Томский государственный университет
Проект TACIS «Управление образованием»
Федеральная программа «Интеграция»

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ



Томск - 2000

Департамент по науке, вузам и техникумам
Управление образования Администрации Томской области
Управление образования Администрации г. Томска
Томский государственный университет
Проект TACIS «Управление образованием»
Федеральная программа «Интеграция»

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

Томск-2000

УДК 371.2.001.76
ББК 74.04(2)

Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск, 2000. — 320 с.

У - 6 7

Материалы IV Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: проблемы управления». Томск, 2 - 4 ноября, 1999 г.

Книга издается в рамках проекта TACIS и при поддержке федеральной программы «Интеграция».

ББК 74.04(2)

© Коллектив авторов, 2000 г.

© Оригинал-макет подготовлен «Сибирским издательским домом»: г. Томск, ул. Киевская, 86. Тел. 55-37-26. Факс 55-37-52.
Технический редактор И.П. Мосина
Корректор А.А. Сискевич
© Верстка М.В. Воронин

Подписано к печати: 16 июня

Тираж 1000 экз.
Формат: 60x90/32
Печать офсетная

Издательство «UFO-Press», ИД № 00655
Томск - 2000
ISBN 5-93850-002-8

РАЗДЕЛ I.
ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ И ПОИСК НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.И. Зинченко

О реализации межведомственной программы и проведении государственного эксперимента на базе Томского научно-образовательного комплекса

В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 08.08.99 № 1253 межведомственная программа «Совершенствование и апробация механизмов развития научно-образовательной сферы в условиях реформирования экономики на примере Томской области» составляет основу проведения государственного эксперимента в 1999–2001 годах, основными задачами которого являются:

- совершенствование механизмов интеграции научных организаций и образовательных учреждений, их взаимодействия с органами государственной власти и субъектами хозяйственной деятельности, обеспечивающими эффективное использование интеллектуального потенциала, сосредоточенного в регионе;
- формирование региональной и межрегиональной инфраструктуры, обеспечивающей повышение уровня научных исследований, создание конкурентноспособной наукоемкой продукции и развитие новых форм образования;
- повышение эффективности использования материально-технической базы научных организаций и образовательных учреждений.

Реализация данных задач определяется выполнением межведомственной программы по двум разделам. Первый раздел включает 6 комплексных проектов.

Первый проект связан с совершенствованием организационных механизмов научно-образовательной, научно-технической и инновационной деятельности через развитие в г. Томске межведомственного научно-образовательного центра (МНОЦ), создание механизмов интеграции научных коллективов с производством, повышение эффективности системы управления.

Второй проект связан с созданием нормативно-правовой базы, обеспечивающей научно-образовательный процесс, причем ряд разрабатываемых законов является модельным для РФ.

Третий проект характеризует образовательное направление, включающее вопросы развития новых технологий образования, решения проблем подготовки специалистов по приоритетным направлениям и целевому заказу, трудоустройства выпускников, создания единого образовательного пространства.

Четвертый проект направлен на формирование региональной и межрегиональной инфраструктуры, включая создание региональной сети компьютерных телекоммуникаций, создание региональных баз данных, создание инфраструктуры инновационного процесса.

Пятый проект связан с укреплением материально-технической базы и повышением эффективности ее использования через создание центров коллективного пользования, осуществлением поддержки уникальных установок и объектов.

Шестой проект связан с созданием системы соглашений и договоров международных, межрегиональных, ведомственных, обеспечивающих привлечение бюджетных и внебюджетных поступлений в Томскую область за счет науки и образования, экспорт образовательных и научных услуг за пределы региона.

Второй раздел программы — это приложение созданной системы по первому разделу к выполнению конкретных комплексных проектов, нацеленных на решение научно-технических, инновационных и социальных задач.

В рамках 6 проектов назначены их руководители, а также выделены 4 сквозных направления, обеспечивающих получение конечных результатов по программе.

Первое направление — создание и реализация на рынке конкурентноспособной техники и наукоемких технологий. Планируемые результаты здесь связаны с выполнением НИОКР на сумму не менее 200 млн. руб., в т.ч. по социальным программам и проектам в области энергосбережения, строительства, аграрного производства.

Второе направление — оптимизация и развитие научно-образовательной сферы. Планируемые результаты здесь связаны с решением задачи подготовки высококвалифицированных кадров для регионов Сибири, созданием единого образовательного пространства на основе соглашений региона со странами ближнего и дальнего зарубежья, развитие открытого университета Западной Сибири. Планируется привлечение в научно-образовательную сферу из внебюджетных и зарубежных источников средств не менее 100 млн. руб. и 1 млн. долларов.

Третье направление — поддержка фундаментальных исследований в области физико-математических, естественных и гуманитарных наук, усиление их влияния на образование и культуру. Планируемые результаты здесь связаны с созданием условий для развития научных школ по приоритетным направлениям фундаментальных исследований и практическим технологиям федерального значения, поддержкой особо ценных и уникальных объектов научно-образовательного комплекса Томской области (НОКТО).

Четвертое направление — повышение инновационной активности. Задачи: создание не менее 500 рабочих мест в 1999-2000 гг., привлечение в инновационную сферу средств внебюджетных и зарубежных источников в объемах не менее 20 млн. руб. — 500 тыс. долларов.

Выпуск продукции инновационных предприятий на сумму не менее 400 млн. рублей.

По направлениям назначены координаторы, которые наряду с руководителями проектов обеспечивают решение поставленных задач. Головным органом является Совет программы, возглавляемый губернатором, текущее руководство осуществляется исполнительной дирекцией программы. Для проработки перспективных вопросов создана группа развития межведомственной программы.

Таким образом, реализация данной программы должна, с одной стороны, обеспечить создание новых подходов, разработку системы и механизмов управления и развития научно-образовательной, научно-технической и инновационной деятельности (в цепочке «федеральный уровень — региональный уровень — субъекты научно-образовательного и инновационного комплекса), а с другой — обеспечить динамичное развитие научно-образовательного и инновационного комплексов Томской области.

Разработанные подходы и модели управления и развития после их апробации в НОКТО должны тиражироваться на другие территории РФ. Предметом экспорта должны также являться крупные совместные межрегиональные проекты и научно-технические разработки, представляющие интерес для территорий России.

Организационно-правовая поддержка эксперимента обеспечивается:

- распоряжением Правительства РФ;
- межведомственной программой;
- приказами по министерствам — участникам программы;
- постановлениями губернатора;
- решениями Совета программы.

В соответствии с комплексными проектами программы совместно с участниками — министерствами и ведомствами — на первом этапе 1999 года определено финансирование и подготовлены технические задания на проведение работ, согласованные с министерствами науки и технологий, образования, СО РАН, заключен ряд договоров с Министерством науки и технологий о выполнении работ по программе, подготовлены заказы на бюджетное финансирование по Министерству образования и СО РАН.

В рамках выполнения первого — системного — раздела программы в 1999 году запланировано выполнение следующих основных работ:

1. Развитие МНОЦ и его адаптация к задачам выполнения программы и государственного эксперимента.
2. Разработка проектов законов «О научной деятельности и научно-технической политике Томской области», «Об образовании в Томской области», разработка областной инновационной программы.
3. Реализация проектов создания единого научно-образовательного пространства с Республикой Казахстан, интеграция потенциала вузов Томска в создании профессиональных образовательных программ на международном рынке образовательных услуг в странах дальнего зарубежья.
4. Разработка проекта программы развития г. Северска как наукограда. Создание региональной инфраструктуры инновационного процесса и региональных баз данных. Работы по развитию региональной сети компьютерных телекоммуникаций для научно-образовательного комплекса Томской области.
5. Создание центров коллективного пользования в области космического мониторинга и правовой охраны разработок, осуществление поддержки уникальных объектов и установок.
6. Создание системы соглашений и договоров, обеспечивающих приток финансовых ресурсов в научно-образовательный комплекс, на примере взаимодействия с фондом Сороса. Развитие системы проведения региональных конкурсов совместно с ведущими российскими и международными научными фондами.

По образовательному направлению в межведомственную программу сейчас представлено 6 проектов:

1. Формирование региональной модели управления качеством в системе непрерывного образования. Управление образования, головной исполнитель — ТОИПКРО. Цель данной работы связана с разработкой методов и средств мониторинга результатов образовательной деятельности, что дает основу для решения вопросов управления качеством образования. Будут разрабо-

таны тесты для текущей и рубежной диагностики качества образовательной подготовки учащихся, создан диагностический комплекс для централизованного тестирования учащихся школ и абитуриентов вузов, отработана модель региональной инфраструктуры управления качеством образования.

2. Информационное и методическое обеспечение внедрения Государственного стандарта образования в системе непрерывного профессионального образования. Головной исполнитель — учебно-методический центр управления начального профессионального образования (УМЦУНПО).

Цель проекта — разработка и апробация системы непрерывного профессионального образования в учебных заведениях НПО как части общей системы непрерывного образования.

3. Создание регионального Центра целевой послевузовской подготовки специалистов высшей квалификации для вузов и организаций Сибирского региона через аспирантуру и докторантуру ТГУ, ТПУ и других вузов Томска. Головной исполнитель — ТГУ. Цель проекта — разработать и внедрить систему непрерывного послевузовского образования и подготовки научно-педагогических кадров по широкому спектру научных направлений для вузов и организаций Сибирского региона посредством целевой подготовки магистров, аспирантов, докторантов, в т.ч. подготовку для государств СНГ (Казахстан), Юго-Восточной Азии. Основание 50 диссертационных Советов по защитам, наличие авторитетных научных школ.
4. Интеграция потенциала вузов региона для коммерческой реализации профессиональных образовательных программ на международном рынке образовательных услуг стран дальнего зарубежья. Головной исполнитель — ТПУ. Цель проекта — разработка типовой организационной системы интеграции образовательного потенциала вузов Российского региона для выхода на международный рынок. Разработка и совместная реализация международных профессиональных образовательных программ на рынке в странах дальнего зарубежья.
5. Создание единого научно-образовательного пространства со странами ближнего и дальнего зарубежья. Головной исполнитель — ТГУ. Цель проекта — на базе вузов и научных учреждений г. Томска, технологий дистанционного обучения разработать нормативно-правовую основу и создать единое научно-образовательное пространство для совместной деятельности на территории стран ближнего и дальнего зарубежья.

Будут созданы совместные профессионально-образовательные программы вузов г. Томска на основе технологий дистанционного образования, разработаны технологии осуществления научного и учебного эксперимента удаленного доступа. В перспективе эта работа позволит решать задачу создания нормативной, методической и организационной базы открытой системы образования России.

6. Региональные особенности общего и профессионального педагогического образования. Головной исполнитель — ТГПУ. Цель проекта — разработка инновационных технологий в системе непрерывного педагогического образования в Сибири. Создание и развитие в ТГПУ экспериментальной площадки «Общероссийская школа молодого ученого» как инновационной образовательной формы комплексной подготовки молодого ученого. Ставится задача объединения потенциала ТГПУ, ИО РАО, ТОИПКРО, других вузов города для развития современных педагогических направлений, их внедрения в практику работы системы образования.

По второму разделу программы, связанному с подготовкой и реализацией крупных комплексных проектов и программ в области международного сотрудничества, следует отметить следующие.

В рамках взаимодействия с фондом Сороса подготовлено 7 крупных проектов, в том числе по развитию сетей телекоммуникаций для бюджетной сферы Томской области; по развитию образования в России на примере Томской области; по созданию библиотечной корпоративной компьютерной сети, объединяющей крупнейшие вузовские библиотеки с центральными публичными библиотеками города и области; по сохранению и развитию культурного наследия Сибири; по развитию социальной сферы г. Стрежевого в рамках мегапроекта «Малые города России»; по решению образовательных и реабилитационных проблем в детских подростковых колониях; по развитию системы образования и получению профессий в школах для слабослышащих детей.

Суммарные сметы расходов по программам складываются, как правило, паритетным образом, общие объемы средств превышают 2 млн. долларов (т.е. превышают запланированные в бюджете расходы на областные программы в десятки раз). Отработан механизм создания комплексных проектов, в которых приняли участие вузы, областные управления и комитеты, учреждения социальной сферы. По ряду проектов финансирование уже началось.

В области гуманитарных исследований продолжаются работы по крупному библиотечному проекту, в рамках программы «Темпус», связанному с развитием новых библиотечных технологий в крупней-

ших вузовских и публичных библиотеках Сибири. Головной организацией здесь является НБ ТГУ, объем гранта превышает 150 тыс. долларов.

Развиваются работы по проблемам управления образования в рамках программы «Тасис». Очень перспективным является недавно проведенная работа с фондом Карнеги по созданию в г. Томске на базе ТГУ регионального Центра гуманитарных исследований. Последнее направление укладывается в решение «Сибирского соглашения» по созданию федерального центра гуманитарных исследований в г. Томске, и сегодня совместно с СО РАН идет проработка документов по данному вопросу.

В научно-технической области подготовлен ряд крупных международных проектов и программ. Назовем среди них проект по развитию фторидных технологий, подготовленный СХК, СТИ, ТНЦ, областной администрацией; проект по созданию в г. Томске биотехнологического инновационного центра, завершается подготовка крупного проекта по созданию программы изучения крупнейшего в мире Васюганского болота.

К программам федерального и межрегионального значения, имеющим приоритетный характер для развития экономики и социальной сферы Томской области, следует отнести работы НОКТО по программам «Энергосбережение», «Сибирское жилье», проектам «Создание завода по нанесению теплосберегающих покрытий», «Сибирская теплица».

Под развитие газовой программы области формируется научно-техническая программа, связанная с обеспечением развития этой отрасли, созданием энергетических устройств на основе газового топлива и технологической переработки газа для получения изделий и материалов. Отмечу, что в рамках выполнения проекта «Сибирская теплица» создан и поставлен на промышленные испытания один из первых в России котлов с использованием принципов каталического горения, обладающий очень высоким КПД, обеспечивающий высокую полноту сгорания и экологичность, причем в нем в качестве оксидных катализаторов используются дешевые материалы Туганского месторождения. ИФПМ и Российскому материаловедческому центру поставлена задача по созданию отечественных импортозаменяющих газовых горелок.

В филиале Института леса и древесины подготовлена очень важная для развития лесной отрасли области программа по рациональному лесопользованию в кедровых массивах.

В области высоких технологий завершено создание комплексного областного проекта по нанотехнологиям. Планируется подготовка комплексного проекта по лазерным технологиям.

По образовательным направлениям в программу «Индустрия образования» Минобразования России подготовлен областной проект по созданию электронных курсов и учебных пособий для общеобразовательной школы.

Проблемы управления программой сегодня можно разделить на организационные, финансовые, психологические. Организационные проблемы связаны с передачей функций управления финансовыми потоками в исполнительную дирекцию МНОЦ (поскольку при осуществлении программ объективно сталкиваются ведомственные интересы и межведомственный комплексный характер проекта). Финансовые проблемы обусловлены задержкой финансирования и его полнотой. Психологические проблемы касаются не столько проблем развития руководимого учреждения, сколько задач гораздо более общих: координации, соорганизаций участников, вносящих в общую программу индивидуальные наработки и вклады. Тем не менее мы имеем опыт выполнения интеграционных проектов, особенно по программе «Интеграция» в последние годы, позволяющий решать все обозначенные проблемы.

Реализация межведомственной программы, проведение государственного эксперимента и выполнение решений «Сибирского соглашения» по вопросам развития науки и высшей школы определяют сегодня и стратегические, и реализационные задачи Томского научно-образовательного комплекса.

Раек Томас

Развитие социального диалога

Если взглянуть на историю развития социального диалога, основой которого служит общественное партнерство, мы увидим, что социальный диалог между работниками и работодателями ведет свое происхождение из Германии и других западноевропейских стран сразу после второй мировой войны. Это новый подход может считаться попыткой политических и экономических слоев общества в этих странах предотвратить острые проявления общественной поляризации в обществе, ведущей к появлению политических сил экстремистов, таких как фашизм. Однако в данном историческом контексте послевоенного восстановления и развития данный подход

также был направлен на объединение всех общественных сил во имя быстрого восстановления экономического процветания. Не следует забывать, что политические силы социалистического и коммунистического толка имели большое влияние в западноевропейских странах, а также то, что своего рода борьба между социалистическими и капиталистическими странами тоже внесла свой вклад в установление постоянного общественного диалога.

На более поздних стадиях своего развития данная политика приобретала все большее значение: установление постоянной связи между сферами образования и экономики, экономикой и потребностями рынка труда. В условиях постоянного дефицита бюджета возросла важность наиболее эффективного использования ограниченных ресурсов в сфере образования. Данная политика означает исключение и предотвращение потери этих ресурсов на подготовку и образование рабочей силы, которая затем не будет востребована на рынке труда. Следовательно, необходимо понимать всю важность постоянной связи между сферой образования и рынком труда.

На данный момент в России возникла очень сложная ситуация: постоянно увеличивающийся разрыв между бедными и богатыми слоями населения, социальная поляризация, острая потребность в экономической реформе, в переходе к рыночной экономике. Существует необходимость в общественном принятии нового экономического порядка, для чего рекомендуется использовать хорошо зарекомендовавшие себя инструменты развития процесса социального партнерства. Кроме этих экономических и политических причин, следует принимать во внимание следующие аспекты:

- процесс децентрализации — возросшая ответственность региональных и местных администраций, что относится к системе образования;
- приватизация в экономике также повлияла на сферу образования;
- недостаточное государственное финансирование всех статей сферы образования, что повлекло серьезные проблемы по поддержанию принципа всеобщего, бесплатного и равного доступа к получению образования, ослаблению материальной базы в системе образования (трудности, связанные с поддержанием состояния зданий, закупкой оборудования, новых учебников и др.);
- почти прекратилось существовавшее ранее сотрудничество между школами, ПТУ, университетами.

Эта ситуация и накопленный запас знаний стран ЕС в области практики социального партнерства на уровне ЕС привели к тому, что возникла идея обмена знаниями стран ЕС в рамках проекта

Tacis. При этом целью является поддержка похожих процессов социального диалога в России, преодоления проблем в сфере образования путем развития диалога, ведущего к заключению взаимных соглашений и поиску консенсуса между различными сторонами социального диалога.

Задачей проекта Tacis в управлении образованием, соответствующего TOR и плану проекта, является поддержка процесса социального партнерства путем организации семинаров для обсуждения данного вопроса с привлечением участников диалога различного административного уровня: частных работодателей, работников, рабочих коллективов, профсоюзов, представителей сферы образования. Следовательно, должны подготавливаться и проводиться в жизнь политика и программы в области образования на федеральном, региональном и местном уровнях, при этом важна поддержка процесса децентрализации. В этом отношении можно выделить один семинар на федеральном уровне и 4 семинара — на региональном уровне в 4 ключевых регионах: Санкт-Петербурге, Казани, Екатеринбурге и Томске. Таким образом, данный семинар является вторым в регионе.

Планируемым результатом семинаров было и есть повышение уровня осведомленности основных участников социального диалога по вопросам необходимости использования данного инструмента при проведении реформы в системе образования. Можно утверждать, что этот диалог начался на федеральном и региональном уровне, были выработаны детальные рекомендации для дальнейшей работы; было сделано обращение к властям федерального и регионального уровней с просьбой учреждения постоянных институтов социального диалога.

Среди существующих проектов программы Tacis можно также выделить второй проект в сфере образования России, так называемый проект DELPHI (Развитие связей в области образования и поощрения инициатив в профессиональном и высшем образовании), что ставит задачу продолжения проведения мероприятий, начало которым было положено проектом управления в области образования. Кроме того, необходимо также развивать стратегию процесса социального партнерства в сфере образования.

Цель проекта DELPHI можно сформулировать следующим образом: разработка стратегического плана по развитию социального партнерства в области образования. Основными моментами стратегии являются:

- Анализ существующей правовой базы для социального партнерства; разработка политики для Министерства образования и привлечение социальных партнеров к разработке политики в области образования.
- Выработка предложений на учредительных форумах социального партнерства для различных ступеней образования: начального, среднего специального, высшего образования, повышения квалификации и переквалификации — включая законы для школьных советов. Советы по вопросам спонсорства на различных уровнях: федеральном, региональном, местном, институциональном.
- Интеграция новых форм социального партнерства в процесс оценки качества, сертификации и аккредитации учебного плана, курсов и стандартов образования.
- Анализ лучших достижений из практики Европы и России в области финансирования образования социальными партнерами; выработка рекомендаций для Министерства образования и других министерств.
- Анализ лучших достижений из практики Европы и России в области построения институционализированных взаимоотношений между образовательным сектором и рынком труда (особенно в области прогноза нужд рынка труда), выработка рекомендаций для Министерства образования и других министерств.
- Дискуссия по вопросам интеграции субъектов социального партнерства в образовательные программы на различных уровнях: федеральном, региональном, местном, институциональном, а также в программы подготовки различных участников диалога: государственных администраций, организаций предпринимателей, профсоюзов, компаний.

Была создана постоянно действующая группа на уровне министерств по вопросам кооперации между сферой образования и рынком труда. Будут организовываться визиты в страны ЕС с образовательной целью для ознакомления с опытом социального партнерства в некоторых из этих стран.

Однако это есть и другие ключевые направления в рамках двух проектов Tacis, такие как финансирование, управление собственностью, разработка программ подготовки и повышения квалификации, системы дистанционного обучения, профессионального образования и подготовки. Но автор хотел бы ограничиться изучением вопросов социального диалога, что соответствует теме семинара, проводящегося завтра.

Какие же выводы (рекомендации) мы уже можем выработать, исходя из мероприятий в рамках проекта управления в сфере образования?

Здесь потребуется всестороннее исследование понимания процесса и самого термина социального партнерства в России и ЕС, включая анализ уже существующей практики сотрудничества между институтами образования различного уровня (начальное, среднее, профессиональное и высшее), компаний, административных структур различных уровней (федеральный, региональный, местный). Требуется выработать определение термина "социальное партнерство" и роли различных участников — Министерства образования и субъектов РФ. Следует также определить собственную концепцию социального диалога в сфере образования, принимая во внимание текущую ситуацию в России в целом или определенном регионе, в которой наглядно бы прослеживались подходы для различного уровня образования.

Уже существует некоторая основа: соглашение было достигнуто на базе ***Определения,*** разработанного с учетом содержания термина ILO:

"Политика социального партнерства — цивилизованная форма социальных отношений в сфере труда, обеспечивающая взаимное согласие и защиту интересов работающих людей, работодателей/предпринимателей, государственной администрации, местного самоуправления путем переговоров и заключения соглашений, достижения консенсуса, выработки и претворения в жизнь общей позиции по наиболее важным проблемам общественно-экономического и общественно-политического развития".

Проект Закона о труде определяет социальное партнерство как "систему взаимоотношений между работниками и работодателями на основе взаимных прав, поиск соглашения и достижение соглашений с использованием системы коллективных соглашений, соглашений по вопросам заработной платы и других соглашений".

Принципы

Основные принципы социального партнерства примерно одинаковы во всех странах, но, тем не менее, каждая страна имеет свои отличительные черты, связанные с особенностями самой страны и особенностями перехода к рыночной экономике:

- равенство партнеров
- открытый доступ к информации
- добровольное принятие обязательств и претворение данных обязательств в жизнь

• уважение существующего законодательства
• взаимное уважение партнеров

Участники социального партнерства

Существуют различия, в зависимости от страны, но основными все же являются:

Организации работодателей/предпринимателей, Организации работников — профсоюзы

Государственная/местная администрация

Торгово-промышленная палата.

В России существует несколько институциональных форм социального партнерства на федеральном и региональном уровнях:

Федеральный уровень

Трехсторонний комитет, включающий в себя Правительство — Профсоюзы — Организации работодателей, который занимается заключением Генеральных соглашений, Отраслевых соглашений, Межотраслевых соглашений и Профессиональных соглашений.

Региональный уровень (субъекты РФ)

Трехсторонний комитет, включающий в себя Правительство/администрацию — профсоюзы — Организации работодателей, который занимается заключением тех же самых соглашений, только на региональном уровне.

Уровень компаний/организаций:

Работодатель включает, кроме того, представительство работников [Профсоюз или Совет компании]. (Коллективное соглашение)

Процесс социального партнерства в России уже имеет прочную основу.

С момента заключения Генеральных соглашений на федеральном уровне 6 лет назад было заключено 48 отраслевых соглашений на федеральном уровне, 76 региональных соглашений, 534 территориальных и 1393 отраслевых региональных соглашения по вопросам заработной платы и 129 980 коллективных соглашений.

Соглашения в сфере образования являются также частью данной серии соглашений, но имеют свою специфику и почти не включены.

Правовая основа

В дискуссиях на протяжении предыдущих двух семинаров особое внимание было уделено правовой основе. В российском законодательстве федерального уровня, указах Президента, решениях правительства содержатся положения, относящиеся к различным аспектам социального партнерства. В 15 субъектах РФ существуют

законы в области социального партнерства, в более чем 20 субъектах подобные законы находятся на стадии приготовления.

Основная проблема заключается в отсутствии контроля за выполнением положений законодательства и возможности ввода санкций в случае неодобрения. Более того, не существует единой концепции по вопросам социального партнерства в законодательстве, например, в Законе об образовании, Законе о высшем и продолжающемся профессиональном образовании.

Профсоюзы работников науки и образования жалуются на огромные проблемы, связанные с отношениями с Министерством образования, региональными и местными администрациями в отношении своего текущего положения, а также вопросов, связанных с собственностью, и др.Данные вопросы требуют дальнейшего изучения.

Существует определенный набор вопросов и проблем, относящихся к ситуации на местах, которые могут и должны подвергаться обсуждению.

Л.Э. Глок

Формирование и реализация региональной образовательной политики

В настоящее время становится все более очевидной зависимость развития образования от способов разрешения тех коренных противоречий, которые возникли во взаимоотношениях федерального центра, субъектов Федерации и муниципальных образований.

При этом позитивные результаты в разрешении коренных противоречий могут быть достигнуты тем быстрее, чем больше перемещается центр тяжести в регулировании сферы образования с федерального на региональный и муниципальный уровни при четко выраженной ориентации на неуклонное усиление роли местного самоуправления. Именно такая ориентация позволила начать масштабное и системное реформирование образовательной отрасли по всем направлениям, включая структуру, содержание, тип и характер образовательной деятельности, управление, идеологию.

Вместе с тем во второй половине 90-х годов в реальной практике управления образованием возникает целый ряд весьма специфических противоречий, которые предопределили неуклонное нарастание диспропорций в системе ресурсного обеспечения всех секторов образовательного комплекса.

Кризисное состояние экономики привело к резкому снижению объемов финансирования образовательной отрасли при одновременном росте потребностей ее развития. В результате возникла принципиально новая — критическая по своему характеру — ситуация, которая ставит под сомнение уже не только саму возможность дальнейшего развития системы образования, но и вопрос о сохранении приемлемого уровня ее функционирования.

С особой остротой эта проблемная ситуация проявляется на уровне субъекта Федерации, которому оказалась делегированной по сути дела вся ответственность за создание механизмов жизнеобеспечения государственной политики в сфере образования. Именно на региональном уровне управления во всей полноте обнаруживается рассогласование между законодательно принятыми обязательствами федерального центра и хроническим недостатком ресурсов для их воплощения.

Возрастающая недееспособность федеральных властей с точки зрения их влияния на реальные процессы в системе общего среднего образования при сохранении чрезвычайно низких значений экономических параметров региональных систем образования не только дискредитирует Закон РФ «Об образовании», но и закладывает прецеденты для существенного искажения основополагающих принципов государственной политики в сфере образования на субрегиональных уровнях.

Нарастание диспропорций в системе жизнеобеспечения федерального, регионального и местного законодательства значительно усложняет процедуры согласования и координации региональной образовательной политики с механизмами выработки приоритетных направлений экономического и социального развития региона. В этих условиях для системы регионального управления возникает сверхзадача, существенно выходящая за рамки модернизации и совершенствования образовательного комплекса. Ключевым аспектом этой задачи является выработка собственной образовательной региональной политики, которая должна учитывать не только общегосударственные политические установки и социальный заказ региона, но и наиболее реальные прогнозные сценарии социокультурного и экономического развития региона как в ближайшей, так и в долгосрочной перспективе.

Именно такой подход составляет основу формирующейся практики регионального управления образованием на территории Томской области. Сущность этого подхода заключается в *целенаправленном создании механизмов, позволяющих мобильно кор-*

ректировать приоритеты и стратегию регионального развития при безусловном сохранении конституционных, законодательно установленных прав и гарантий личности на образование.

Наиболее существенными факторами, которые определяют сегодня и будут оказывать возрастающее влияние на характер образовательной ситуации в Томской области на период до 2004 года, являются демографические, культурно-образовательные, социально-экономические и законодательные. В чем же заключается приоритетная роль и специфика этих факторов?

Демографические факторы

Пик рождаемости в Томской области был достигнут в 1986 году (более 19 новорожденных на 1000 жителей). С этого года наблюдался ежегодный спад, который достиг в 1994 году 8 новорожденных на 1000 жителей, в последние годы рождаемость стабилизировалась на уровне 9-10 новорожденных. Социологический прогноз не позволяет надеяться на значительное увеличение рождаемости в ближайшие 5 лет. Поэтому в ближайшие 11 лет в школу будет поступать детей меньше, чем заканчивать ее (это уменьшение имело место уже в предыдущие 3 года). Наши расчеты показывают, что к 2006 году количество учащихся в школах области уменьшится на 40% (со 150 тысяч до 90 тысяч). Это объективный процесс, который приведет к резкому сокращению количества классов, закрытию малокомплектных школ, увольнению учителей. Возрастающее влияние демографического фактора будет ощущаться уже в самой ближайшей перспективе в секторах начального и высшего профессионального образования, в экономике, социальной сфере. Очевидно и другое. Этот процесс объективно приведет к высвобождению ресурсов, которые могут быть перераспределены как внутри самого образовательного комплекса, так и в системе его взаимодействия с производственно-экономической сферой.

Культурно-образовательные факторы

Томск издавна приобрел славу «сибирских Афин» из-за высокой концентрации вузов, техникумов, научных учреждений, учреждений культуры, которые в сочетании с наукоемким мощным военно-промышленным комплексом в маленькой области с миллионным населением исторически сформировали у томичей устойчивую направленность на высшее образование. Более того, университет для томича не только вуз, дающий начало профессиональной карьере, скорее это — образ жизни, среда обитания, со своими законами и принципами, формирующими менталитет всего

населения. Учиться в университете для томича престижно, а вот поступить очень трудно, поскольку конкурс очень высокий из-за наплыва абитуриентов из соседних регионов и стран СНГ. Кроме того, вузы устанавливают очень высокую планку на вступительных экзаменах, намного превышающую уровень школьных стандартов. Поэтому сегодня для поступления в томские университеты надо как минимум посещать подготовительные курсы при них или учиться в «элитных» лицеях и гимназиях, где ведут уроки преподаватели вузов и осуществляют негласный предварительный отбор будущих студентов. Всего этого лишены сельские школьники. В результате растет разрыв в образовательных возможностях сельских и городских школьников, что усугубляет проблему неравенства в образовании. Таким образом, весьма представительный сектор высшего образования г. Томска оказывает существенное влияние на выработку региональной политики в части определения дополнительных требований к качеству общеобразовательной и допрофессиональной подготовки выпускников школ.

Социально-экономические факторы

Экономический кризис не обошел стороной и Томскую область, что отрицательно сказалось на финансировании образования. Так, анализ консолидированного бюджета области за 1990-1997 гг. показал, что доля расходов на общее образование снизилась с 22,8% до 16,1%, при этом повысилась доля расходов на социальную защиту, органы власти, ЖКХ. Эта тенденция, видимо, сохранится и в будущем, то есть будут расти расходы бюджета на поддержку слабозащищенных слоев населения, число которых растет, жилищно-коммунальные услуги населению. Культура, образование и здравоохранение, по всей видимости, свои позиции в бюджете укрепить не смогут; более вероятна ситуация, при которой эти расходы еще уменьшатся, поскольку экономический кризис потребует инвестиций в экономику, в том числе и за счет бюджета (как это происходит уже сейчас с сельским хозяйством, лесной отраслью, перерабатывающей промышленностью). Сегодня ситуация такова : экономика области не может обеспечить бюджетную сферу даже по статьям заработной платы, и это — один из главных факторов, влияющих на формирование областной образовательной политики. Даже стабилизация экономической ситуации в Томской области на уровне 1998 года без принятия кардинальных мер, в том числе и по оптимизации структуры бюджетных расходов на образование, может привести к разрушению сложившейся образовательной системы.

Законодательный фактор

Этот фактор является основополагающим, поскольку определяет региональную специфику взаимодействия федеральных, региональных и муниципальных органов власти и управления по функционированию и развитию образования. К сожалению, действующие законы РФ, указы Президента, постановления Правительства очень часто носят популистский характер, противоречат друг другу и не могут быть выполнены из-за отсутствия ресурсов. Вместе с тем эти законодательные акты ставят в ответственное положение региональные и муниципальные власти, которые должны обеспечить их выполнение. Так произошло с компенсациями на методическую литературу, льготами на коммунальные услуги, статусом муниципального служащего для учителей, дотаций на питание школьников и др. Такая ситуация дискредитирует законы и ставит под сомнение правомочность действий федеральных властей. Законы должны быть выполнимыми на любом уровне и не противоречить друг другу, а за неисполнение закона должны применяться санкции четкие и ясные.

Учитывая приведенные факторы, Администрация Томской области формирует образовательную политику, направленную на решение главной задачи — реализацию конституционных гарантий граждан на образование. *В основе этой политики лежит ряд принципов.* Прежде всего это *доступность* образования. Все дети, независимо от места жительства, должны иметь возможность обучаться в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями. Для нашей области это очень важно, поскольку есть маленькие поселения, оторванные от «большой земли» на сотни верст, и создать там условия для обучения детей чрезвычайно сложно. Следующий принцип — *качество образования.* Высокий уровень общего образования необходимо обеспечить каждому выпускнику школы независимо от того, в какой школе он обучался: в крупной или малокомплектной, городской или сельской, обычной или «элитной». Это необходимо в целях реализации равных возможностей для продолжения образования и профессиональной карьеры. *Принцип социальной защищенности* призван обеспечить минимум необходимых условий для обучения, воспитания и адаптации детей к условиям современного общества, оказать поддержку педагогическим работникам и другим субъектам образования. *Принцип непрерывности образования* призван обеспечить последовательность обучения на разных уровнях по преемственным образовательным программам. *Принцип равной ответственности* органов власти разных уровней за состояние образования обязывает все муници-

пальные и областные структуры в максимальной степени заботиться о создании условий для образования в учреждениях различного подчинения — от муниципального до федерального. *Принцип открытости образования* предполагает вовлечение в решение проблем образования всех слоев и групп населения, обеспечивает широкую гласность проводимых на территории области преобразований в сфере образования, придает демократический характер управлению системой образования. Указанные принципы не подменяют, а дополняют принципы государственной политики в сфере образования, изложенные в Законе РФ «Об образовании».

Основой развития и стабилизации системы общего образования области является утвержденная губернатором Программа развития образования Томской области на 1997-2000 годы, которая включает в себя концепцию развития и целевые программы: «Компьютеризация образования», «Дистантное обучение», «Педагогические кадры», «Одаренные дети», «Дети-сироты», «Региональный стандарт», «Педагогические инновации», «Здоровье школьников». Удалось добиться включения указанных целевых программ с 1995 года в областной бюджет отдельной строкой. И хотя в условиях жесткого финансирования не все удается выполнить, нам представляется, что программно-целевой подход в управлении развитием образования является в нынешней ситуации крайне необходимым, поскольку позволяет выделить «точки роста» и целенаправленно их расширять, заполняя все образовательное поле. Так, в рамках программы «Компьютеризация образования» был создан областной центр информационных технологий, каждый район обеспечен базовым классом учебно-вычислительной техники, внедрена электронная почта, некоторые школы, в том числе и сельские, получили доступ в «Интернет», внедряется АСУ образования, организовано сервисное обслуживание , проводится методическая работа по внедрению вычислительной техники в учебно-воспитательный процесс, создан банк обучающих программ. Это, в свою очередь, влечет за собой изменения в системе повышения квалификации учителей, методике преподавания отдельных предметов, информационном обеспечении и других вопросах.

С программой компьютеризации тесно связана другая целевая программа — «Дистантное обучение», призванная обеспечить доступ учащихся в образовательное пространство, прежде всего там, где ощущается нехватка преподавателей, учебной литературы. В рамках этой программы с 1993 года созданы видеообучающие комплексы «Телерепетитор» по математике, физике, истории, русскому

языку и литературе, видеоуроки по немецкому и английскому языкам (для изучающих самостоятельно), приобретены и распространяются компьютерные обучающие программы по 10 предметам (с I по XI класс). По программе «Региональный образовательный стандарт» разработаны и изданы сквозные учебные программы с I по XI класс и методические пособия для учителей по региональному компоненту «Экология» и «Сибириана», изданы учебники по экологии для начальной школы. Отрабатывается механизм мониторинга качества образования по инвариантной части базисного учебного плана, разрабатывается учебно-методический комплекс по предмету «Планирование карьеры»; оказывается организационная и финансовая поддержка творческому коллективу «МПИ (математика, психология, интеллект)» по внедрению учебно-методического комплекса по математике с V по IX класс.

Программа «Педагогические кадры», действующая с 1994 года, позволила существенно снизить дефицит педагогов в сельской местности (в городе дефицита нет) за счет целенаправленной работы со студентами педагогического университета и педагогического колледжа, а также с переселенцами из стран СНГ. В области успешно функционируют педагогические классы во всех районах, осуществляется целевой прием в педуниверситет, установлены доплаты к должностным окладам молодым специалистам, выделяются ссуды на строительство или приобретение жилья, корректируются планы приема в педагогический университет, открыто отделение иностранных языков в педагогическом колледже.

К сожалению, целевые программы не включены в число защищенных статей бюджета и поэтому финансировались в прошлом очень нерегулярно и не в полном объеме. И вместе с тем уже наработан определенный механизм реализации программ без существенной поддержки бюджета — за счет фондов развития образования, привлечения спонсоров, средств родителей, заинтересованных ведомств, поэтому эта работа будет в любом случае продолжена и в будущем.

Следующим важным направлением региональной образовательной политики в нашей области является *интеграция образовательных систем*. Находясь в начале длинной цепочки интегрированных образовательных, научных и технологических систем, общее образование выполняет главную функцию — развитие личности учащихся и их индивидуальных склонностей, необходимых не только для адаптации к реалиям современного общества, но и для выстраивания индивидуальной образовательной траектории на более высоких ступенях обучения в соответствии со своими

способностями и карьерными устремлениями, а также потребностями общества и государства. В этом плане у нас уже имеется достаточно большой опыт и видение его дальнейшего развития. Повсеместное распространение, как и в других регионах, получило сотрудничество общеобразовательных учреждений с институтами и университетами на основе договоров по разработке сквозных образовательных программ, в соответствии с которыми подготовка в школе нацелена на конкретный вуз. Преподаватели вузов ведут занятия со школьниками, учителя работают в приемных комиссиях, школьники имеют возможность обучаться в вузовских лабораториях, созданы общеобразовательные учреждения при вузах (ТГПУ, ТПУ, ТГУ, СМГУ), работают подготовительные отделения при всех вузах для школьников, работает заочная физико-математическая школа при ТГУ, функционируют педагогические классы во всех районах области под патронажем педагогического университета и т.д. Многие школьные учителя имеют сертификаты вузов, дающие право засчитывать выпускные экзамены в школе как вступительные в вуз, осуществляются выездные экзамены вузов в районах области — все это расширяет возможности поступления учащихся в вузы, дает возможность профессионального выбора задолго до окончания школы, делает более комфортным вхождение выпускника школы в студенческое сообщество. Опыт сотрудничества Томского научного центра Сибирского отделения Академии наук со школой № 9, Академлицеем, школой «Эврика—развитие» показывает пути интеграции общего образования с наукой, когда учащиеся нацелены на будущую научную деятельность. Тесные интеграционные связи развиваются между школами и учреждениями начального профессионального образования. Профессиональные классы в школах от ПТУ, комплексы школа — ПТУ позволяют получать начальное профессиональное образование школьникам, не выходя за пределы школы. Накопленный опыт интеграции школ, ПТУ, техникумов, вузов и научных учреждений является для нас основой развития общего образования и его выхода на следующие ступени обучения.

Поскольку ожидать улучшения финансирования системы образования в ближайшем будущем не приходится, очевидно, необходим поиск резервов внутри самой системы образования. При этом важно не только сохранить уровень и качество образования, но и привести его в соответствие с потребностями личности и общества, безусловно выполнить конституционные гарантии. Иными словами, мы должны перевести систему образования в лучшее состояние при заданных финансовых и демографических огра-

ничениях. У нас в области этот процесс получил определение «*оптимизация системы образования*» и является одним из главных направлений региональной политики. Оптимизация системы образования характеризуется рядом внутренних обстоятельств, которые можно классифицировать по основным аспектам функционирования любой социальной системы: управление, финансирование, кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение, сетевые показатели.

Первая группа обстоятельств, основанных на управленческой деятельности, включает в себя: переход на программно-целевой принцип управления; восстановление вертикальных управленческих связей, стандартизацию образования. Переход на программно-целевой принцип управления предполагает разработку сквозных целевых программ развития образования, реализация которых позволит не только решать крупные педагогические задачи, но и способствовать решению параллельных задач, эффективному расходованию выделяемых средств. При этом целевые программы должны разрабатываться на уровне образовательного учреждения, муниципального органа управления образованием, областном уровне и уровне Федерации.

Восстановление вертикальных управленческих связей по линии Министерство образования — областное управление образования — районное управление образования — образовательное учреждение позволит более целенаправленно проводить государственную политику в сфере образования, реализовать конституционные гарантии учащихся на общее образование, осуществлять подбор и расстановку кадров управленцев не по политическим, а по профессиональным признакам. К сожалению, действующее законодательство, начиная с 1991 года, целенаправленно разрушало вертикальные связи, что привело к ухудшению управляемости системы, и прежде всего к разрушению единого образовательного пространства страны. В этой связи позволю себе привести один свежий пример. При утверждении Положения об областном управлении образования Прокуратура Томской области поставила под сомнение включение в систему образования Томской области муниципальных органов управления образованием, а также контроль за их деятельностью со стороны облУО по выполнению законодательства в сфере образования. И,как ни странно, этот нонсенс затвержден в принятом Положении.

Признавая принцип вариативности содержания образования в качестве одного из главных при реформировании системы образования, тем не менее необходимо установить и допустимые границы вариативности, за которыми наступает хаос и разрушение

образовательного пространства. Эта проблема решается с помощью введения Государственного образовательного стандарта, определяющего обязательный минимум содержания образования, требования к уровню образования учащихся и учебную нагрузку учащихся, отраженную в базисном учебном плане. Таким образом, восстановление вертикальной структуры управления и стандартизация образования являются одними из ведущих условий оптимизации системы образования.

Следующая группа обстоятельств оптимизации основана на финансовом обеспечении системы образования. К ним относятся: введение минимальных нормативов финансирования в расчете на одного ученика; централизация финансирования по вертикали управления; поиск дополнительных источников финансирования и развитие рынка платных образовательных услуг. Введение нормативов финансирования образования сегодня представляет, пожалуй, главную проблему в оптимизации системы образования. Дело в том, что научно разработанных нормативов сегодня в нашей стране не существует. И не потому, что их невозможно рассчитать, — такие попытки были, но все они приводили к астрономическим суммам, которые кризисная экономика обеспечить не в состоянии. Поэтому встает вопрос разработки и внедрения минимальных нормативов финансирования в расчете на одного учащегося, обеспечивающих в необходимом для реализации Государственных образовательных стандартов размере финансирование каждого образовательного учреждения. *При этом финансирование учреждений в объеме установленных минимальных нормативов должно быть централизовано на уровне области по цепочке: облУО — РОНО — УО, чтобы исключить влияние негативных местных условий.* Для этого необходимо на этапе утверждения бюджетов осуществить процедуру согласования расходов на образование по той же цепочке, но в обратном направлении. Дополнительные финансовые возможности органов местного самоуправления могут быть реализованы на укрепление учебно-материальной базы образовательных учреждений, повышение квалификации педагогов, введение предметов школьного компонента, социальную защиту учащихся и педагогов и др. Централизация финансирования выступает главным условием оптимизации системы образования, поскольку через нее могут быть реализованы многие другие меры по оптимизации. Поиск дополнительных источников финансирования может в определенной степени смягчить проблемы образования, вызванные недофинансированием. По разным оценкам, в образователь-

ных учреждениях дополнительные средства, поступающие из различных источников, помимо бюджета, составляют от 5 до 30% всей расходной части (не считая негосударственные образовательные учреждения). К таким источникам относятся: средства, заработанные образовательным учреждением; спонсорская помощь юридических и физических лиц; добровольные пожертвования и взносы родителей; гранты. К сожалению, не всегда поиск дополнительных источников финансирования правильно оценивается родителями и контролирующими структурами: антимонопольным комитетом, прокуратурой, да и органами управления образованием. Здесь опять причинами выступают несовершенное законодательство и ментальность населения, привыкшего к бесплатному образованию. Тем не менее этот процесс неизбежен и будет набирать силу. Новым подходом в решении проблемы может стать механизм финансирования образовательных учреждений, используемый во многих развитых странах. Этот механизм включает в себя: финансирование затрат на содержание образовательных учреждений со стороны муниципалитетов; финансирование заработной платы педагогических работников, повышение их квалификации и другие расходы со стороны региональных органов власти; финансирование расходов на развитие образования со стороны федеральных властей. Такая схема позволяет оптимально реализовать государственную политику в сфере образования на всех уровнях власти и управления и эффективно использовать финансовые ресурсы.

Большое значение для оптимизации образования имеет развитие рынка образовательных услуг, когда эти услуги продаются населению. Дополнительные образовательные услуги за плату родителей, безусловно, могут осуществляться только на добровольной основе и там, где для этого созданы соответствующие условия (учебно-материальная база, квалифицированные кадры педагогов, платежеспособность родителей). Существующее законодательство позволяет вводить платные образовательные услуги на основании соответствующих нормативных документов, разрабатыемых учредителями. Получают распространение и негосударственные образовательные учреждения, в которых все затраты на обучение детей ложатся на бюджет родителей.

Третья группа обстоятельств оптимизации образования основана на кадровом обеспечении и включает в себя: восполнение квалифицированных педагогических кадров; подготовку современных менеджеров образования и адресную социальную поддержку педагогических работников.

Проблема восполнения педагогических кадров существовала в российской школе практически всегда, существует она и сегодня. Вместе с тем демографическая ситуация придает этой проблеме дополнительную окраску: в педагогической среде все четче проявляется тенденция к структурной безработице. Уже сегодня на рынке труда большое количество воспитателей учреждений дошкольного образования, учителей начальных классов, учителей труда, биологии и химии. И хотя дефицит учителей в этом году составляет около 200 человек, в некоторых муниципальных образованиях учительские вакансии отсутствуют. И эта тенденция будет усиливаться. В этой ситуации необходимо изменить структуру подготавливаемых педагогических специальностей. Необходимо также осуществлять переподготовку высвобождающихся учителей из-за сокращения количества учащихся. Другое очень важное условие — подготовка современных менеджеров образования, свободно ориентирующихся в рыночной экономике, умеющих по-новому управлять образовательными учреждениями, способными формировать рынок образовательных услуг. Такая подготовка уже ведется в педагогическом университете и институте повышения квалификации работников образования.

Тяжелым грузом на бюджеты всех уровней давят сегодня льготы, установленные педагогическим работникам. К ним относятся прежде всего оплата коммунальных услуг и компенсация за методическую литературу. Считая вопросы социальной защиты педагогов одними из приоритетных, следует вместе с тем, учитывая сельскую надбавку, оплату коммунальных услуг осуществлять адресно, то есть тем, которые в них более всего нуждаются: молодым специалистам, матерям-одиночкам, многодетным семьям. Странная ситуация сложилась с компенсациями за методическую литературу. До 1992 года эта компенсация отсутствовала, вся методическая литература закупалась школьными библиотеками и использовалась всеми учителями. Ныне ситуация изменилась. Компенсации не относятся к защищенным статьям бюджета и выплачиваются нерегулярно. Библиотеки методическую литературу теперь не закупают: нет средств и, формально, нет необходимости, поскольку каждый учитель должен выписывать все сам. В итоге методическая литература в школе стала большой редкостью, что не способствует повышению качества образования. Разрешить проблему можно, отменив компенсации учителям, но обеспечив подписку школьным библиотекам. Это будет гораздо дешевле и более эффективно.

Четвертая группа обстоятельств — материально-техническое обеспечение образовательного процесса, к ним относятся: самообеспечение образовательных учреждений; введение платных учебников; энерго- и ресурсосбережение; пересмотр программы строительства и капитального ремонта образовательных учреждений. Самообеспечением российская школа занималась всегда: ремонт и изготовление мебели, оборудования, учебно-наглядных пособий; школьные ученические бригады; летние трудовые объединения школьников; пришкольные участки, огороды, благоустройство и другие виды деятельности. Сегодня эта проблема встает с особой остротой, обусловленной закрытием заводов «Учприбор», отсутствием средств на ремонт школ и организацию питания и др. При правильной организации дела многие эти вопросы можно и нужно решить собственными силами. Так, перевод школьных столовых в штат сельских школ и расширение площади школьных огородов позволили не только сохранить горячее питание школьников, но и существенно удешевить его. Введение платных учебников представляется мерой небесспорной, но необходимой. При этом также необходима адресная поддержка учеников из малообеспеченных семей за счет библиотечного фонда учебников и введение вторичного рынка учебников. Анализ показывает, что около 20% всех расходов на образование приходится на коммунальное обслуживание образовательных учреждений. Здесь видится главный резерв экономии бюджетных средств и оптимизации. Необходимо устанавливать лимиты потребления тепло- и электроэнергии каждому образовательному учреждению; установить тепло и водосчетчики в зданиях, подключенных к центральным сетям; устанавливать тепловые источники с высокой теплоотдачей; утеплять школьные здания и т.д. Учет демографической ситуации позволяет также сделать вывод об изменении программы строительства новых школ и капитального ремонта старых. Анализ показывает , что строительство новых школ в городах Томской области бессмысленно из-за резкого сокращения количества учащихся. Через несколько лет все школы в городах будут работать в одну смену. Средства нужно направлять в первую очередь на капитальный ремонт старых зданий и на строительство новых школ взамен ветхих в крупных селах.

И, наконец, *пятая группа обстоятельств*, обеспечивающих оптимизацию системы образования, связана с сетевыми показателями. К ним относятся: реструктуризация сети образовательных учреждений; создание сельских культурно-образовательных комплексов и организация дошкольного образования детей в сельских

школах. Реструктуризация сети сельских школ вызывается не только экономической и демографической ситуацией, но и педагогическими обстоятельствами. Дело в том, что существует своеобразный нижний пороговый предел наполняемости классов и школ, за которым качество образования объективно резко снижается. Этот порог зависит от многих факторов и может быть определен для каждого образовательного учреждения отдельно. Поэтому малокомплектные сельские школы сегодня не могут обеспечить качество образования учащихся, адекватное требованиям современного общества. Сегодня требуется пересмотр сети образовательных учреждений в сторону их укрупнения. Часть школ объективно должна быть закрыта, а учащимся должны быть созданы условия для обучения в школах крупных. При этом необходимо обеспечить либо подвоз школьников там, где есть хорошие транспортные коммуникации (как это делается в развитых странах), либо оборудовать для них пришкольные интернаты с соответствующими комфортными условиями проживания. Это направление наиболее выгодно как с экономической, так и с педагогической точки зрения.

В условиях села необходимо также пересмотреть всю социальную инфраструктуру; с этой точки зрения целесообразно создание культурно-образовательных комплексов: школа — клуб — медпункт и т.д., возможно также объединение школьной и сельской библиотек и прочее. Закрытие детских садов в селе должно сопровождаться организацией подготовительных групп дошкольников при школах. Затрат здесь будет не так много, а педагогический эффект очень большой. Надо отметить, что процесс реструктуризации сети образовательных учреждений на селе проходит очень болезненно. Прежняя политика государства (школа — в каждом селе) была в свое время оправданной и принята населением. Но времена меняются, требования к выпускнику школы растут, а сельская школа стала существенно отставать от этих требований. Настроение же родителей, за редким исключением, не изменилось. Поэтому еще одним очень важным условием оптимизации является хорошо поставленная разъяснительная работа среди родителей и педагогов. Во всяком случае, школу нельзя закрывать, если наши аргументы оказались бессильны. Родители несут главную ответственность за образование своих детей — решать им!

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» все предлагаемые меры являются рекомендательными, но необходимость их проведения диктуется жесткой экономической ситуацией. Каждое образовательное учреждение, каждый орган управления должны подхо-

дить к оптимизации с осознанием ответственности перед обществом и государством за реализацию конституционных прав детей и рациональное расходование бюджетных средств. Смягчить отрицательные последствия демографической ситуации помогает политика Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации по увеличению сроков обучения с 10 до 12 лет. Это позволит существенно уменьшить увольнение учителей; прежде всего в городах, где сосредоточены крупные школы. В сельской местности надо принять меры к сохранению учительского корпуса прежде всего за счет перевода высвобождаемых учителей после закрытия школ на имеющиеся вакансии, переобучение их на узкие педагогические специальности, может быть и досрочное назначение пенсии (в том числе по выслуге лет). Во всяком случае, сегодня кадровая политика должна быть хорошо продуманной и ориентированной не только на потребности сегодняшнего дня, но и на 10 лет вперед.

В настоящем докладе предпринята попытка рассмотреть лишь некоторые весьма существенные факторы, принципы и направления формирования и реализации региональной образовательной политики на примере Томской области. Очевидно, что углубляющаяся стратификация условий жизнедеятельности регионов будет в дальнейшем усиливать специфику факторов, влияющих на форсирование региональных политик в сфере образования. Вместе с тем задача сохранения единого образовательного пространства объективно приводит к выводу о том, что результаты региональной политики всех субъектов Федерации не должны иметь существенных принципиальных различий. Другими словами, образовательные цели у всех регионов одинаковые, но пути их достижения могут быть различными. Поэтому наш опыт может рассматриваться лишь как один из вариантов, не претендующих на универсальность.

И.И. Хуторянский,
В.А. Кашпур, Л.С. Истомина

Типологизация образовательных учреждений: подход в управлении

Закон РФ «Об образовании» создал необходимую нормативную базу для преодоления единообразия школ, для реальной дифференциации образования. Поэтому примечательным явлением современного российского образования стало появление школ, обобщенно именуемых «школами повышенного типа» или «повышенного

вышенного уровня обучения». К ним относятся: школы с классами углубленного изучения отдельных предметов; школы, классы в которых профилированы; школы с гимназическими или лицейскими классами, школы-гимназии, школы-лицеи; гимназии и лицеи. Естественно возникает вопрос: что стоит за этими новыми вывесками? Как все это согласуется с интересами детей, с нормативными актами? Со здравым смыслом, наконец? Вопросы закономерны, но точного ответа на них сейчас дать нельзя. Дело в том, что, если в начальном среднем профессиональном образовании критерии для училищ, техникумов, профессиональных лицеев, колледжей и других видов учебных заведений сформулированы в соответствующих типовых положениях, то в общем образовании научно обоснованной, концептуально выверенной классификации вышеназванных учреждений не существует.

Возникшая в связи с этим перед городским управлением образования проблема обострилась в период начатой аттестации и аккредитации томских общеобразовательных учебных заведений. Отсутствие четких критериев, по которым ОУ можно отнести к тому или иному виду, затрудняет определение статуса школы.

Общее у всех названных учреждений то, что они создаются на базе средней школы и дают общее среднее образование.

Школы с классами углубленного изучения отдельных предметов существовали и прежде. Углубленно изучается в них, например, иностранный язык или математика или др. Остальные предметы — по программам обычных общеобразовательных школ. В обиходе их называли спецшколами (английская или математическая).

Если углубленно изучается не один, а группа предметов одного направления, то такие классы и школы называются *профильными* (например, школа с классами гуманитарного профиля, где все гуманитарные предметы изучаются углубленно). Такие школы чаще всего ориентируют своих выпускников на поступление в вузы определенной направленности (гуманитарные, технические, экономические).

Есть школы, отдельные классы в которых осуществляют подготовку учащихся по основам какой-либо специальности, например по медицине, экономике, бизнесу, военному делу, фермерству. В этих классах могут более углубленно, чем в обычных, изучаться какие-то предметы, важные для овладения той или иной профессией. Например, в классах медицинского профиля углубленно изучается химия и биология. Мера глубины здесь может быть иной, чем в спецшколах.

Все эти разновидности школ в Типовом положении об общеобразовательном учреждении относятся к школам с углубленным изучением отдельных предметов. До 1990 г. в Томске существо-

вали только две специализированные школы с углубленным изучением иностранных языков (это школы № 6 и 24).

Сейчас:

Школы с гимназическими и лицейскими классами и так называемые школы-гимназии, школы-лицеи — это временно организованные образовательные учреждения, работающие в режиме экспериментальной площадки. В них отрабатывается та или иная модель будущего гимназического (или лицейского) образования, и эти учреждения со временем должны либо стать гимназиями (лицеями), либо вернуться к статусу обычной общеобразовательной школы. Попытки обосновать право на долгое существование этих типов переходных учреждений тщетны, ибо у гимназии и лицея изначально иная философия, ценности, цели, чем у школы, поэтому настоящего гимназического (лицейского) образования эти учреждения дать не могут. Кроме того, юридически, формально школа-гимназия и школа-лицей - это незаконные образовательные учреждения. В Типовом положении об общеобразовательном учреждении, утвержденном даже не Министерством образования РФ, а Постановлением Правительства РФ от 31 августа 1994 г. № 1008, образовательного учреждения «школа-гимназия», «школа-лицей» нет. (Учредители и школа нарушают в этом случае Постановление Правительства РФ, и учреждения под названиями «школа-гимназия», «школа-лицей» могут быть закрыты.)

Гимназии и лицеи — это образовательные учреждения повышенного образовательного статуса, предназначенные для обучения детей, склонных к умственной деятельности, внутренне мотивированных на продолжение обучения в вузе, возможно, в аспирантуре и докторантуре.

Как правило, лицеи сотрудничают с различными вузами, четко профилированы на эти вузы, готовят своих выпускников для поступления в них. Гимназии реже ориентированы на какой-то конкретный вуз, гимназическое образование должно носить более обостренный гуманитарный характер.

Принято считать, что обучающийся в гимназии или лицее ученик разносторонне развит, хотя эти инновационные образовательные учреждения бывают и общеобразовательные, и специально направленные, например гимназия может быть обычной (академической), а может быть и гуманитарной, математической и т.д. Но главное, что отличает гимназию и лицей от других типов образовательных учреждений, это их особая философия, ценности и образ выпускника.

В основе философии гимназии и лицея лежат следующие положения:

1. Ученик реализует свое право на образование в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями на повышенном уровне.
2. Учитель развивает свои профессиональные и личные качества.
3. Руководитель обеспечивает успех деятельности ученика и учителя.
4. Коллектив работает в творческом поисковом режиме.
5. Гуманные отношения партнерского сотрудничества, уважение, доверие и атмосфера успеха становятся нормой жизни членов коллектива.
6. Учитель обеспечивает условия для перевода ребенка из объекта в субъект воспитания, учитывает, что ребенок — личность, и дает ему возможность быть самим собой; не преподает, а организует учебно-познавательную деятельность, исходя из принципа ведущей природосообразной деятельности ученика.

Реализация обозначенных основ гимназической и лицейской философии возможна лишь при условии создания специфической системы управления этими особенными школами.

Определим те основные параметры, по которым обычные школы и школы повышенного типа как объекты управления особенно сильно и заметно отличаются друг от друга.

1. Особенности социального заказа

Возрождение гимназий и лицеев в новой России стало следствием совпадения внутренних интересов части педагогических коллективов с новым социальным заказом части населения (прежде всего интеллигенции, предпринимателей) на образование повышенного уровня, универсальное образование.

Чтобы получить свой статус, гимназии и лицеи вынуждены были раньше других школ обратиться к изучению реальных образовательных запросов своих будущих учащихся, их родителей и других заинтересованных лиц, как клиентов школы. То есть у них раньше, чем у других, возникли новые управленческие функции. Необходимость постоянно и открыто взаимодействовать со средой ориентируют руководителей гимназий и лицеев на стратегический характер управления, на гибкое адаптивное поведение в изменчивой социальной среде.

Кроме того, социальный заказ школ повышенного типа особенно высок, сложен, трудноисполним, предъявляется влиятельными силами общества. Это требует от управления ответственного проектирования образовательного процесса и создания системы контроля отслеживания реальных результатов. Ответствен-

ность за высокие результаты образования требует от управления также особых усилий по организации системы определения подготовленности учащихся к обучению в школе повышенного типа и всей системы дальнейшего сопровождения гимназиста по длинной и извилистой индивидуальной образовательной траектории.

2. Основания жизнедеятельности гимназии и лицея

Высокий уровень социальных ожиданий (к тому же новых, не характерных для прежней школы, адресуемых гимназиям, и желание соответствовать этому «вызову») побуждает руководителей особенно отнестись к выработке оснований жизнедеятельности. И хотя продуманные ценности, миссия и образ выпускника необходимы сегодня каждой школе, для школ повышенного уровня их формулирования, и, что очень важно, согласование внутри школьного сообщества действительно важно и является средством развития.

При этом миссия гимназии и лицея, как правило, продумывается не только по отношению к ученикам, но и по отношению к социуму.

А это означает автоматический прирост объема и трудностей управления деятельностью: функциональные обязанности управленцев расширяются и усложняются. Провозгласив высокую миссию и амбициозные (по прогнозируемому уровню образованности) образы выпускников, управляющие системы берут на себя и ответственность за их практическое осуществление.

При этом, создавая и обеспечивая образ выпускника гимназии и лицея, руководители не могут ссылаться на требования общих программ и государственных стандартов — им приходится думать о несуществующем в природе внутришкольном стандарте гимназического и лицейского образования. А такой стандарт нельзя разработать без специального анализа внутреннего потенциала своего ОУ, его педагогического и ученического коллективов.

3. Доминирующие типы образовательного процесса.

К достижению результатов, запланированных гимназией, реально ведет не всякий тип ОП. Осознавая это, педагогические коллективы гимназий и лицеев вынуждены перестраивать традиционный (слабо дифференцированный, не позволяющий осуществлять широкий выбор учебных предметов, дезинтегрированный и личностно отчужденный) образовательный процесс в направлении повышения уровня его индивидуализации вариативности, интеграции, гуманизации и др. Это влечет за собой изменение не только содержания управленческого сопровождения образования (а также методической работы, программного обеспечения), но и создание специальных подразделений и управленческих постов, организаци-

онно обеспечивающих данные образовательные нововведения. Так, например, для обеспечения реальной вариативности образования необходимо организовать работу комиссий по отбору и приему учащихся в школу, диагностические службы (например, психолого-педагогические комиссии). В гимназии и лицее, стремящихся к интеграции образования, система управления должна позаботиться об интенсификации горизонтальных связей между педагогами и их объединениями, без которых невозможно обеспечить должный уровень координации отдельных образовательных процессов.

4. Образовательные программы и технологии

Главным предметом озабоченности педагогических коллективов гимназий и лицеев является разработка нового содержания образования. В этом есть и достаточно очевидные плюсы, и не всегда заметные минусы. К сожалению, в круг внимания управленцев, стремящихся к обновлению содержания образования, не всегда попадает профилактика перегрузки гимназистов и лицеистов. В школах этого вида, наряду с традиционной учебной и методической работой, педагоги занимаются разработнической (создание новых учебных и воспитательных программ, методик, средств обучения и воспитания), поисково-исследовательской и экспериментальной деятельностью. С этой целью создаются кафедры, творческие лаборатории, другие формы профессиональных объединений педагогов, которые, с одной стороны, нуждаются в управлении, а с другой — сами приобретают определенные управленческие функции, делегируемые системой общешкольного управления. Именно в школах такого уровня появляется необходимость должности заместителя по научной или научно-методической работе. Все вышесказанное приводит к обогащению управленческого арсенала новых структур и подразделений, организации исследований и разработок, экспертизы их хода, продуктов и результатов и др; к усложнению организационной структуры школы, а значит, и внутришкольного управления.

5. Структура школы, организация жизнедеятельности

Стремясь выполнить принятый на себя повышенный социальный заказ, гимназии и лицеи пытаются как-то усовершенствовать привычную классноурочную систему организации образовательного процесса, конструируют различные потоки учащихся, создают, как правило, более сложные по сравнению с обычными школами организационные структуры. В школах повышенного уровня чаще отрабатываются нетрадиционные формы организации учебного процесса, сочетание аудиторных и внеаудиторных занятий (на базе вузов), повышается уровень его слож-

ности в зависимости от типов классов и потоков учащихся. Эти формы предъявляют иные, чем традиционная классноурочная система, требования к управлению, заставляют управление искать более гибкие формы организации учебного процесса. В структурах этих школ представлены различные подразделения и функциональные службы, вводятся ролевые позиции, не характерные для массовой школы (классные дамы, кураторы потоков, тьюторы). Определение необходимости создания тех или иных постов и структур, их функциональных обязанностей полномочий и зон ответственности, обеспечение коммуникаций и координаций их действий, все это новые и трудные задачи для системы управления такими школами. Эти организационные изменения ведут к тому, что традиционный для школы линейно-функциональный тип структур управления дополняется элементами целевых и проектных структур. Приоритетное значение приобретает координация действий всех звеньев организационной структуры управления (по вертикали и горизонтали).

6. Среда, психологический климат, организационная культура

Эти факторы признаются в современном менеджменте весьма важными для успешного функционирования и развития организации. Думается, что особого содержания образования, соответствующих ему технологий и организации учебного процесса при всей их важности все же недостаточно для становления гимназии или лицея. Нужны соответствующий дух школы, широкая гуманная и гуманитарная среда, свободный и развивающий уклад жизни, нужны признанные всеми традиции и ритуалы.

7. Уровень развития сообщества, кадровый потенциал

Зрелость коллектива, его сплоченность и готовность к самоотверженной и командной деятельности нужны для слабой школы, а для «продвинутой» они необходимы вдвойне. При этом зачастую преподавательский штат гимназий и лицеев неоднороден: «обычные» учителя соседствуют в нем с научными сотрудниками, профессорами и преподавателями вузов. При этом необходимо учитывать, что высококвалифицированные преподаватели (а именно таких стараются пригласить в гимназии или лицеи) — яркие индивидуальности, люди с развитым чувством собственного достоинства, высоким уровнем профессиональных притязаний, любят самостоятельность, свободу и не всегда рвутся к объединению с коллегами. В таких коллективах от управляющих требуется высокое искусство выявления и согласования действительно общих ценностей — здесь не проходят чисто административные попытки «подружить всех сверху» или принудить всех выполнять задачи,

не принятые каждым. Нередко большие трудности возникают в создании системы контроля: административный стиль контроля не принимается, а излишний либерализм в подходах к оценке результатов работы ведет к снижению качества образования.

Одновременно возрастает значение социально-психологических методов руководства.

Обозначив основные параметры, по которым школы повышенного типа отличаются от обычных школ, дадим сравнительную характеристику гимназий и лицеев.

ГИМНАЗИЯ

В переводе с греческого «упражняюсь в гимнастике».

Исторически имеет 2 значения:

1. Так называли место для физических упражнений в Древней Греции, Египте, Сирии.
2. В новое время термином «гимназия» стали обозначать общеобразовательное среднеучебное заведение с классическим курсом преподавания, подготавливающее преимущественно к поступлению в университет.

Гимназии существовали в России в прошлом веке. Но никогда они не были массовым явлением. Интеллектуальный фонд нации формировался через интеграцию гимназического и университетского образования.

Фактически гимназии в России возникли в X-XIII вв. Первоначально они представляли собой церковные и архиерейские школы. Позднее были преобразованы в духовные семинарии.

Первая попытка создать в России среднюю общеобразовательную школу немецкого гуманистического типа предпринята в 1726 г., когда в Петербурге была учреждена академическая гимназия. По первому Уставу цели гимназии определялись следующим образом:

1. Подготовить юношество к слушанию университетских наук.
2. Преподавать сведения, необходимые для благовоспитанного человека.
3. Приготовить желающих к учительскому званию в уездных, приходских и других низших училищах.

Согласно этому Уставу гимназия становилась 4-годичной школой. Учебный план, принятый в 1804 г., предусматривал преподавание 20 дисциплин. Среди них — статистика, логика, психология, этика, языки: латинский, немецкий, французский. Справится за 4 года с такой программой было невозможно, и в 1827 году срок обучения в гимназии был увеличен до 7 лет. На первое место

выдвигались древние языки, закон Божий, русский язык (до этого не преподававшиеся вовсе), латынь, математика.

Для поступления в I класс требовалось знание чтения, письма и первых правил математики. Окончившим гимназии представлялись служебные льготы (более высокий чин в Табеле о рангах).

Однако такое классическое образование в России существовало недолго. Реформа образования 1849 г. исключила изучение в гимназии предметов, заподозренных «в политической неблагонадежности»: логика, начертательная и аналитическая геометрии, древние языки. Эта же реформа разделила гимназический курс на 2 отделения, начиная с IV класса (первые 3 составляли общее обучение). На первое отделение шли ученики, которые хотели подготовиться к университету (они дополнительно изучали латынь). Во 2-е отделение, выпускники которого сразу попадали на службу, древние языки не преподавались совсем, изучались русский язык, математика и законоведение.

В 1864 г. последовала новая реформа. Разделение гимназий было проведено глубже и выразилось учреждением двух типов: классических (с двумя древними языками и кратким курсом естественной истории) и реальных (без древних зыков с изучением естественно-математических наук). Окончившие классическое отделение могли поступать в университет, а реальное — в высшие специальные училища.

Вскоре реальные гимназии переименовали в реальные училища, так как они не давали права поступления в университет.

Современная гимназия — общеобразовательное учебное заведение, содержание образования которого, на наш взгляд, должно строиться на основе общей гуманитаризации:

- нацеленность обучения на общекультурное развитие личности, усвоение универсальных способов познания действительности, овладение средствами мыслительной деятельности;
- расширение и углубление программ традиционных предметов;
- изучение иностранных языков (не менее 2-х).

Вариативность учебного плана реализуется за счет:

- индивидуально выбираемого набора предметов и курсов из каждого модуля;
- использования новых программ, отвечающих требованиям интегративно-гуманитарного подхода;
- введения программ, формирующих знания на уровне инвариативных понятий (навыков исследовательского труда).

Однако в организации современного гимназического образования имеется ряд негативных моментов:

1. Сегодня как гимназий, так и университетов стало слишком много. Между тем реализация научной жизни и научной школы этих учебных заведений не подтверждают их высокий статус, т.е. мы обнаруживаем девальвацию понятий «гимназия» и «университет».
2. В подавляющем большинстве гимназии формируются с I класса, т.е. с 6-7 лет. Фактически при этом происходит конкурс родительского внимания к ребенку и родительских «кошельков», а порой и родительского социального положения. Исторический анализ демонстрирует, что в дореволюционной России в гимназии принимали на конкурсной основе детей с 10 лет, и сейчас психолого-педагогические наблюдения показывают, что «идти в гимназисты» целесообразно после завершения обучения в начальной школе.
3. Третьим некорректным элементом развития гимназий является введение в старших классах отраслевой и профильной специализации вместо должного углубления школьных предметов и перехода к более высокому уровню абстракции содержания образования. Так происходит фактическая подмена понятий, определяющих вид учебного заведения.

Очевидно, перечисленные явления можно отнести к «болезням роста», легко объяснимым как трудности переходного реформаторского периода. Главное заключается в том, что сегодня гимназия как вид учебного заведения вполне состоялась.

ЛИЦЕЙ

Современные лицеи не имеют исторического прообраза, являясь в этом смысле видом учебного заведения. Дореволюционные лицеи совпадают с нынешними только по названию. И цели, и логика образования там были совершенно другие: лицейские учебные планы интегрировали гимназический и университетский курсы, а сами лицеи представляли собой строго элитарные учебные заведения закрытого типа. Так, например, Императорский Александровский лицей определял своей целью «воспитание благородного юношества для гражданской службы по всем частям, требующим высшего образования, преимущественно же для служения по министерству внутренних дел». Программа лицея состояла из гуманитарных и юридических наук. Среди них — логика, космография, танцы, гимнастика, фехтование, история западной литературы, история церкви, энциклопедия права, история русского права, право (церковное, римское, государственное, гражданское, уголовное, полицейское, финансовое и международное), статистика, государственное устройство восточных держав, судопроизводство, торговое и морское право.

Обучение длилось 6 лет: младшие классы — по программе среднеучебного заведения и старшие — по программе, близкой к университетской. Принимались в лицей «отличнейшие воспитанники дворянского происхождения» от 10 до 12 лет.

Российский лицей конца XX века — очень интересное инновационное порождение нашего времени: это общеобразовательное учебное заведение с углубленным изучением дисциплин по определенному профилю. В отличие от широкого гуманитарного гимназического образования это образование с более узкой дифференциацией (химический, коммерческий). В лицее дается и предпрофессиональная подготовка.

Лицей, как и гимназия, может существовать в двух вариантах: как школа 2-й и 3-й ступеней или как школа, включающая старшее звено (с трехгодичным сроком обучения). Если поступление в лицей происходит в 8-м—9-м классах, то правомерно говорить, что к этому времени складывается личностная мотивационно-потребностная сфера учащегося.

В свою очередь специализация лицеев (предметная и отраслевая) позволяет ученику уже в школьные годы познакомиться с избранным «профессиональным» направлением, а в ряде случаев провести некоторую коррекцию первоначальных интересов. Ключом к решению многих проблем в образовании старшеклассников является специализация лицейского образовательного процесса, что:

- дает повышенную подготовку по отдельным предметам различных образовательных областей;
- способствует раннему профессиональному определению;
- создают условия для овладения навыками самостоятельной и научной работы.

Образовательный процесс носит личностно-гуманную направленность, содержит широкий спектр форм обучения, сочетающих нетрадиционные подходы к разным видам образовательной деятельности. Это делает реально возможным выбор индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, объединение усилий педагогов позволяет создать в лицеях уникальные педагогические технологии, удивительную атмосферу совместной творческой и исследовательской деятельности, уйти от традиционных «школярских» уроков к дискуссиям, мастерским, семинарам, проектам, лекциям, тренингам и т.п.

Организацией научно-исследовательской работы педагогов, анализом деятельности педагогического коллектива и определением основных направлений развития занимается специализи-

рованный методический совет. Для организации приема, наблюдения за развитием учащихся в лицеях, как и в гимназиях, создается психологическая служба.

Сегодня каждая школа открыта для инновационных преобразований, но не каждой школе это необходимо. Где-то не получается, кто-то не хочет, а кто-то и не может работать по-новому. Многообразие школ — бесспорное благо. Но увлечение им может привести к отрицательным последствиям.

1. Реальная потребность населения в учреждениях повышенного уровня образования не столь велика, как это видится, т.е. в этих учреждениях обучаются не только и не столько одаренные дети, сколько обычные ребята с сохранным интеллектом, как говорят психологи. Конечно же, они учатся с перегрузкой и поэтому с ущербом для своего здоровья.
2. Некоторые коллективы преобразуют программы развития обычной школы в гимназию. Но при всем желании они не могут освободиться от детей микрорайона, ибо нет возможности вывести их в другие школы, и тогда открывается гимназия или лицей, количество учащихся в которых 1200 человек. Это самая настоящая профанация. В такой гимназии (лицее) в принципе нельзя ни создать атмосферу, ни реализовать философию, ценности и цели гимназического (лицейского) образования. Учитывая отсутствие условий, гимназию открывать нельзя. Вывеска ни в коей мере не создает условий для получения полноценного гимназического образования.
3. Инновационные процессы в педагогике порождают многие социальные проблемы. В реальной жизни выпускникам лицеев и гимназий вряд ли придется жить и работать среди людей таких же, как они: умных, эрудированных, творческих, способных. В реальном трудовом коллективе, как правило, есть творцы и исполнители, одаренные и бездарные, умные и ограниченные. Готовы ли выпускники элитных ОУ к жизни в реально существующих сообществах? Ответ на этот непростой вопрос если и не отрицательный, то очень и очень неоднозначный.

Кроме того, именно в ряде лицеев и гимназий у детей нередко исподволь развивается интеллектуальный снобизм, пренебрежение к людям физического труда, к своим сверстникам из обычных школ. Проблемы тут есть, и отрицать их было бы непозволительной слепотой.

Но, несмотря на все вышеобозначенные проблемы, сегодня с уверенностью можно говорить о том, что гимназии и лицеи как особые виды учебных заведений общеобразовательного типа орга-

нично вошли в городскую систему образования: в городе функционируют 28 школ с углубленным изучением отдельных предметов, 3 школы-гимназии, 5 гимназий, 8 лицеев.

Многообразие видов общеобразовательных учреждений — бесспорное благо в возможности выбора образовательных траекторий. Вместе с тем инновационные процессы порождают дополнительные проблемы, управленческие, о чем говорилось выше, а также социальные. Поэтому руководители ОУ, органы управления образованием должны их предвидеть, планируя и организуя инновационную деятельность так, чтобы учреждений для одаренных детей было столько, сколько отвечает потребностям общества, чтобы одаренный ребенок не попал в класс для детей с ЗПР — с одной стороны, и чтобы все дети , могущие и желающие обучаться по особым технологиям, имели такую возможность — с другой.

И конечно же основным видом школы при этом останется обычная общеобразовательная школа адаптивного характера с развитой дифференциацией в обучении, с широким набором разнообразных образовательных услуг, максимально удовлетворяющих нужды, запросы, потребности подавляющего большинства детей.

О.В. Шушпанова

Оценка инновационных процессов как проблема управления

Всевозрастающая значимость оценки инновационных процессов в управлении образованием объяснима следующим рядом факторов и предпосылок:

- нарастание динамизма образовательных систем всех уровней (федерального, региональных, муниципальных, отдельных образовательных учреждений);
- появление новых характеристик образования, таких как, например, вариативность, обусловливающих изменение форм и уровней образования;
- всеобщая модернизация государственно - общественной системы, когда не определен в конечном варианте тип новой социальной политики, а следовательно, не определены роль и место образования в новой государственно - общественной системе.

К факторам данного ряда необходимо отнести и такую характеристику образования, как инерционность: все то, что будет се-

годня привнесено в образование, в том числе через инновационные процессы, окончательно проявит себя через 8 - 12 - 15 лет.

Отсюда можно утверждать, что из трех функций управления — контрольной, аналитической, прогностической — все большую значимость приобретают две последние, через реализацию которых и осуществляется оценка инновационных процессов.

Для осуществления этой оценки чрезвычайно важны целевые показатели.

Сегодня мы не имеем национальной доктрины развития государства, имеем проект национальной доктрины развития образования, Закон РФ «Об образовании» и иные документы нормативного характера. К сожалению, по совокупности их содержания нельзя утверждать, что данные документы представляют четко обозначенные целевые показатели развития образования. Более того, некоторые нормативные акты находятся в противоречии и взаимоисключении. Например, Закон РФ «Об образовании», несомненно, рассчитан на демократическое общество с активно развивающейся экономикой, а Закон РФ «О бюджетном обеспечении местного самоуправления» объективно не позволяет в полной мере реализовывать его положения. Упрощая, данное противоречие можно проиллюстрировать следующим примером: зачем главе маленького поселка, который является учредителем единственной в поселке школы, тратить деньги из своего скудного бюджета на реализацию прогрессивных педагогических технологий, введение инноваций и сохранение единого образовательного пространства страны? Его вполне устроит, если в его школе будет просто тепло, а ученики и учителя будут ежедневно приходить на занятия. (Хотя в региональной практике выход изыскивается, в Томской области есть муниципалитеты, которые затрачивают на образование до 40% своего бюджета).

Обсуждая целевые показатели образования, возможно обратиться к определению «образования», представленному в Законе РФ «Об образовании»: « ... целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Нормативность данного определения заключается в необходимости достижения определенных государственных образовательных уровней — стандартов образования — в сочетании обучения и воспитания. Что же касается сочетания «интересов личности, общества и государства», то это сочетание сегодня крайне разбалансировано и эту разбалансированность в

каждой конкретной социально - образовательной ситуации возможно использовать с разной степенью эффективности, в зависимости от профессиональной и гражданской зрелости руководителей и участников образовательного процесса, а также конкретных целей их деятельности.

Определяя для себя понятие «образование», мы учитывали мнения различных авторов. Так, в своей деятельности мы принимаем определение, данное А.Г. Асмоловым [1]: образование — «... процесс расширения возможностей развития личности, обеспечивающий компетентность личностного выбора в ходе жизненного пути». Данное определение ставит акцент на интересы личности.

В определении Б.С. Гершунского: образование — это «... сфера воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов социально - экономического прогресса».

Также мы разделяем позицию В. П. Беспалько, который так определяет социальную эффективность образования: «Социальная эффективность образования есть мера соответствия его уровня, качества, масштабов текущим и перспективным производственным, экономическим и социальным потребностям общества, выдвигая на первый план при этом потребности личности».

Общим для понимания целевых приоритетов образования является признание интересов личности, поэтому наша позиция — образование в его инновационных формах — призвано обеспечить оптимальное сочетание интересов личности, общества и государства, прогнозируя дальнейшее развитие личности как гармоничной, общества — гуманного и основанного на всех лучших социально-исторических российских традициях, а государства — экономически развитого.

Основные принципы деятельности органов управления при осуществлении оценки инновационных процессов — последовательность и эволюционность в выборе идей и их реализации, а также средств, методов образования. Анализируя опыт зарубежных педагогических практик, отдавая ему должное, мы, тем не менее, разделяем позицию Д.С.Лихачева: «В этом, без учета исторического национального образовательного опыта, переносе зарубежных парадигм, закладывались позиции, позволявшие довести демонтаж национальной российской школы до такого уровня, когда реальная опасность' нормальному функционированию общества стала критической» [3].

Отсюда — при всей значимости успехов мировой педагогической практики — наибольшие основания для приоритетности имеют технологии и принципы образовательной деятельности. К

последним относятся: гуманизация, дифференциация, индивидуализация, гуманитаризация.

При этом вышеназванные принципы

- реализуются как в содержании образования, так и в его организации;
- реализуются не только в современной педагогике, с началом реформы образования, а являются традиционными для российской педагогики. (Особенно же явно они вошли, на наш взгляд, в педагогическую практику в период «хрущевской оттепели» в 60-е годы).

Чрезвычайно значим принцип многокультурного (но по нормативам - единого) образовательного пространства как в масштабах страны, так и в масштабах региона. В том случае, если педагогические системы и технологии, реализуемые сегодня в России, не бездумно заимствованы из других культур, а являются национально - самобытными, то, при правильной постановке цели образования, они несомненно должны способствовать взаимообогащению.

При выборе педагогических технологий необходимо исходить прежде всего из осознания того, что образование есть продукт собственной культуры, а погоня за осколочным заимствованием технологий других культур не может принести позитивного результата, а может навредить.

О стандарте образования и оценке инновационных процессов

Отношение к образовательным стандартам сегодня неоднозначно.

Мы принимаем государственный образовательный стандарт (минимальное содержание образования) прежде всего как идею сохранения единого образовательного пространства страны и региона. При этом понимаем, что

- в условиях децентрализации образования страны, его регионализации, всевозрастающей автономии отдельных образовательных учреждений стандарт образования выступает гарантом сохранения целостности системы;
- стандарт сегодня, несомненно, является перегруженным информационно, но данную перегрузку возможно рассматривать как авансовую поддержку со стороны образования будущему развитию экономики;
- достижение требований стандарта (без ущерба для здоровья учащихся) возможно лишь в том случае, если учебный процесс будет основан на эффективных педагогических технологиях. Таким образом, стандарт возможно рассматривать как стимулятор поиска педагогических технологий.

Вместе с тем мы отдаем себе отчет в том, что механизмы измерения достижения стандартов, все более широко используемая практика мониторинга качества образования являются пока несовершенными. Поэтому при сохранении самой идеи стандартизации образования механизмы ее достижения требуют явной доработки. При этом, на наш взгляд, не стоит рассматривать мониторинг образования как универсальную гарантию качества образования, это всего лишь один из путей влияния на его качество.

О типах инновационных практик и процессов

Работа с инновационными практиками области позволяет подразделить их на две группы: технологические и культурологические. При оценке последней группы приходится неизбежно сталкиваться с проблемой взаимообусловленности российского менталитета и российского образования, или, как иногда говорят, с проблемой менталеобразующей функции образования.

В ней учитывается следующее:

- природно-географические факторы становления и развития российского социума, среду обитания и ее влияние на российскую ментальность;
- национально-этнические основания поликультурности и интегративности единства многонационального российского общества;
- традиции российской государственности, взаимоотношения народа и власти;
- религиозные основания российской духовности, нравственных ценностей;
- философские доктрины, объясняющие сущность русской идеи;
- культурные интеграторы социума, поликультурные основания российской ментальности;
- роль и место образования на различных этапах формирования российской ментальности;
- подходы и методы системного изучения факторов, определяющих состояние и перспективы развития менталитета российского социума.

Мы также используем при анализе любой социально-педагогической ситуации метод системного анализа. Поскольку системная характеристика буквально «дышит» теми изменениями, которые непрерывно происходят во внешней и внутренней средах образования. Причем система образования или же любая образовательная ситуация в этом случае представляется не только как детермированная внешними и внутренними обстоятельствами, но и сама детермирующая эти обстоятельства. Опираясь на системный анализ по оценке инновационной практики, можно ска-

зать так: любое изменение в образовательной системе нашего района — основание для управленческой деятельности, динамика изменения - вектор направления управленческой деятельности.

Как показывает опыт оценки сложившихся инновационных процессов, в основу инновационных систем закладывается, как правило, гуманистическая модель при оптимальном сочетании интересов личности, общества, государства.

Вся деятельность по оценке инновационных процессов программна и включает три раздела.

Аналитический:

- комплексная оценка состояния проблемы, педагогический потенциал, особенности первичных коллективов;
- тенденции внутреннего и внешнего развития, отношение с окружающим социумом;
- аналитические выводы, перспективные задачи.

Концептуальный:

- исходя из результатов анализа, опираясь на концептуальные принципы деятельности, моделируется будущее состояние системы;
- формулируются генеральная цель, ее миссия и критерии ее достижения.

Содержательный (практический):

- практическая деятельность и этапы ее осуществления;
- ресурсное обеспечение деятельности (кадровое, финансовое, материально-техническое, временное).

Объективный конечный продукт системы — личности, признающие ее ценности, ее сущностные взаимоотношения. В соответствии с «параметрами выдаваемого» продукта, с результатом система получает позитивную — поддерживающую или негативную — разрушающую реакцию среды. Эта обратная связь толкает систему на дальнейшие изменения.

Существует проблема оценивания эффективности инновационных систем, в том числе и по причине многообразия оценок данной эффективности. Мы знакомы со многими из них, однако используем в практике следующий критерий : степень ориентированности концептуальной модели на личность воспитанника, на развитие современных тенденций в образовании, на реализуемость идей в выбранном направлении.

Адекватность разработки программы инновационного процесса отслеживается по таким конструктивным показателям :

1. Целенаправленность. Гуманистический характер конкретных и технологичных целей.

2. Реалистичность. Соответствие модели образовательной ситуации ресурсному обеспечению (кадры, финансы, материально - техническая база, время).

3. Системность. Охват основных направлений жизнедеятельности системы и их взаимозависимости, наличие всех компонентов системы.

4. Контролируемость. Диагностируемость конечной и промежуточной целей (критериальность).

5. Корректируемость. Возможность вносить изменения в формулировку задач и в ход деятельности.

6. Концептуальность. Внутренняя логика и непротиворечивость. Обусловленность задач образовательной ситуацией, тенденциями ее развития, направленность на достижение намеченных результатов.

Существует еще одна проблема, которую в каждом конкретном случае образовательно-воспитательной ситуации авторы инновационной системы разрешают по-своему, — это проблема оценки качества инновационного процесса и перевода качественных показателей в количественные.

Мы данную проблему разрешили для себя следующим образом — практически все понятия, категории, используемые в инновационном процессе и в его характерологической (аналитические справки, характеристики, текстовая информация и т. п.) или статистической форме, соответствуют общенаучным требованиям:

- однозначность;
- элементарность, то есть несводимость к другим показателям;
- измеримость;
- объективность;
- отражение системного характера жизнедеятельности инновационного процесса;
- полнота оценки;
- недублированность.

Формируя позиции областного управления образованием при оценке инновационных процессов, мы учитывали опыт разрешения данной проблемы в мировой педагогической практике.

В частности содержание выводов и рекомендаций авторов доклада римскому клубу «Нет пределов обучению», где сформировано представление о трех типах обучения:

- «поддерживающее обучение», направленное на воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы;

- «инновационное обучение», стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на появляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации;
- «шоковое обучение», возникающее в результате неожиданных, взрывных изменений в жизни человека и общества как попытка приспособиться к ним.

Что касается современных дидактических поисков, то авторы доклада предлагают следующую типологизацию:

- усвоение жестко заданного образца (технологически построенная репродукция);
- учебно-поисковая деятельность (поиск и выработка нового знания);
- дискуссионная (диалоговая, коммуникативная) деятельность;
- игровая деятельность (включая игровое моделирование и игровую экспрессию). (Цит. по 2, с. 104-109).

Чрезвычайно значимым в условиях регионализации образовательной политики, при осуществлении оценки инновационных процессов нам представляется учет региональных особенностей. В этой связи мы используем данные Центра социологии образования РАО, опубликованные в работе «Типы региональных образовательных ситуаций в РФ», в которой представлен опыт построения социокультурной типологии региональных образовательных ситуаций, специфика образовательных систем в разных регионах России. Используя предлагаемые авторами индикаторы анализа, возможно осуществить прогноз востребованности планируемых инноваций, подтвердить реальность их обеспечения, спрогнозировать динамику возможных изменений [4].

Наиболее часто используемые нами индикаторы, характеризующие региональную образовательную ситуацию:

- % оплаты труда к прожиточному минимуму;
- количество детей, которое могут содержать в семьях;
- образовательный уровень населения;
- капитальные вложения на 10 000 детей;
- % учащихся, обучаемых во 2-ю и 3-ю смены;
- количество учащихся, приходящихся на одного учителя;
- выпуск книг и брошюр на 1 000 населения;
- средняя недельная нагрузка учителей;
- напряженность труда учителя для получения заработка в один прожиточный минимум;
- и другое.

В качестве регионального опыта оценки инновационных процессов позволю привести два следующих примера.

Первый пример

Совсем недавно мы проводили региональную экспертизу проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ-проект). Проект разрабатывается и внедряется на территории Томской области в течение 20 лет.

Цель проекта — интеллектуальное воспитание школьников в процессе обучения математике.

Имеется психологическая концепция — «Интеллектуальное воспитание личности через обогащение умственного опыта учащихся». Она разработана профессором, доктором психологических наук, ведущим научным сотрудником Института психологии РАН Мариной Александровной Холодной.

Методические основы МПИ-проекта разработаны группой ученых разных регионов России под руководством профессора ТГПУ Эмануилы Григорьевны Гельфман и реализованы в программах, в серии из 14 учебных пособий для учащихся 5-х — 9-х классов, а также в серии из 3 учебных пособий по геометрии для учащихся 3-х — 6-х классов, в методических пособиях для учителей.

В Томской области по МПИ-проекту работают 133 учителя в классах различных профилей. В чем же суть проблемы?

Из четырнадцати учебных пособий семь рекомендованы Управлением развития Министерства общего и среднего образования Российской Федерации. Они включены в каталог-справочник «Российский учебник» Министерства общего и профессионального образования РФ в разделе «Дополнительная литература, рекомендованная Минобразования России». Это создает определенные проблемы при внедрении всего комплекта учебных пособий в практику школы и неравные условия по сравнению с другими авторскими коллективами. В связи с этим авторский коллектив обратился с просьбой организации экспертизы для изучения вопроса о возможности получения данными учебными пособиями статуса учебника.

Прежде всего мы попросили авторский коллектив представить концепцию, отразив в ней отношение проекта к основным компонентам дидактической системы: целям обучения, роли учебника, учителя, а главное — к критериям эффективности образовательного процесса, — потому что, на мой взгляд, основной конфликт при анализе инновационных технологий может возникнуть из-за неполноты информации о проекте, предоставляемой экспертам на начало экспертизы, а также нечетко сформулированной цели

экспертизы. Так, например, в качестве критериев эффективности образовательного процесса в проекте МПИ рассматриваются не только показатели сформированности знаний, умений и навыков (ЗУН), но и показатели сформированности определенных интеллектуальных качеств, таких как: компетентность, инициатива, интеллектуальное творчество, саморегуляция, уникальность склада ума.

Далее была организована рабочая группа. Каждый ее участник имел вполне определенную функцию и должен был представить результат экспертизы в письменном виде.

Каждое из 14 учебных пособий было поручено прорецензировать ведущим математикам г. Томска и учителям. Работа над пособиями шла в конструктивном диалоге, и после учета замечаний было составлено развернутое заключение о содержании и возможностях данного комплекта учебных пособий принято решение рекомендовать предложенные учебные пособия проекта в качестве учебного комплекта для среднего звена школ разных профилей Томской области.

Теперь МПИ-проект находится на новом этапе, а значит, идет новый этап экспертизы МПИ-проекта в нашей области, в ходе которого необходимо добиться преемственности региональных и федеральных экспертных оценок.

Второй пример

С начала 90-х годов в г. Томске начата работа по созданию системы непрерывного обучения немецкому языку в рамках концепции непрерывного образования российских немцев Томской области.

В 1995 году были разработаны цели, критерии и структура «системы», в ней предусмотрены следующие основные критерии и положения:

1. Создание условий для изучения немецкого языка от раннего до преклонного возраста.
2. Коммуникативная направленность обучения.
3. Поэтапное освоение немецкого языка до уровня международного стандарта (Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe), а также изучение немецкого языка по специальности.
4. Сертификация полученных знаний на каждом этапе.
5. Дифференцированное формирование учебных групп.
6. Предоставление каждому желающему возможности изучать немецкий язык с доступной для него скоростью, т. е. обучаться по индивидуальной траектории.
7. Предоставление возможности начать изучение немецкого языка с нуля на всех ступенях образования.

Данный подход апробирован также на уровне среднего образования в рамках городской экспериментально-педагогической площадки углубленного изучения немецкого языка (ЭПП). В ее составе — 5 ДДУ, 17 школ, 2 вуза, РНЦ, НТБ ТПУ, ИПКРО. ЭПП успешно функционирует с 1995 г. (Решение гороно от 6. 12. 1995 г.).

Всего за период деятельности данного инновационного проекта было привлечено внебюджетных средств из фондов РФ, германского проекта «Брайтен-арбайт» на 1 млн. 240 тыс. рублей.

Однако дальнейшее развитие данного инновационного процесса требует управленческой поддержки всех уровней, прежде всего в утверждении статуса региональной экспериментальной площадки и согласовании позиций органов управления образованием.

Показательным можно считать пример прошедшего в сентябре этого года в Томской области губернаторского конкурса качества.

Впервые наряду с промышленными предприятиями, предприятиями сервиса в нем приняли участие 9 образовательных учреждений — 7 учреждений повышенного уровня образования, 2 — общеобразовательных.

Эксперты от губернаторской комиссии очень ответственно отнеслись к экспертизе. Но! Не смогли назвать победителя, все учреждения в равной степени получили дипломы участников.

Это говорит о сложности и специфике экспертной оценки, требующей профессионалов ведомственной принадлежности, о специфичности критериев качества образования по отношению к критериям качества всех иных сфер жизнеобеспечения общества.

Завершая, я хотела бы обозначить принципиальные характеристики оценки инновационных процессов как проблемы управления

Совершенство данных характеристик возможно рассматривать как ресурс повышения эффективности этой оценки.

Любой инновационный процесс является критериальным, каждый критерий имеет несколько показателей, которые представляются из разных источников в разное время. Наиболее оптимальная экспертная оценка имеет явно выраженную прогностическую функцию и обеспечена механизмом внедрения эффективных инноваций.

Экспертная функция присуща не только традиционным экспертным советам при органах управления образованием различных уровней, она активно используется методическими службами, ее элементы становятся частью функциональных обязанностей специалистов органов управления.

Во взаимоотношениях экспертных советов различных уровней существует определенный принцип преемственности.

Развитие инновационного процесса осуществляется на основе его стабильного и нормативного функционирования.

(В противном случае, умиляясь расцвету инноваций, мы рискуем утерять социально-экономический смысл и государственную политику в образовании, определяемую такими понятиями, как доступность и всеобщность, и уже заплатили за успехи инновационных процессов массовым отсевом и малограмотностью).

Повышение государственно-общественной функции управления образованием при возрастающей роли общественных организаций, родительской общественности, профессиональных ассоциаций педагогов позволит обеспечить оптимальное сочетание интересов личности, общества и государства в содержании и организации образования.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Народное образование, 1993. - № 5.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике. Педагогика,1994. - №5. - с. 104-109.
3. Лихачев Д.С. Реформаторство в российском образовании. Педагогика, 1996. - №7.
4. Типы региональных образовательных ситуаций. М., 1998.

Г.В. Залевский, Э.В. Галажинский

Некоторые психологические проблемы управления образованием

Когда мы сбросили капиталистические учреждения, оказалось, что есть еще одна сила, на которой держался капитализм, — это сила привычки ... Учреждение при удаче можно разбить сразу, привычку никогда, ни при какой удаче разбить сразу нельзя.
В.И. Ленин

Мы надеемся, что читающего эту статью не очень смутили ее эпиграф и имя его автора, поскольку, где-где, а в этом классик марксизма совершенно прав. В момент перехода от социализма к капитализму происходит то же самое. Дело в том, что, на наш взгляд, самой большой психологической проблемой управления образованием является сам управленец: то, что он представляет собой в личностно-профессиональном плане, какова его психология и какова система его ценностных ориентаций. Речь идет, прежде всего, о том, какие ценности составляют ядро его личности, являются, так сказать, профессионально тропными, то есть соответствующими требова-

ниям самой управленческой деятельности в образовании. Можно и иначе поставить вопрос, а именно: носителем каковых — по содержательно-динамическим характеристикам — привычек он является. В этом смысле привычки и ценности личности органично сливаются и в языковом выражении выступают фактически синонимами. Этот психологический механизм очень хорошо выражен в народной мудрости: «Посеешь привычку, пожнешь характер, посеешь характер, пожнешь судьбу». Серьезность поставленной проблемы заключается в том, что в данном случае речь идет не только и не столько о судьбе самого управленца в образовании, сколько о судьбе тех, кем он управляет.

К совершенно необходимым, ядерным, ценностям структуры личности профессионального управленца в образовании, на наш взгляд, следует отнести следующие ценности: *ребенок как развивающаяся личность, учитель как центральный объект-субъект управления в образовании* (мы подчеркиваем эти ценности, поскольку любой военачальник, тем более мнящий себя полководцем, — это тоже управленец, но у него несколько другие представления о таких ценностях, как солдаты и офицеры, которыми он руководит; кстати, для любого управленца в образовании очень полезной, на наш взгляд, может быть книга известного отечественного психолога Б.М. Теплова «Ум полководца»). К этим ядерным ценностям следует отнести и **собственно управленческую деятельность в образовании** и др. Близкими к ценностям, а значит, и к ядру личности профессионального управленца в образовании, на наш взгляд являются и так называемые «чувства»: **«чувство нового», «чувство проблемы», «чувство перспективы», «чувство гештальта (целого), или системы»**, что обеспечивает функционирование его не только как «открытой системы», но и системы, способной развиваться и давать развиваться другим как индивидуальным, так и групповым (малым и большим) системам не столько в стагнированных и стабильных условиях, сколько в условиях постоянно изменяющихся, неопределенных, например в условиях столкновения традиционных и инновационных образовательных практик. В связи с этим в личностно-профессиональное ядро управленца должна входить и **высокая толерантность (терпимость) к неопределенности, к двойственности, к противоречиям («tolerance of ambiguity»** [1]), что может уберечь его от дихотомического мышления по типу «черное - белое», может удержать от экстремизма в управлении образованием, позволит двигаться по некоторой грани («лезвию бритвы»), не падая, между приоритетами (функциями управления). Сюда же следует отнести **терпимость к критике и способность к рефлексии**.

В зависимости от того, что представляет собой личностно-профессиональное ядро управленца, формируется и соответствующий стиль управленческой деятельности в образовании, чаще всего это либо «директивный» стиль, либо «кооперативный» стиль, которые различаются по ряду существенных переменных.

Во-первых, по решаемым **задачам**:

Директивный стиль	*Кооперативный стиль*
Задачи, требующие не значительного проявления собственной инициативы, а просто сознательного выполнения обязанностей и надежности.	Задачи, требующие творческой инициативы, гибкости и применения нетрадиционных подходов.

Во-вторых, по такому интегративному показателю, как **личность**:

Сотрудники с преимущественно авторитарными представлениями о ценностях, без собственной инициативы и с большой потребностью в безопасности.	Сотрудники с высокой мотивацией к достижению результатов, открытостью, творческой силой и инициативой.

В-третьих, по способностям разрешать **актуальные ситуации**:

Ситуации, требующие принятия быстрых решений; стабильная обстановка, характеризующаяся небольшой сложностью и незначительной динамикой.	Ситуации, требующие принятия творческих решений; высокая сложность и динамика обстановки, требующая инноваций в высокой степени.

В-четвертых, по **организационной структуре**:

Строгая иерархия с сильно выраженными вертикальными каналами потока информации (приказы и сообщения).	Нестрогая иерархия (тенденция к коллегиальному принципу) со свободной коммуникацией; низкая степень заорганизованности (ограничивается установлением общих рамок деятельности).

В то же время управленец с положительным знаком своего личностно-профессионального ядра, чутко реагируя на ситуацию и рефлексируя, будет пытаться использовать преимущества обоих стилей. Преимущества директивного стиля: быстрое принятие решений, четкое и ясное распределение ролей; упрощение всей деятельности, высокая степень удовлетворенности деятельностью у сотрудников, привыкших к авторитарному стилю управления. Преиму-

щества кооперативного стиля: высококвалифицированное принятие деловых решений за счет привлечения сотрудников, высокий процент новаторских предложений среди активных работников, высокая степень удовлетворенности возможностью самореализации среди сотрудников.

Из психологических проблем — особенностей личностно-профессионального ядра управленца и его реализации в стиле управленческой деятельности — вытекают и так называемые психологические препятствия, барьеры или трудности реализации функций управленческой деятельности в образовании.

Мы понимаем под управлением функционирование систем различной природы (биологической, социальной, технической), обеспечивающее сохранение их определенной целостности, реализацию программы, цели деятельности, достижение большего эффекта при наименьших затратах.

Каковы эти функции? Чаще всего речь идет о четырех функциях управления, свойственных, несомненно, и управлению образованием: **планировании, организации, контроле и регулировании**. В каждой из этих функций заключено и психологическое содержание или, иначе говоря, имеется свой психологический аспект. Но, как свидетельствует управленческий опыт, психологическая составляющая дает себя заметить, оценить и заставить задуматься в случае несрабатывания указанных функций управления. При этом данная составляющая выступает в виде «психологических препятствий, или барьеров».

Как известно, сущность **функции планирования** - устранение неопределенности, сосредоточение на главных задачах, экономичное функционирование, облегчение контроля. Сегодня должна иметь место смена ориентации с госплана на сценарное планирование, с директивного на вероятностное, с одного варианта на много вариантов и на длительные сроки. При такой тенденции в реализации функции планирования в качестве психологических механизмов снижения его эффективности могут являться:

1. формальность долгосрочных планов, деструкция на фоне текущих событий, жесткие установки;
2. снижение мотивации планирования (некоторые авторы пишут о необходимости делегирования исполнителю функции планирования, что повышает удовлетворенность трудом);
3. ущербность самих программ (например, выдвигается в качестве цели процесс, нерациональная декомпозиция целей и т.д.). Необходимо помнить принцип Эйзенхауэра: ранжировать по «важности» и «срочности», т.е. 20% дел приносят 80% прибыли и наоборот;

4. слабая прогностичность замыслов — формирование установки на прогноз последствий решений.

Функция организации состоит в создании и поддержке в организации системы, которая обусловлена разделением труда и необходимостью кооперативных усилий. Психологические затруднения при реализации этой функции управления следующие:

1) неадекватная регламентация (мелочное регламентирование, неправильный документ и т.д.);
2) проблема нововведений — ставки сокращены, а требуется создать новое — жесткие ограничения — неконкурентноспособность;
3) личностные особенности и система профессиональных ценностей.

Чаще всего функция организации реализуется через делегирование полномочий, что повышает мотивацию, создает предпосылки для творчества. Психологические барьеры — страх потерять авторитет, завышенная профессиональная самооценка, отсутствие четкого плана действий, неудовлетворительный морально-психологический климат. Делегирование — системообразующий фактор стиля управления.

При реализации **функции контроля**, который может быть текущим, опережающим, результирующим, могут иметь место следующие психологические трудности:

1. неадекватная мотивация; контроль — тревожность — поиск безопасности — статусность — внушаемость — управляемость;
2. индивидуальные особенности познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы;
3. состояние — степень целенаправленности контроля, параметры и критерии. Параметры контроля — профценность, много контроля — неустойчивая самооценка или гиперкомпенсация. Ослабление способности принятия решений.

Функция регулирования состоит в поддержании процессов в рамках, заданных планом (через руководство и координацию). Данная функция реализуется посредством:

1) минимизации воздействия (удачное время для небольших вмешательств);
2) системности (целостное рассмотрение);
3) комплексности (ориентация на весь комплекс мотивов).

Препятствия, ведущие к снижению эффективности регулирования:

- несвоевременность воздействия;
- плохой прогноз социальных последствий;
- неиспользование психологических методов;

- подмена психологических методов воздействия психологическим манипулированием;
- недоучет значимости неформального общения.

В целом успех любой организации определяется наличием тенденции движения от управления кадрами к управлению человеческими ресурсами. И в этом смысле мы затрагиваем вторую главную психологическую проблему управления образованием — это психология человека в системе образования как объекта-субъекта управления или «образ человека в организации». И в этой связи представляет интерес сравнение трех моделей управления, или менеджмента [2, 50-55].

1. Традиционной (в духе идей Тейлора).
2. Человеческих отношений (в духе идей Мэйо).
3. Человеческих ресурсов (в качестве прародителей этой модели можно назвать много имен, включая сюда и народ. Известна народная мудрость: «Если хочешь накормить голодного человека, то не давай ему рыбу, а лучше дай ему удочку и научи ее ловить». Очень красиво сказал по этому поводу Антуан де Сент-Экзюпери: «Если хочешь построить корабль, то не собирай мужчин для того, чтобы приобрести древесину, подготовить инструмент, распределить работу, а учи их тоске по просторам моря»).

Предположение о мотивах

Традиционная модель

1. Большинство людей отрицательно воспринимает работу, саму необходимость трудиться.
2. Заработная плата важнее, чем сама работа.
3. Лишь немногие могут или хотят выполнять задачи, требующие творческого подхода, самоопределения или самоконтроля.

Модель человеческих отношений

1. Люди хотят иметь чувство значимости и полезности.
2. Люди нуждаются в положительном отношении и признании. В рамках мотивации к труду — это важнее, чем деньги.

Модель человеческих ресурсов

1. Люди хотят вносить свой вклад в достижение целей, в формулировке которых они сами участвовали.
2. Большинство людей может выполнить намного более творческую и ответственную работу, чем это требуют их обязанности в данный момент.

Рекомендации

Традиционная модель

1. Управленец должен тщательно проверять и контролировать работу своих подчиненных.

2. Управленец должен подразделять задачи на простые, повторяющиеся, легко осваиваемые шаги.
3. Управленец должен разработать и внедрить подробные рабочие инструкции.

Модель человеческих отношений

1. Менеджер должен дать каждому сотруднику чувство полезности и важности его деятельности и личности.
2. Менеджер должен хорошо информировать сотрудников, выслушивать их возражения.
3. Менеджер должен предоставлять сотрудникам возможность для самоконтроля.

Модель человеческих ресурсов

1. Управленец должен использовать скрытые таланты и качества сотрудников.
2. Управленец должен создать атмосферу, в которой сотрудники могли бы развиваться.
3. Управленец должен на практике привлекать сотрудников к принятию решений и при этом развивать у них способность к самоопределению и самоконтролю.

Ожидания

Традиционная модель

1. Люди выдерживают работу, если они получают соразмерную зарплату и если руководитель к ним справедливо относится.
2. Сотрудники достигают поставленной цели, если задачи достаточно просты и они (сотрудники) находятся под достаточно жестким контролем.

Модель человеческих отношений

1. Информация и право участия в принятии решений удовлетворяют потребность в получении признания и уважения.
2. Удовлетворение потребностей в признании и уважении приводит к чувству комфорта и понижает сопротивление формальному авторитету.

Модель человеческих ресурсов

1. Право участия в принятии решений, право самоопределения и самоконтроля приводит к повышению производительности труда.
2. В качестве побочного продукта может повыситься также удовлетворенность выполняемой работой, потому что сотрудники могут использовать и развивать свои способности.

Сущность психологической проблемы управления очень метко обрисовал Кнут Бляйхер (один из теоретиков менеджмента): «Мы работаем в структурах из прошлого методами настоящего (например,

посредством информационной и коммуникационной техники) над проблемами будущего в основном с людьми, которые построили структуры прошлого (и не переживут будущего в составе организации)».

А поэтому наряду с административными, организационными, правовыми, экономическими, возрастает роль и психологических методов управления. В этой связи должно меняться и отношение управленца к психологии как науке, к психологическим знаниям, что могло бы ему помочь при необходимости — в случаях неэффективной управленческой деятельности.

Литература

1. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск:: Изд-во ТГУ, 1993. - 272 с.
2. Крюгер И. Кадровый менеджмент. - Гейдельберг. - 1996. - 75 с.

Г.Н. Прозументова

Стратегии управления инновациями в образовании

То, что образование осуществляется преимущественно в институциональных формах, объясняет неявную, скрытую проблематизированность управления образованием. В том смысле, что проблемы образования, обусловленные именно неэффективным управлением, связанные с отсутствием продуманных стратегий и техник управления, оказываются скрыты, не явлены за проблемами институциональных форм образования. К примеру, те или иные проблемы образования, осуществляемого в общеобразовательной государственной школе, объясняются прежде всего недостатками организации и функционирования школы как особой институциональной формы образования. Такие объяснения нетрудно сделать из-за того, что трудностей и проблем в школе действительно много. И эти трудности, проблемы присущи школе как государственному учреждению. Скажем, многие проблемы образования, конечно, связаны с тем, что школы перегружены как физически (наполняемость классов), режимно (занятия идут в две-три смены), так и предметно (большое количество и объем изучаемых предметов). Все это так. Однако за такой институциональной проблематизацией образования оказывается скрыта и не явлена проблематика, связанная с управлением. И само управление как проблема начинает осознаваться только в связи с инновациями в об-

разовании. Инновации, процессы развития в качестве образования обнаружили, что различие в качестве образования, педагогических практик задается не только, а может быть, и не столько институционально. Различия образовательных практик осуществляется разными управленческими средствами решения одних и тех же институциональных проблем. Поэтому возникает вопрос о самих управленческих средствах, о качестве управления в образовании. При этом полагая инновацию в образовании как способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики, и управленческие средства можно обсуждать как средства, способствующие (или не способствующие) становлению субъекта (образованию субъекта). Иными словами, обсуждение проблемы управления инновациями в образовании следует конкретизировать как *проблему управления образованием субъекта* педагогической практики. А значит, надо уточнить представление об инновации как способе существования и образования субъекта. Эти уточнения я обозначу только тезисно.

Тезис 1. Появление инноваций в образовании совершенно определенно обнаруживает их связь с *востребованностью субъектных форм социальной жизни*. В те периоды истории, когда социум представлен сильными государственными формами, востребованность и возможность других форм социальной жизни (общественных, гражданских, личностных) минимальны. Однако ослабление государства означает одновременно дифференциацию социума на разные формы: появляются общественные, гражданские, личностные формы жизни. И вот это дифференцированное пространство организуется субъектом, востребует субъекта; развивается при его участии и является условием образования субъекта, субъектности как одной из форм социальной жизни. Не случайно именно в такие периоды перестройки государственных социальных форм жизни возникают инновационные движения, инновационный «бум» в педагогике, что указывает на инновацию как способ образования и существования субъекта в педагогической практике.

Тезис 2. Кто такой (или что такое) субъект практики, деятельности. При всех нюансах и разночтениях в понимании субъекта существенной его характеристикой полагается стабильность к осуществлению целей, *способность полагать жизнь и себя в ней «идеально»*. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин, Г.Н. Щедровицкий). При этом образование субъекта не сводится к умению исполнять, реализовывать цели в деятельности. Речь идет о

способности «производить» цели, о способности к цели и смыслообразованию. Это уточнение заставляет переопределять и традиционную постановку проблемы цели в педагогике и образовании. Суть дела не в том, чтобы сформулировать хорошие цели и доктрины образования для школы, для педагогов, учащихся, а в том, чтобы вовлечь самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку доктрин, концепций, стратегий развития. Ведь именно через эту вовлеченность, разработку происходит порождение, образование субъекта. И тогда вовлеченность, разработка, производство целей идеальных форм практики, жизни уже является признаком и качественной характеристикой инноваций в образовании.

Тезис 3. Проблематика развития субъектности связана с *преодолением* человеком натуральных, естественных форм своей жизни, поведения. Наиболее глубоко такой взгляд на становление развития субъекта деятельности выражен в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского: развитие как преодоление «натуральности» и овладение своим поведением. Уточнение Б.Д. Эльконина, касающееся акта развития, связано с пониманием значения для развития переходов субъекта из одних форм существования в другие (от натуральных к идеальным и реальным формам существования) и совершением им «пробных» действий. В гуманистической концепции К. Роджерса подчеркивается, однако, что развитие человека связано с обогащением и исследованием человеком своего личного опыта и тем самым натуральной формы жизни. Не обращаемость вовне и к «переделке» мира, но исследование и оформление личного опыта, обращаемость к исследованию естественных форм своей жизни и личного опыта есть способ порождения человеком своей субъектности. Отсюда при обсуждении проблемы субъектности существенно, что *субъект сам для себя является предметом* и *целью преобразований*, что субъектность проявляется в пробном, авторском действии (которое и есть удержание перехода между натуральными, идеальными, реальными формами жизни).

Тезис 4. Фундаментальным противоречием в становлении и образовании субъекта деятельности выступает противоречие между проявлением субъектности (конкретный, отдельный, автономный, индивидуальный субъект) и *общественным, функциональным характером образования субъекта*. Это противоречие хорошо просматривается в педагогической практике. Да, в этой практике существуют всегда как минимум два субъекта — взрослый и ребе-

нок (S1 — S2). Но как субъекты образования, педагогической практики они существуют совместно и функционально, т.е. через распределение между ними функций участников совместной деятельности через соорганизацию функций: педагог — воспитанник (п — в). Следовательно, хотя проявление субъектов может восприниматься как проявление отдельных, автономных, независимых субъектов, на самом деле субъектность каждого из них обусловлена их участием, функцией в совместной деятельности Sп — Sв, их соорганизацией. А значит, их субъектность может быть понята только в контексте того, какие связи образуются ими самими и не помимо функциональных связей и зависимостей, а через них. Отсюда весьма важное уточнение для понимания образования субъекта и субъектности: образование субъекта полагает, что субъектом образования выступает *соорганизация, совместность* участников в совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта. И лишь в той мере, в какой преобразуется сообщество, соорганизация и как преобразуется в совместной деятельности, можно ожидать развитие отдельного субъекта.

Тезис 5. Обозначенное противоречие в развитии и образовании субъекта может различаться в разных моделях *совместного действия*. При этом различие моделей проявляется в том числе и в различии предметов (предметности) совместного действия. Если в качестве предмета выступает усвоение норм совместной деятельности и воспроизводство культуры (Н), то можно говорить о нормативно-принудительном совместном действии, в котором субъектность всех участников деятельности, по существу, редуцирована к функциям усвоения и воспроизводства (Sп → Н → Sв или Sп ← Н → Sв). Если в качестве предмета выступает формирование ценностей субъектной деятельности (Ц), а ценности по определению всегда персонифицированы, то можно говорить о ценностнообразующем совместном действии, в котором субъектность участников совместной деятельности дифференцируется, «оценивается» относительно функции «носителя» ценностей, прежде всего педагога (Sп ↔ Ц → Sв). Если в качестве предмета совместной деятельности выступает развитие Я-пространств, то можно говорить о смыслопорождающем и личностнообразующем совместном действии, в котором каждый участник деятельности, чтобы «построить», образовать свою субъектность, должен, вынужден обратиться к преобразованию совместности, соорганизации, совместного действия. Каждая из обозначенных

моделей совместного действия обусловливает разные возможности для образования субъекта педагогической практики. Вместе с тем реальная образовательная ситуация может строиться как с ориентацией на образование разных моделей совместного действия, так и с ориентацией на какую-либо одну модель. Что и будет обусловливать качество образования субъекта и особенности инноваций в образовании. Чтобы понимать и обсуждать качество реальной образовательной ситуации, можно ориентироваться на те характеристики субъекта, которые были отмечены выше: порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий, авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности).

При этом *управление инновациями означает* выбор и использование средств для образования субъекта. Реально в практике можно рассматривать взаимосвязь между управленческими действиями, средствами и качеством образовательной ситуации. И через эту связь понимать, как управление работает по образованию субъекта совместной деятельности, какие стратегии использует для этого.

Стратегия директивного управления
(или стратегия подавления субъектности)

Если представить управленческое действие через хорошо знакомый всем набор функций: руководство, организация, контроль... то это функциональное содержание явно не полагает развитие субъектности. А значит, учитывая контекст нашего рассуждения и понимания инновации как способа существования субъектности, это функциональное содержание управления не ориентировано и на инновационное развитие практики. Уточним эту связь и понимание.

Во-первых, обозначенное функциональное содержание управления означает ориентацию не на выработку цели, смыслов развития практики и ее субъектов. Скорее можно говорить, что руководство, организация и контроль — это функции, связанные с выполнением цели, «обслуживанием» заказа и определением степени соответствия конкретной образовательной практики поставленным перед ней целям.

Можно сказать, что разные формы существования цели(цели образования, педагогические цели, цели совместной деятельности) оказываются при обозначенном функциональном содержании управления редуцированы к целям образования, которые и формулируются в виде госзаказа. А значит, субъектность участников совместной деятельности, их соорганизация не являются для них предметом изменений, построения, предметом образования. Не являясь субъектами образования цели, участники совместной деятельности, педагоги и дети, не являются и субъектами своего образования.

Во-вторых, использование в управлении указанного функционального содержания означает, что из всех форм деятельностного существования субъекта, из всех форм его образования (натуральная, идеальная, реальная) образование сводится к натуральной форме, а точнее, ее воспроизводству и «умощнению». Воспроизводство «формы» сложившейся, привычной, естественной практики, достижение как можно более точного соответствия практики и предъявляемых ей требований, образов как раз означает, что происходит не развитие, не образование субъекта, а его «натурализация», приспособление к «естественным» формам жизни. И субъект теряет способность или, можно сказать, у него не образуется способность преодолевать натуральные формы своей жизни. Субъекты не различают идеальные и реальные формы деятельности, а значит, избегают их проблематизации и построения «пробных», проектных действий, переходов из одной формы деятельности в другую.

В-третьих, из всех моделей и способов построения совместного действия управление, ориентированное на руководство и контроль, актуализирует нормативно-принудительное действие, а ценностно-образующее или личностно-образующее оказывается не выражено, не проявлено. Это, в свою очередь, означает неразличение субъектами совместной деятельности, педагогами и детьми, разных форм своей соорганизации, отсутствие у них реальной практики влияния на соорганизацию, ее изменения, использования разных способов построения совместного действия. Но это означает также, что разные способы совместного действия не только не образуются, но и не различаются участниками совместной деятельности, не удерживаются границы и понимание особенностей каждого из способов совместной деятельности как особого пространства, особой нормы человеческой деятельности.

Итак, управление, содержание которого ограничивается руководством, организацией, контролем, не удерживает в поле своего внимания и не полагает образование субъекта, т.е. образование целей, норм и форм совместной деятельности, а значит, не удер-

живает ориентацию на инновационное развитие педагогической практики. Такое функциональное содержание проявляет стратегию директивного управления, суть которого в институциональном приспособлении, в функциональной редукции субъектности любого и каждого участника совместной деятельности.

Стратегия программно-целевого управления (или проблемно-ориентированного управления)

Функциональное содержание такого управления наиболее полно описано в работах В.С. Лазарева, М.М. Поташкина: изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа, организация и проведение проблемно-ориентированного анализа, выявление проблем в деятельности образовательного учреждения, разработка программ развития (решения проблем) и обсуждение результатов деятельности [1].

Обозначенное функциональное содержание управления явно указывает на специальную работу с целями и с целеобразованием. Речь уже идет только об «обслуживании» госзаказа и выполнении поставленных перед педагогами и практикой целей образования. Управление явно соорентировано на определение миссии школы, на вовлеченность в осмысление и формулирование цели администрации, педагогического коллектива, учителей, родителей. Однако формулирование целей и тем самым определение образа школы осуществляется прежде всего за счет ценностного выбора актуальных проблем самими управленцами, администрацией школы. И ограничение субъектов целеобразования и проблематизации (прежде всего сама администрация) весьма существенно. Несмотря на актуальную для управления ориентацию на вовлеченность в необразование разных субъектов, эти субъекты неизбежно дифференцируются на тех, для кого выбранные администрацией проблемы преобразования практики актуальны и значимы, и на тех, для кого выбранные проблемы неактуальны (неценны). Но тогда последние будут и «управляться» уже директивно. Иными словами, программно-целевое управление ориентируется на целеобразование и поэтому актуализирует разные формы цели, хотя и в разной степени (цели образования, цели педагогические, цели совместной деятельности). Цели педагогические (отдельных педагогов или управленцев), конечно, актуализируются прежде всего и через них проблематизируются цели образования (госзаказ, общественные потребности). Но цели совместной деятельности остаются не развернуты. Поэтому можно говорить об ограниченном участии субъектов в выработке целей при программно-целевом управлении и о том, что именно «управленцы» присваивают себе «педагогические функции», функции выра-

ботки проблем и целей развития практики. Тогда как другие участники совместной деятельности находятся по отношению к выработке целей в разной степени ценностного соподчинения.

Функциональное содержание управления, обсуждаемое в связи со стратегией программно-целевого управления, имеет ярко выраженную ориентацию на поиск проектных реальных форм образования. Ведь проявление, постановка проблем, их решение характеризуются «преодолением» сложившихся, натуральных форм практики. Отсюда стремление управленцев к поиску средств, разработке программ и проектов. Однако же преобразование практики носит «канализированный» характер, поскольку подчинено и ограничено решением проблем «ценностных» лидеров. В этом смысле можно говорить о том, что в практике представлены разные формы деятельности, т.е. разные формы образования субъектов (натуральные, идеальные, реальные). «Непроработанность», неразвернутость для разных субъектов идеальной формы деятельности обусловливает и особенность реальных, проектных форм деятельности: их ориентированность не на образование субъекта, а на достижения, изменения, преодоление «сопротивления» практики. Из всего сказанного понятно, что из разных моделей и способов построения совместного действия программно-целевое управление актуализирует ценностно-образующее совместное действие. Конечно, личностное действие при этом редуцированно и не развернуто, что опять-таки означает для субъектов совместной деятельности ограниченные возможности в использовании и различении разных способов совместного действия, а значит, и ограничение возможности понимания ими норм и границ совместной деятельности.

Стратегия смыслопорождающего
(или целепорождающего субъектно-образующего) управления

Функциональное содержание такого управления определяется представлением возможности всем участникам образовательной практики производить свои цели и смыслы образования: образовывать прежде всего цели своего образования. При этом функционально такая ориентация управления проявляется не только в представлении возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять , образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности, но и в востребованности смыслообразования от каждого участника совместной деятельности. А поскольку «потребовать» напрямую производить цели и смыслы, проявлять их в совместной деятельности невозможно, то речь идет об участии каждого в производстве идеальных форм (образов, целей, смыслов) совместной деятельности, практики образования, т.е. об участии каждого в создании, производстве, оформлении идеологии развития и образования. Но такая «тотальная» вовлеченность обусловливает: а) *про-*

явление и порождение реального разнообразия индивидуальных смыслов, идеальных форм; б) ситуацию функционально-смысловой неопределенности из-за невозможности иерархиума или соподчинения одних смыслов другим; в) необходимость постоянной работы со смыслами, их оформлением, переоформлением и соорганизацией. Таким образом, управление оказывается невозможно редуцировать к контролю или выбору значимых проблем. Содержательно управление ориентируется на создание нового образа, идеи, идеологии практики. Но тут-то и оказывается, что такая ориентация есть самая практическая, реалистичная ориентация в управлении.

Во-первых, производство идеальных форм заставляет удерживать оппозицию к натуральным, естественным, сложившимся формам практики. И тем самым разворачивать рефлексивные, проектные формы работы, создавать условия для проблематизации практики, решения разными субъектами разных проблем. А следовательно, управление, ориентированное вроде бы только на производство идеальных форм, на деле производит многообразие реальных форм.

Во-вторых, вовлеченность всех и разных субъектов совместной деятельности в производство идеальных форм означает обращение к личному опыту каждого, обращение каждого к своему опыту и тем самым различение и производство разных форм деятельности — идеальных, натуральных, реальных. На этом различении к соорганизации форм строится Я-пространство участников совместной деятельности, образовывает субъектность каждого.

В-третьих, производство разных форм деятельности, порождение разными участниками совместной деятельности разных идеальных форм и представлений актуализирует для управления необходимость работать с соорганизацией, совместностью, использовать разные модели соорганизации, разные модели совместного действия (субъектно-образующее, ценностно-образующее, нормативно-принудительное). А значит, реальным становится различение субъектами моделей совместного действия, их выбор, идентификация и понимание норм и границ совместной деятельности.

Таким образом, решение проблемы образования субъекта педагогической практики полагает возможность использования и различения разных управленческих стратегий. Выбор управленческой стратегии образования субъекта означает и выбор стратегии управления инновациями в образовании. Качество субъекта и инновации оказывается связано с этим стратегическим выбором управления.

Литература

1. Управление развитием школы/Под ред. М.М. Поташкина и В.С. Лазарева. М. Новая школа, 1995.

РАЗДЕЛ II.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ И ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

А.О. Зоткин

Содержание образования как проблема управления (системный анализ)

При подведении итогов уходящего XX столетия особое внимание привлекает общественно-педагогическое движение, направленное на изменения сферы образования «снизу». К этому движению можно отнести «экспериментальную педагогику», «реформаторскую педагогику», «движение педагогов-новаторов», «инновационное движение». Общим для перечисленных движений является стремление педагогов существенно изменить собственную педагогическую практику. Несмотря на волнообразный характер этих процессов, они оказали существенное влияние на изменение представлений о сущности образования, его содержании.

Инновационные процессы в образовании в 1990-х гг. имеют ярко выраженный общественно-педагогический характер, а следовательно, ориентируют субъектов в сфере образования искать новые формы взаимоотношений между собой по различным вопросам, в том числе и по вопросу содержания образования. Если традиционно управление развитием содержания образования являлось прерогативой государства, то в последнее десятилетие профессиональная педагогическая общественность получила возможность участвовать в данном процессе. Многим педагогическим коллективам удается отстаивать свою позицию в формировании содержания образования.

Однако в конструировании содержания образования обнаружились проблемные узловые вопросы:

- Что является основой самоопределения педагога при выборе структурных компонентов содержания образования, знаний и умений, учебного материала и т.п.?

- Как изменяется содержание образования в зависимости от изменения в учебном плане характера распределения часовой нагрузки, введения новых предметов и т.п.?
- Чем отличаются друг от друга учебные программы по предмету — количеством часов, выбором тем, расширением учебного материала? Насколько учебная программа, составленная самим педагогом, является авторской?

Сложность этих вопросов и их решения особенно обостряется в ситуации многообразия концепций содержания образования, поразному определяющих само понятие «содержание образования».

Еще одна сложность либерализации процесса конструирования содержания образования — системные ограничения, которые можно сформулировать в виде требований:

- требования единого (общего) в системе образования;
- требования к выпускникам школы, которые предъявляют вузы;
- требования социально-экономической сферы, в которой в последнее десятилетие изменился заказ на подготовку людей (к работе не только в сфере промышленного производства, но и в сфере услуг, а также формирование конкурентоспособности на рынке труда, способность человека самому себе создать рабочее место);
- требования родительской общественности к тому, чтобы дети были успешными и т.п.

В этой ситуации в педагогической аудитории можно слышать различные тезисы об изменении содержания образования.

1. «Назад к старому», к прежним временам, к единому режиму в системе образования, который подтвержден 60-летней практикой советской школы (1932-1992 гг., от принятия Постановления ЦК ВКП(б) «О едином режиме и учебных программах» до Закона «Об образовании РФ»). Смысл этого тезиса заключается в том, что только на государственном уровне, «сверху», возможно решение всех проблем и противоречий содержания образования.
2. Государство должно четко предъявить заказ школе и определить границы компетентности педагогических коллективов школы. Государство должно создать механизмы преемственности между отдельными звеньями в сфере образования в новых условиях.
3. Необходимо партнерство между уполномоченными государством структурами и общественными структурами. Необходимы новые формы взаимодействия субъектов в сфере образования по вопросу решения проблем, которые возникают при конструировании содержания образования.

Ориентация на партнерство означает, что педагогическая общественность готова участвовать в принятии управленческих решений по вопросу содержания образования. У нее есть знания и опыт, собственная позиция, компетентность. Материалы, представленные школами Томска для работы нашей секции, свидетельствуют, что знания, опыт, позиция, действительно, имеются. В этой связи очень важно обсуждать позиции, относительно которых возможно обсуждение и понимание содержания образования.

Содержание образования как предмет системного анализа является достаточно сложным. Сложность как познавательная, так и управленческая проявляется в многообразии тех смыслов, которые вкладываются в понятие и теоретические обоснования содержания образования. Многогранность любого предмета системного анализа представляется наличием нескольких языков описания одного и того же объекта. В одной из своих работ выдающийся мыслитель XX века Ю.М. Лотман отметил, что объекта не существует, если об этом объекте говорит только один язык. Содержание образования описывается несколькими языками, которые в свою очередь выражают его различные подсистемы. Историко-логический анализ и контекстный анализ представленных материалов позволяют выявить следующие подсистемы и языки описания содержания образования.

- *Эпистемологический язык* (эпистемология — учение о знании), который рассматривает процесс конструирования и трансляции знания, «бытие знания», само знание как проблему. На языке эпистемологии обсуждается логика учебного предмета и логика познавательной деятельности. Язык эпистемологии позволяет описывать содержание образования как систему знаний, выраженную в законах, понятиях, фактах и представленную как в содержательной, так и в знаковой форме.

Эпистемологический язык исторически появляется в связи с первыми теориями и практическими работами по конструированию содержания образования в просхоластических сочинениях С. Боэция. Уже в средние века эпистемологический язык становится ведущим в обсуждении содержания образования. В новое время эпистемологический язык дополняется гносеологической проблематикой (которая обсуждает само познание как проблему). Эпистемологиче-ский язык наиболее отчетливо проявился в дискуссиях сторонников формального образования (теоретическое знание — законы, правила, определения и т.п.) и материалистического реального образования (эмпирические знания - факты, аргументы, на-

блюдаемые опыты и т.п.). Достаточно важным этот язык является и сегодня в теоретических построениях содержания образования в проблемной, развивающей, проективной системах образования.

Управление развитием содержания образования предполагает экспертную оценку эпистемологической подсистемы содержания образования, предлагаемого учителем. Следовательно, управленцы привлекают специалистов, прежде всего ученых-предметников, которые владеют не только фактическими знаниями в науке, но и различными концепциями предмета той науки, которая является основой для конструирования учебного предмета.

- *Организационно-дидактический* язык описания содержания образования рассматривает вопрос о том, как организуется педагогический процесс. Исторически свое культурное оформление в работах Я.А. Коменского, а социальное — в реформах XVIII - XIX вв. Сегодня этот язык становится наиболее употребимым, порой вытесняющим другие языки.

Язык, описывающий организационно-дидактическую подсистему, это язык, на котором мы обосновываем и формируем учебный план, учебные программы. Важное значение для развития этого языка является работа ученых по созданию стандартов. Важно понимать, что любой стандарт, скорее всего, будет охватывать организационно-дидактическую подсистему. Поэтому мы не должны сводить все многообразие проблем управления развитием содержания образования к проблеме стандартизации.

- *Психолого-педагогический* язык описания содержания образования предусматривает прогностическое конструирование содержания образования в личностном и индивидуальном измерении. Осмысление этой подсистемы содержания образования охватывает несколько столетий, но в полной мере она стала проявляться во второй половине XIX и XX вв., прежде всего в трудах Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи, П.Ф. Каптерева, М. Монтессори, П.П. Блонокого, С. Френе, В.А. Сухомлинского и др. Язык, описывающий эту подсистему, находится еще в стадии становления. Психолого-педагогический язык позволяет описывать личностные и индивидуальные образования, способности, потребности, отношения и т.п. Представители личностно-ориентированного подхода апеллируют сегодня к этому языку как важному средству реализации своих идей.
- *Социокультурный* язык описания содержания образования стал осмысляться сравнительно недавно, и потому этот язык достаточно метафоричен. В зарубежной педагогике этот язык форми-

руется в теории «скрытой программы». Суть этой теории заключается в том, что ребенок овладевает системой представлений, норм, отношений, ценностей, которая «скрыта» в самом укладе жизнедеятельности. В отечественной педагогике и психологии большее внимание уделяется образу жизни, который рассматривается как один из системообразующих элементов. Содержание жизни, деятельности, общения опосредуются культурно-образовательным пространством образовательного учреждения. Интересно, что, когда мы говорим о выпускнике Оксфордского университета, мы подчеркиваем не только то, что человек имеет высшее, еще точнее — университетское образование, подчеркиваем не только, что человек учился в Англии, а что он учился именно в Оксфорде, культурно-образовательная среда которого значительно отличается от какого-либо другого. Так же мы указываем на среду, когда говорим о выпускниках Московского и Томского университетов, или какого - либо другого образовательного учреждения.

Описанные нами языки подсистемы содержания образования необходимо представить не только как структурные элементы содержания образования, но и как различные его предметные срезы.

При этом каждая подсистема представляется проекцией, определенным способом описания и конструирования содержания образования. Сама же система содержания образования представляется сложным объектом, состоящим из разнородных элементов, образующих систему сложных, динамичных и неоднозначных связей.

Отсюда управление различными подсистемами содержания образования означает:

- управление различными подсистемами содержания образования;
- управление языками описания содержания образования.

Решение проблемных вопросов, преодоление системных ограничений заключаются в согласовании всех подсистем в единое целое.

Д.В. Галкин

Управление развитием содержания образования: стратегии, подходы, концептуальная культура

Культура управленца в работе с концептуальным аппаратом — один из основных элементов эффективности и управляемости системы в целом. Можно считать вполне справедливым тезис о том, что и управление содержанием образования (СО), включая определение и нормирование последнего, а также всегда создаваемые концеп-

туальными средствами нормы, проекты, технологии, механизмы мониторинга и проблемного анализа, в полной мере зависит от концептуальной культуры управленца. Однако принципиальным моментом в понимании последней, по нашему мнению, является следующее: нельзя рассматривать управление лишь как главный решающий фактор в определении содержания образования. Конечно, управление вполне может являться источником стратегии СО, но оно может быть поставлено и в подчиненную роль обеспечения, сервисного простраивания уже принятого решения о СО в другой инстанции.

Этот базовый тезис звучит пока столь же упрощенно, сколь и абстрактно. В действительности дело много сложнее. Как нам представляется, содержание образования может быть определено минимум в пяти инстанциях: педагогика (практика и наука), философия, управление, идеология (культура), индивидуальность. (Здесь термин «инстанция» подчеркивает их самостоятельность, значение же в данном его употреблении близко термину «подход» — подходы к определению СО).

Думается, не вызовет сомнений самостоятельная позиция в определении СО педагогики как инициативы и новаторской практики учителя, как научно-педагогической разработки ученого. Столь же самостоятелен и индивидуальный заказ на образование (скажем, в случае самообразования). Никто не поставит в подчинение управлению свободомыслящую философскую работу с понятием образования. Как никто не станет оспаривать, что управленец — на самых различных уровнях управления образованием — сам определяет СО, исходя из социального заказа (местного сообщества, государства, отдельных социальных групп), административных контекстов, стиля принятия решений, общей управленческой культуры. Понятно, что доминирующее общественное настроение и поле дискуссий, приверженность традициям и устойчивым мировоззренческим установкам, культурные особенности также могут решающим образом довлеть в понимании СО.

Итак, определение содержания образования может быть дано каждой инстанцией самостоятельно, но в образовательной практике этот процесс происходит на основе стратегий их взаимодействия и различной степени их конвергенции.

В пяти различных вариантах возможных стратегий интеграции инстанций (строки таблицы) мы видим только один вариант (первая строка), когда управление является главной решающей инстанцией в стратегии определения СО. Здесь управление сосредоточивает вокруг себя (регламентирует) работу других инстанций

	Упр.	Пед.	Культ.	Фсф	Инд.
1. Упр.					
2. Пед.					
3. Культ.					
4. Фсф					
5. Инд.					

(подходов) и оставляет за собой право их отбора и исключения. Обычно участь быть исключенными или искаженными до неузнаваемости ждет научную педагогику и философию. Нередко при этом торжествует культурный консерватизм, либо рутинная реализация социального заказа (БУПа, допустим).

Не думаем, что такое происходило когда-либо с любым материалом успешной авторской школы или авторской программы, где ведет (выступает стратегическим лидером) педагогика и ее инновационная рефлексия, создающая себе, точнее — под себя, управленческие сервисы (вторая строка сверху). В равной мере это касается и других инстанций, где управление оказывается как бы на вторых ролях или вообще может быть исключено, либо существенно редуцировано.

Необходимо отметить, что в силу исходной самостоятельности каждая инстанция внутри одной из стратегий (допустим, управленческой) может начать выстраивать свою линию и стремиться занять лидирующее положение, стремясь сделать прежнего стратегического лидера (то же управление, например) собственным сервисом. Особенно значимы такие ситуации в отношениях педагогики и управления, поскольку для нас представляет интерес вопрос СО, который вне соотношения управленческого и педагогического подходов не может быть рассмотрен практически (теоретически может — в философии образования), в любой интересующей нас стратегии эти два подхода должны присутствовать.

Таким образом, может быть сделан один из основных выводов: управленческое определение СО всегда в различной мере стратегически включено в контексты других подходов и относительно каждого из них может оказаться как в подчиненной позиции, так и в предопределяющей. Но как минимум педагогический и

управленческий элементы должны всегда присутствовать в практической экспликации понятия о содержании образования. Таким образом, образовательная практика может варьировать в отношении СО еще в рамках трех подходов, выстраивающихся в стратегию. Очевидно также, что в любом определении содержания образования должны присутствовать различные рубрики тех подходов, которые составляют стратегию СО.

Управление развитием содержания образования и соответствующая концептуальная культура управленца могут быть представлены с точки зрения описанных стратегий и подходов. Минимальное требование — наличие в стратегии управленческого и педагогического подходов, а также наличие в рефлексивной зоне стратегии (например, квадраты Пед. — Пед., Упр. — Упр. в таблице мышления о развитии. Эта рефлексия должна также использовать критерии других подходов, входящих в стратегию. Следовательно, если в рефлексии нет критериев развития, следовательно, не будет и никакого управления развитием СО. Вопрос о развитии должен иметь корни и предпосылки в исходных подходах.

В минимальном варианте управления развитием содержания образования опора делается на рефлексию развития и концептуальные поля управления и педагогики. В более развитом виде стратегии сюда подключаются концепты других подходов — философского, индивидуального, культурного. И здесь управление развитием СО начинает усложняться в зависимости от стратегии, понятий о развитии в рамках подходов, ее составляющих, а также механизмов согласования подходов. Последние крайне важны, поскольку имманентные подходу критерии развития могут требовать перехода в режим самостоятельной стратегии и самостоятельного развития (например, индивидуальности в отношении управления и педагогики с последней в качестве стратегического лидера). При необходимости такого согласования и возникает, например, заказ на механизм экспертизы.

Таким образом, управление развитием СО требует выхода в позицию согласования подходов и, разумеется, целых стратегий по их основаниям развития. Для этого необходимо владение концептуальным аппаратом каждого подхода и культурой работы в согласовательной коммуникации. В силу очевидной сложности и некоторой отчужденности такой позиции от практики она едва ли может быть напрямую содержанием управленческой работы. Скорее такой механизм должен стать одним из сервисов управления (экспертная культура), а от управленца здесь потребуется предо-

ставление заказа на согласование и внедрение наработанных результатов ради сохранения стратегии в практике.

Предложенная схема может служить отправным моментом для фиксации самой ситуации развития СО, а также для типологического анализа образовательных систем.

А.В. Кашлов

Ориентация на личностное развитие в проектировании инициативного содержания образования

Данная статья является философским осмыслением образовательной инициативы; представлен мета-уровень проективного и инициативного пространства. Мои цели, во-первых, подчеркнуть важность, — в том числе мировоззренческую, — работы с инициативой, актуальность дальнейшего развития инициативного пространства. Во-вторых, указать на некоторые проблемы в связи с пониманием и выстраиванием инициативного поля. В-третьих, эксплицировать важность преподавания философии в школе в рамках развития инициативного пространства.

Ниже почти исключительно инициатива будет рассматриваться со стороны ребёнка, т.к. предполагается априори, что последняя может появиться и полно проявиться только при наличии инициативной заинтересованности преподавателя.

Определим, какие аспекты содержит в себе инициатива. Во-первых, это какой-либо настоятельный интерес или, по-другому, актуальная потребность сделать реальностью некий важный проект (проект в самом широком значении). Что в таком случае оказывается рядом с интересом? Разумеется, задействование (актуализация, выявление, осознание) всех сил — это первый сущностный аспект инициативы.

Человек, пробивающий в жизнь собственный интерес, концентрирует все психические силы и на этом подъёме «жизненности» устанавливает более тесную коммуникацию с другими. Повышение возможности для содержательного со-общения с Другим составляют второй сущностный аспект инициативного пространства.

В-третьих, инициатива как «об-устраивание» своего замысла связаны со свободой и творчеством — вернее, свобода и творчество вместе есть сущностная основа любой инициативы. Инициативный человек — это человек с творческим, активным отношением.

Все перечисленные аспекты инициативы являются тем, что позволяет человеку становиться самостоятельной, самообразовывающейся личностью; личность же в самом общем рассмотрении обладает такими характеристиками, как познание (познавание) себя, постоянное развитие, осознанные ценности, активность, творче-ский подход, свобода суждений и действий, умение ориентироваться (например, в море информации и пр.) и обладать методологиями проектирования и построения жизненного пространства, и др. Следовательно, моделирование и создание инициативного пространства в конечном итоге направлено на развитие полноценной личности и, значит, имеет мировоззренческое, истинно образовательное значение — в этом мы должны отдавать себе отчёт, чтоб четко ценностно ориентировать себя и детей в образовательном процессе.

Однако здесь имеется много подводных камней для того, кто создаёт поля для проявления инициативы. Один из них, интересующий нас, — это неустранимая неопределенность того, как оценивать детскую инициативу, по каким критериям — ведь нельзя поместить «творческий полет» в жесткие оценочные рамки; нельзя предугадать то, к каким результатам может привести любой творческий акт, как нельзя заглянуть в душу и сказать точно, на какой глубине оснований выросло инициативное действие. Поэтому инициативное пространство принципиально невозможно классифицировать, назвать одну инициативу лучше другой и дать ей приоритет в развитии, т.к. неизвестно, к каким конечным результатам она приведет. Следовательно, поддержку нужно оказывать абсолютно всем интересам ребёнка, даже если кажется, что какой-то интерес ложный, наигранный или случайный. Конечно, необходимо учить ребенка отвечать за все свои слова, за инициативные в первую очередь; в любом случае мы должны оказать внимание любым словам и позывам, чтоб ребенок почувствовал интерес и заботу, что важно для его открытости и смелости сказать что-то своё.

Но ведь есть большой соблазн дать детям набор «стандартов» в проявлении инициативы и тем самым свести всё творчество на нет, оставив лишь иллюзию взаимодействия и свободы и — воспитывать искусственную личность с искусственными ценностями и мнимым творчеством. Это соблазн, т.к. в основном такой подход имел место в последние десятилетия, а выстраивание творческого пространства — это совершенно новый тип образования, где стержневым элементом является «проектное усвоение» тех знаний, которые могут дать в школе.

С другой стороны, без элементов анализа и структуризации не обойтись, иначе невозможно будет направлять и контролировать

процесс развития инициативы. Здесь и приходится говорить об актуальности наличия в проектировании пространства для проявления инициативы философско-аксиологических элементов, т.к. именно эти элементы могут задать такие гибкие рамки и подходы (форму и методологию), которые позволили бы плодотворно направлять и регулировать творческий поиск и детей, и преподавателя без ущерба для проявления инициативных импульсов. Это может происходить потому, что в философско-аналитически и философско-аксиологически выстроенном процессе творческого взаимодействия на уроке отсутствует жесткая, «стандартизирующая» регламентация способов и путей проявления своей креативной активности, которая (регламентация) контролировала бы и отсекала «лишние», «неважные» инициативы. Вместо этого нормативного пространства присутствует пространство ценностно ориентированное, «пространство внимания» к индивидуальным проявлениям детей (это — смысловая, или целевая регламентация). Причем ориентированное не на ценность создания абстрактной личности с чётко определенными общими качествами без индивидуальных различий — воплощение такой «личности» подавляет всё не соответствующее этому «идеалу», а на ценность индивидуального, уникального самовыражения и проявления, на ценность осознания своего особенного, непохожего Я и неповторимых черт своего характера, на ценность выявления незаменимых способностей.

Поэтому для построения инициативного пространства необходимо наличие активных уроков философии с самых первых шагов школьной жизни, где бы дети учились инициативно проявлять, выражать себя, свои мысли и позицию, умению мыслить и строить рассуждение и проекты, сознательно строить собственную систему ценностей, самостоятельно формировать мировоззрение, учились бы умению самообразовываться, ориентироваться в современном мире. Знания, как известно, по большей части уходят, умения же (подходы, техники) остаются. Этот процесс станет намного более действенным при поддержке человека, который имеет глубокие познания в философско-аксиологической проблематике, обладает техниками мышления и рассуждения.

Необходимо затронуть и такой важный момент, как философское образование преподавателей школ. Очевидно, если ценностным образованием будет заниматься не один человек, а все педагоги школы вместе и согласованно, эффективность будет намного выше. Для того чтобы взрослые могли осуществлять проектное и ценностное воспитание и развивать инициативу детей

более эффективно, им необходимо освоить методологический аппарат для осуществления своих возможностей. Ведь зачастую педагог не в состоянии влиять на детей должным образом только потому, что его призывы к добру при всей конкретности побуждений нередко имеют характер общих фраз, что для детей совершенно неубедительно. Для того чтобы задумываться над этими проблемами, учителям просто не хватает времени и сил. Поэтому учителям желательно с помощью специальных философско-психологических курсов (лекций и семинаров) выявить собственное понимание целей и технологий образования, — инициативного в том числе, получить философские представления о ребёнке и человеке как целостности и уникальности, конкретную методологию и терминологию для оформления собственного, — по сути философского, — целостного отношения. Как и на уроках для детей с конкретным философским и инициативным содержанием, на этих курсах будет проводиться не столько обучение каким-то знаниям (информации), сколько обучение технологиям философского, целостного и гибкого подхода к процессу образования, выявление и оформление собственных мыслей.

Итак, образование в школе, ориентированное на развитие у детей творческой инициативы и на умение её проявлять и оформлять, — это воспитание совместными усилиями философа и философски настроенных преподавателей творческого, яркого, непохожего, ценностно-устойчивого человека, адекватно понимающего других людей, культуру и мир, знающего собственные способности и возможности; это формирование самостоятельной, свободной, действующей личности.

И.Ю. Малкова

Проектирование содержания образования — управленческий ресурс развития практики

Управление содержанием образования возможно тогда, когда содержание образования начинает пониматься педагогом и ребенком как предмет собственной деятельности, как содержание, изменение которого обусловлено изменением содержания собственной деятельности.

Почему мы говорим о проектировании как механизме управления содержанием образования?

Наиболее явным свидетельством этого является контекст разговора о содержании образования. Он об инновационном раз-

витии педагогической практики, но как той практики, в которой я работаю, которую я изменяю. Очень интересно, но, когда говорят о проектировании, появляется понимание, чувство, переживание себя как субъекта той деятельности, той практики, которая анализируется, описывается или опыт которой представляется. При этом инновационность чаще всего договаривается педагогом при анализе собственного опыта через такие категории, как развитие, личностное развитие, саморазвитие, самостановление, самоорганизация. Общее и значимое для нас то, что все они говорят о практике, в которой сами субъекты что-то задумали, что-то стараются изменить и осуществить. И все это возможно при условии изменения собственной деятельности, ее содержания. Заметьте, разговор о содержании образования в этом случае не начинается с представления учебного предмета деятельности, но речь идет об изменении самих субъектов деятельности.

К понятию «содержание образования»

В настоящее время содержание образования — категория, которая переживает существенное развитие, и её определения своеобразны относительно различных подходов. Например, В.В. Краевский анализирует содержание образования в русле различных педагогических концепций и отмечает, что оно выступает, «во - первых, как несколько сокращенные основы наук; во-вторых, как совокупность знаний и навыков; в-третьих, как педагогически адаптированный социальный опыт» [4;26]. На социальную обусловленность содержания образования обращают внимание авторы работы «Теоретические основы процесса обучения в советской школе». По их мнению, содержание образования — это педагогическая модель социального заказа, обращенного к школе. В этой же работе подчеркивается взаимосвязь содержания образования со способами обучения: «с одной стороны, характер содержания определяет способ деятельности, а с другой - само содержание необходимо еще при проектировании воплощать в такой форме, которая в максимальной степени соответствовала бы характеру и формам деятельности» [8; 27]. В концепции развивающего обучения отмечается, что «основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производятся методы (или способы) организации обучения» [3;38]. Что объединяет эти работы и что подчеркивает их традиционное отношение к проблеме содержания образования? Для нас это прежде всего заданность содержания и форм образования, их независимость от реально существующей педагогической практики, ее субъектов.

Это прослеживается и в образовательных программах, в которых понятие содержания сводится к его внешним характеристикам — учебный план, учебные программы, учебные пособия и т.п

Однако содержание образования по-другому видится из пространства педагогики, образования, понимаемых как пространство человеческой деятельности, пространство совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

В работе П.Г. Щедровицкого «Очерки по философии образования» предполагается, что «может быть сформулирована специфическая концепция «содержания образования»: содержание, оказывается, не то, что передается в исходном тексте мысли — речи или в плане демонстрации способов деятельности (решение задач), а то, что возникает в процессе понимания-непонимания и рефлексивной коммуникации по поводу ситуации непонимания. Содержанием обучения (образования, воспитания) оказывается то, что совместно удерживается, по крайней мере, двумя участниками коммуникации» [9;139].

В контексте понимания педагогического, «педагогической практики как совместной деятельности педагога и ребенка, как практики установления воспитывающих (обучающих) связей» [6; 12] можно выделить следующие характеристики содержания образования:

- порождается в совместной деятельности педагога и ребенка и может быть разным в зависимости от качества вовлеченности педагога и ребенка в совместную деятельность;
- оформляется в педагогической практике как предмет совместной деятельности;
- не может иметь своим определением значение, заданное вне деятельности;
- игнорирующее качество совместной деятельности.

Новым, другим здесь является отношение к содержанию образования — оно возникает, оказывается, складывается. Содержание образования рассматривается не как заданное, существующее вне педагогической практики, подготовленное к внедрению. Содержание образования — это то, что образуется в совместной деятельности, это индивидуальное, развивающееся, рефлексивное содержание. Оно не может быть заранее известным, заданным, оно разворачивается в процессе совместной деятельности, и его качество обусловлено характером этой деятельности.

Поэтому туда, где обсуждается проектирование содержания образования, начинают приходить педагоги, которые понимают содержание образования в рамках деятельностного подхода, который ори-

ентирован на рефлексию способов построения содержания образования непосредственно в педагогической практике, все более осознаваемой как практика совместной деятельности педагога и ребенка. А изменения в содержании образования не связаны напрямую с изменением транслируемых знаний, но все чаще характеризуются такимим признаками, как понимание, переживание, ценностное и смысловое пространства, личностное содержание образования.

Все это показывает, что изменения в понимании содержания образования начинают осуществляться уже не только в теории, но и в самой педагогической практике, что иное понимание содержания образования начинает менять содержание деятельности педагога, менять понимание предмета этой деятельности. Способы организации собственной деятельности по обоснованию и решению проблем, возникших на практике в процессе разворачивания собственных замыслов, инициатив, начинают обсуждаться в качестве предмета педагогической деятельности. А это значит, мы можем говорить о проектном содержании деятельности педагога, где предметом «являются системы практической деятельности, которые могут выявляться, описываться и превращаться в предмет преобразований [2;14], способы проявления творческой активности общественного человека, с помощью которых он реализует свои цели [1;107]. Проектность («творческое переосознание действительности на основе имеющегося замысла» [7;111]) начинает обсуждаться как средство построения и управления содержанием образования.

Когда мы можем говорить о разворачивании проектирования содержания образования в педагогической практике? В ответ на этот вопрос можно представить ряд условий, позволяющих говорить о взаимосвязи процесса проектирования и изменения содержания образования или о проектировании содержания образования как о целенаправленном процессе.

Проектирование может осуществляться там, где начинают переосмысливаться целевые установки и методическая сторона образования. Цели фиксируются как саморазвитие, самостановление, самоорганизация, построение смыслового, личностного пространства образовательной деятельности. В основании же методической работы начинает полагаться рефлексия, самосознательный выбор определенного типа деятельности. И это предполагает овладение педагогом методического знания о содержании проектной деятельности, культуре проектирования: он имеет представления об этапах проектирования, об особенностях содержания деятельности на разных этапах проекта и пытается выстроить

свою деятельность как проектную, оформить свой проект. Обычно это выглядит так. Педагог оформляет замысел проекта, указывая идею, цели и задачи, проблемы, на решение которых направлен проект, этапы и способы работы, ожидаемые результаты. В процессе реализации проекта педагог проблематизирует, изменяет способы работы, анализирует содержание своей деятельности, выделяет ее успешность, обосновывает критерии анализа своей работы. Одним их таких критериев может являться и изменение содержания образования, актуализация интересов детей, появление детских инициатив, изменение отношений к предмету. На конференции, в процессе работы педагогической мастерской и секции по проблемам проектирования содержания образования мы смогли проявить разные основания и наработки в различных педагогических практиках.

- Гимназия №56 (научный рук. к.п.н. Костюкова Т.А.). Осуществляется разработка оснований (проявление инициативы педагога по разворачиванию собственного проекта) и технологии проектирования педагогического проекта: проектирование урока, факультатива, курса, формы внеурочных занятий.
- Школа Эврика-развитие (экспериментальная площадка управления образования Администрации Томской области, ФЭП, научный рук. к.п.н. Ковалева Т.М.). Осуществляется разработка форм проектирования содержания образования в старшей школе — индивидуальный учебный план, организация мест по проявлению инициативы педагога и ребенка, система технологий по созданию различного пространства проектирования ребенком своей образовательной траектории.
- Монтессори - школа. Разработка разных форм проектирования индивидуального образовательного пространства ребенка в начальной школе.
- Школа №34. Разрабатываются технологии и формы совместного проектирования внеурочных форм в рамках творческих групп.
- Школа №25. Осуществляются проектные технологии (метод проекта) в художественно-эстетическом образовании.

Целенаправленный процесс проектирования содержания образования осуществляется в педагогической практике Школы Совместной деятельности (научный руководитель проф. Г.Н. Прозументова), в которой содержание образования, изменение его качества (как уже отмечалось выше) начинает рассматриваться с позиции изменения способов организации совместной деятельности, построения разного ее содержания. В этой ситуации проектирование начинает осознаваться как особое действие педагога и ребенка по

построению личностного содержания образования. Что это значит для педагога и ребенка, какие ставит перед ним задачи? Проектирование рассматривается как особый способ построения личностного содержания совместной деятельности, как особые способы и приемы ее организации. Проектная деятельность становится способом работы педагога и ребенка по развитию личностной вовлеченности в образование и осуществление замысла собственной деятельности: по порождению разных форм, приемов организации совместной деятельности по выявлению замыслов, инициатив, обоснованию и осуществлению проектов деятельности по их разворачиванию. Проектирование становится способом построения проектного содержания образования в совместной деятельности педагога и ребенка и личностным содержанием образования, которое образуется за счет рефлексии педагога и ребенка содержания собственной деятельности. Последнее очень важно для понимания роли проектирования в процессах самоорганизации, саморазвития, смыслообразования, характеризующих гуманитарный характер образования. Дело в том, что проектирование содержания образования должно и может влиять на личностное развитие педагога и ребенка таким образом, чтобы обеспечивать его постоянное развитие, то есть давать педагогу и ребенку что-то большее, чем случившееся здесь и сейчас, ресурс, который поможет ему обеспечивать постоянное замысливание и построение своего будущего. Именно это и стало идеей проектирования образовательного проекта как новой формы организации совместной деятельности в Школе Совместной деятельности. Обсуждая в школе содержание замысла образовательного проекта [5;55-58], мы выделили его принципиальные педагогические функции, его смысл и назначение в пространстве совместной деятельности школы. Образовательный проект — это форма, где осуществляется порождение личностных замыслов, инициатив и разворачивание их в деятельности, в которой возможно проектирование личностного, собственного содержания деятельности в пространстве разной деятельности. Содержание совместной деятельности в образовательном проекте образовывается, проектируется самими ее участниками. Это форма, в которой происходит рефлексия содержания собственной деятельности: выделение этапов, способов организации деятельности на разных этапах. Содержание деятельности здесь является предметом совместной деятельности, а проектирование — содержанием образования, которое оформляется в процессе рефлексии проектного содержания совместной деятельности.

Однако это еще не совсем замысел проекта, «выделенная в мышлении идеальная структура является проектом, если схватывает устройство, организацию практической деятельности, преобразования форм организации деятельности» [2;14]. Решающим в оформлении замысла образовательного проекта стало для нас понимание особенностей содержания проектной деятельности в педагогической практике. Проектирование в педагогической практике — это особое содержание совместной деятельности педагога и ребенка, направленное на поиск, обоснование разных форм и способов работы, обеспечивающих процесс проектирования, основанный на:

- личностной вовлеченности педагога и ребенка в порождение замыслов организации разных форм и способов совместной деятельности на разных этапах образовательного проекта;
- оформлении предмета собственной деятельности в пространстве разной деятельности;
- выявлении содержания личностной деятельности в проекте через рефлексию процесса ее образования: этапности, структуризации, различения разных типов и видов деятельности;
- выявлении личностно значимых критериев анализа успешности собственной деятельности в проекте.

В настоящее время разворачивание образовательных проектов в педагогической практике Школы Совместной деятельности является способом решения поставленных проблем и способом анализа, исследования проектирования, его существования как содержания совместной деятельности педагога и ребенка. Результатом этого стало определение характеристик содержания образования в образовательном проекте.

1. Содержание образования оформляется в процессе проектирования как предмет совместной деятельности. Оно основывается на личностной вовлеченности педагога и ребенка в деятельности.
2. Предметом совместной деятельности в образовательном проекте являются замыслы, инициативы и содержание (способы организации, этапы) деятельности по их осуществлению в практике.
3. Содержание проектирования (этапы, способы организации) оформляется как предмет совместной деятельности в процессе самоанализа, самоэкспертизы собственной деятельности. Рефлексия, самоанализ, самоэкспертиза включаются в содержание образования педагога и ребенка.

Проектирование содержания образования означает проектирование разных форм и способов организации совместной деятельности по порождению личностных замыслов, обоснованию и

осуществлению проектов деятельности по их развертыванию, выявлению успешности деятельности.

Наработанный на секции материал позволил нам выделить проблемы, которые проявляются в направлениях проектирования содержания образования и определяют содержание работы для их развития.

Проблемы, прежде всего, характеризуют ситуацию перехода от традиционного к проектированию личностного содержания и гуманитарных технологий образования. Они проявляются:

- в разном понимании субъектов проектирования (педагог, ребенок, педагог и ребенок, совместная деятельность, соорганизация субъекта проектирования). Следовательно, проблемы педагогической практики, решаемые в процессе проектирования содержания образования, и эффективность их решения рассматриваются по-разному в разных образовательных практиках;
- в разном понимании оснований проектирования и способов их проявления в собственной практике. В этой связи остро ощущается потребность в экспертизе;
- в естественном предъявлении педагогом своих проектных ходов, отсутствии рефлексии проектной деятельности как особой образовательной культуры, затруднении выделения содержания и этапов проектирования, способов проектирования гуманитарного содержания и технологий образования в совместной деятельности педагога и ребенка.

Для решения обозначенных проблем, и в этом смысле для развития пркатики проектирования содержания образования в регионе мы предполагаем необходимость осуществления следующих направлений деятельности:

1. Проектирование особых форм работы с педагогом, форм повышения его квалификации, в которых может осуществляться проектирование гуманитарного содержания и технологий образования в совместной деятельности педагога и ребенка, освоение проектного содержания деятельности.
2. Разработка механизмов и условий управления развитием проектирования содержания образования в педагогической практике региона.

Литература

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. - Новосибирск: Наука СО, 1990. - 107 с.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование в образовании. - Москва, 1996. - 14 с.

3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения. - Томск: Пеленг, 1992. - 38 с.
4. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией// Педагогика, 1994. - С. 6-26.
5. Малкова И.Ю. Образовательные проекты в Школе Совместной деятельности/ Школа Совместной деятельности: концепции, проекты, практика развития. Книга 1/ Под редакцией Г.Н. Прозументовой. - Томск, 1997. - С. 55-58.
6. Прозументова Г.Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности// Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга 1/ Под. редакцией Г.Н. Прозументовой. - Томск, 1997. - 12 с.
7. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры// Вопросы философии, 1984, № 10. - С. 111.
8. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В. Залевского, И.Я. Лернера. - Москва: Педагогика, 1989. - С. 27.
9. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - Москва, 1993. - С. 139.

В.Ю. Соколов

Роль рефлексии в проектировании содержания образования на уроках истории

Проектирование содержания образования на уроках истории понимается как процесс встраивания в базисные курсы системы занятий, на которых педагог и учащиеся имеют возможность в рамках предметного стандарта выбрать интересующие их темы, приемлемый для них способ работы и форму фиксации результата. Проектирование содержания образования в таком виде выступает как способ формирования участниками образовательного процесса своего индивидуального места в безликом конвейере традиционного массового обучения.

Проблема выработки критериев эффективности проектирования содержания образования встала перед учителями истории школы № 49 (Школы совместной деятельности) в последние годы не случайно. Это обстоятельство связано прежде всего с вполне ощутимым переходом педагогов и учащихся от работы с традиционным предметом — готовым, «чужим» знанием, к работе с предметностью — знанием, становящимся, развивающимся совмест-

ными усилиями всех участников образовательного процесса. Другими словами, от прямой трансляции фиксированного содержания образования (стандартного предметного знания) от учителя к ученику мы переходим к совместному проектированию содержания образования (организации деятельности по порождению собственных смыслов, знаний).

Если в первом случае критерии эффективности в готовом виде «спускались» сверху вместе с остальными нормативами, то во втором — эти критерии нужно создавать в соответствии заявленными авторскими основаниями, целями и технологиями педагогической деятельности. В этом смысле самостоятельная выработка и использование критериев эффективности являются наиболее точным показателем зрелости, осознанности проектной деятельности педагога и ребенка.

Наглядным показателем зрелости работы нашей исследовательской группы над осмыслением эффективности проектирования содержания образования на уроках истории является разработанная нами экспертная карта, в которой зафиксированы основания анализа и критерии оценивания проектной деятельности. Попробуем через комментарий к карте показать систему критериев эффективности проектирования содержания образования, выделив специфику нашей работы.

Прежде всего обратим внимание на структуру карты. Она содержит два раздела: основания экспертного анализа и критерии оценивания успешности проектной деятельности педагога и учащихся на уроках истории. В карте особо подчеркнуто, что основания и критерии оценивания успешности для педагога и детей одни и те же.

Появление основной структуры карты связано с тем обстоятельством, что в ходе экспериментальной работы наша группа столкнулась с необходимостью принципиального изменения качества образовательной деятельности. Мы поняли, что обязательным условием, открывающим возможности для проектирования содержания образования на уроках истории является переход от тематического к деятельностному планированию годовых курсов. Это требование означало переход от традиционного деления курса на темы (отдельные фрагменты истории) к разработке системы деятельностных циклов, в которых педагог и учащиеся имели бы возможность для выдвижения и реализации собственных проектов. Качество разворачивания основных этапов такого цикла мы и зафиксировали в экспертной карте.

В этой связи следует отметить, что переход педагога, как инициатора проектной работы на уроке, от тематического к деятель-

ностному планированию является необходимым условием эффективной организации проектной деятельности.

И здесь же, не отвлекаясь от карты, отметим еще одно, на наш взгляд, обязательное условие успешности проектной работы. Оно выражено структурно в предъявлении к деятельности педагога и ребенка одних и тех же оснований и критериев оценивания. Казалось бы, в этом требовании всего лишь отражен общий для нашей школы принцип совместности, как основной принцип эффективности образовательного процесса. Однако в работе нашей группы его реализация имеет свою специфику и требует существенной реорганизации учебной деятельности.

В отличие от работы в проектных группах, где совместная деятельность является результатом свободного выбора педагога и ребенка, на уроке мы обычно имеем дело с жестко организованными, внешне заданными формами совместности. В таких условиях проектная деятельность на уроке, как выражение стратегии индивидуальной свободы в образовании, требует от педагога особых усилий по ослаблению негативного влияния насильственной совместности и созданию условий для свободной, творческой организации совместной работы.

На обретение творческой свободы в совместном проектировании содержания образования на уроках истории влияет много факторов, но один имеет решающее значение. На смену натурального восприятия прошлого, основанного на признании существования «реальной» истории, которую можно познать с помощью единственно правильного, объективного метода, должно прийти феноменологическое восприятие, признающее право на существование всей массы субъективных представлений о прошлом.

Подобная смена позволит преодолеть глубоко укоренившуюся в предметных знаниях традицию воспринимать истину как нечто анонимное, общее, а потому извне сводящее нас в совместную деятельность, в совместное движение по единому пути к единственно правильной позиции. При этом крайности субъективизма — неизбежный спутник «очеловеченного», феноменологического восприятия истории — будут легко преодолеваться в свободно организованной совместной деятельности через сопоставление уровня аргументации и логики выдвигаемых суждений. Как показала практика нашей работы, попытки развернуть свободно организованную совместность в рамках натурального подхода приводят к существованию класса в двух параллельных мирах - к беспредметной совместной деятельности и традиционной зубрежке предметного материала.

Таким образом, общий для школы принцип совместности как способ эффективной организации образовательного процесса в нашем, как и в любом другом, авторском контексте не принимается автоматически, а преобразуется в предметной сфере в одно из важнейших условий успешности проектирования содержания образования.

Оговорив необходимые условия эффективности проектирования содержания образования на уроках истории, прокомментируем основания ее анализа и критерии оценивания. В основаниях анализа выделено четыре крупных блока, в которых заложены ведущие характеристики процесса проектирования содержания образования на уроках истории в деятельностном цикле: 1) выявление поля первичных смыслов, 2) формирование проектного замысла, 3) разворачивание проектной деятельности, 4) рефлексия проектной работы. Каждому блоку оснований анализа соответствует свой набор критериев оценивания успешности, конкретизирующих требования к тому или иному этапу разворачивания проектной деятельности.

Первый этап работы в цикле нацелен прежде всего на выявление поля первичных смыслов, которые сформировались у педагога и учащихся в отношении изучаемого явления прошлого. Успешность работы на этом этапе во многом зависит от умения педагога в рамках предметного стандарта найти такие явления, которые могли бы затронуть самый широкий спектр личного опыта ребенка, начиная от его экзистенциально - мировоззренческих оснований и кончая простыми бытовыми суждениями. Среди подобных явлений, как показывает опыт, наиболее разнообразный отклик учащихся вызывают события, связанные с яркими, зримыми эпизодами из жизни человека прошлого — войны, революции, путешествия, культурная жизнь, деятельность великих людей, экзотические сюжеты.

Отсюда и планирование годового курса строится на основе подбора совокупности таких явлений, рассмотрение которых, с одной стороны, инициировало бы максимум первичных смыслов педагога и учащихся, а с другой — вобрало в себя основную часть предметного стандарта.

На практике процесс формирования поля первичных смыслов выглядит как набор первичных суждений участников работы по поводу рассматриваемого явления до погружения в предметный материал. Например, если мы рассматриваем в цикле культуру Средневековья войны, то в начале фиксируем весь спектр мнений в классе о том, что такое «культура» вообще, какую роль она играет в жизни отдельного человека или всего человечества.

Понятно, что первым критерием оценивания успешности работы на данном этапе является степень вовлеченности педагога и учащихся в процесс выдвижения первичных смыслов. Чем больше участников вовлечено в этот процесс, тем шире возможности класса для участия в проектной работе.

Вторым критерием оценивания успешности работы на данном этапе следует назвать разнообразие первичных смыслов. Чем уже круг этих смыслов, чем больше в нем синонимов, тем беднее в дальнейшем выглядит спектр намечаемых проектов.

Третьим критерием оценивания по очередности, но не по степени важности нужно упомянуть способ соорганизации первичных смыслов. Таких способов может быть два: иерархический и круговой. В первом случае в классе возникает ситуация выдвижения более «правильных» смыслов, самым правильным из которых обычно является смысл педагога. Во втором случае все смыслы фиксируются в виде лепестков ромашки, подчеркивая тем самым равноправие всех мнений.

Часто во втором случае педагогов пугает наличие большого числа совершенно фантастических суждений учащихся. Но их ни в коем случае не следует исключать из круга рассмотрения, так как именно они порой придают неожиданную свежесть, жизненность предлагаемым проектам. К тому же, по мере разворачивания проекта, по мере обсуждения первичных смыслов в классе, по мере приближения их к реалиям прошлого крайности этих фантазий будут сниматься. В этом и выражается продуктивный союз феноменологического восприятия истории и совместной деятельности.

В завершение характеристики данного этапа хотелось бы указать на еще одно принципиальное отличие в работе нашей группы, определяющее ее эффективность. Это отличие связано с пониманием нами проектной работы как смыслодеятельности, в то время как в рамках известной СМД-методологии, разработанной рядом философов во главе с Г.П. Щедровицким, проектная работа понимается как мыследеятельность. Если в СМД-методологии проектная деятельность направлена на создание универсального мыслительного инструмента, способного рационализировать любую сферу деятельности, то в нашей группе проектная работа нацелена на порождение и разворачивание индивидуальных смыслов. Для проектирования содержания исторического образования смыслодеятельностный подход имеет решающее значение, так как без собственного смысла нельзя войти в канву конкретной жизни прошлого, насквозь пропитанную разными человеческими смыслами.

Без собственного смысла нельзя перейти ко второму этапу работы в деятельностном цикле, на котором этот смысл переводится в проектную плоскость.

Второй этап работы в цикле связан с формированием проектных замыслов участников проектной деятельности. На этом этапе работа идет в двух плоскостях:

а) в выработке индивидуальной позиции авторов первичных смыслов по отношению к изучаемой в цикле теме и

б) в планировании путей и средств обоснования этой позиции.

Работа по индивидуализации позиций участников проектирования на данном этапе выражается, говоря просто, в соединении выдвинутых в классе первичных смыслов и изучаемого предметного материала. На практике такая работа ведется обычно либо после обзорной лекции учителя, либо после чтения ряда разделов учебника, в ходе которых учащиеся получают самое общее представление об изучаемой теме. А далее им предлагается найти в теме те сюжеты, которые наиболее близки их первичным смыслам.

Например, если при изучении культуры Средневековья ребенок связал понятие «культуры» с письменностью, он может выбрать сюжет «Библия в жизни человека», если с религией — его могут заинтересовать «Средневековые ереси», «Монашеские ордена» или «Смысл крестовых походов», если с искусством — он может выйти на «Архитектуру Средневековья» или «Иконопись» и др.

Но простое выделение заинтересовавшей темы еще не подтолкнет ребенка к проектной работе, нужно помочь ему поставить эту тему как проблему, как загадку, которую нужно отгадать. Такая проблематизация обычно выражается в форме вопроса, который как бы задает современник человеку прошлого, чтобы понять своеобразие ушедшей эпохи. Например, «С какой целью совершались крестовые походы?», или «Зачем нужно было «портить» Христианство ересями?», или «Что мог увидеть человек в иконе?» и т.д.

Ответом на подобные вопросы и должен был стать замысленный автором проект. В этой связи отметим, что первым критерием эффективности работы на этапе формирования проектного замысла нужно считать умение автора выбрать тему и перевести ее в проблему.

Понятно, что развернутый ответ на поставленную проблему нельзя дать сразу, нужно спланировать ход предполагаемой работы. Обычно мы включаем в такой план: поиск литературы по теме, консультацию учителя, подбор иллюстративного материала, организацию дискуссии по выдвинутой проблеме и другие виды подготовки. Завершается план фиксацией наиболее удобной для

автора формы предъявления результата. Чаще всего это бывает устный или письменный доклад, театрализованное сообщение, лекция-экскурсия. Умение составить план работы и выбрать адекватную себе форму предъявления результата можно считать вторым критерием успешности проектной деятельности на данном этапе.

Естественно, не все дети в классе могут справиться с довольно сложной задачей формирования проектного замысла, да еще сделать это в предельно короткий срок 1-2 уроков. В проектных группах на это уходит 1-2 месяца. Поэтому важно этих менее продвинутых детей «не потерять», подключить их к проектной деятельности в посильной для них форме. Им можно предложить роль соисполнителей проекта — готовить список литературы, подбирать иллюстративный материал, участвовать в дискуссии и др. Можно обрисовать перед ними очень «заманчивое» амплуа критика-рецензента. В том и другом случае, даже не являясь авторами проектных замыслов, дети не уйдут с поля проектной работы, будут по мере возможностей совершенствовать свои проектные навыки.

Таким образом, следует зафиксировать третий критерий эффективности работы в цикле на этапе формирования проектных замыслов — способность педагога и учащихся к планированию (участию в плане) совместной деятельности по реализации своего (чужого) замысла. Нужно попутно заметить, что этот критерий может быть принят и как достаточно красноречивый показатель качества совместной деятельности в классе.

Третий этап деятельностного цикла — этап разворачивания проектной деятельности — внешне более всего напоминает традиционные формы обучения. Здесь преобладают хорошо отработанные в школе виды учебной деятельности — лекции, семинары, дискуссии. На этом этапе ученики предъявляют свои предметные наработки. Казалось бы, так и должно быть на этапе сбора материала для обоснования выдвинутых проектов.

Однако здесь необходимо провести еще одно принципиальное разграничение. Если в традиционной стратегии вал предметных знаний рассчитан обычно на абстрактного, среднестатистического ребенка, то в проектной работе подача и сбор материала всегда должна иметь реального адресата. Учитель готовит лекции не просто по Госстандарту, а в расчете на конкретные проектные замыслы, ученик также берет из лекций и книг материал, ориентируясь главным образом на свою проблему. Поэтому первым важнейшим критерием эффективности такой работы следует считать адресность сбора и предъявления материала.

Ко второму критерию эффективности можно отнести привычные всем широту и разнообразие аргументов, представленных в докладе. Этот критерий особенно подчеркивает, что проектная работа не пренебрегает глубиной предметных знаний, просто на смену традиционного «кроссвордного» энциклопедизма приходит персонифицированное знание.

И, наконец, третий критерий эффективности разворачивания проектов, который логически переходит со второго этапа, — качество кооперации в реализации проектов. Этот критерий показывает реальные плоды совместной деятельности: насколько класс продвинулся в формировании коммуникативных и организационных навыков, как их уровень повлиял на качество предметных знаний.

Четвертый этап цикла — заключительный — посвящен рефлексии работы в проектном цикле. На этом этапе всем участникам проектной работы приходится в корне изменить позицию, так как проектная деятельность для них становится самостоятельным предметом. Они получают возможность как бы со стороны посмотреть на свою проектную деятельность и деятельность своих товарищей, оценить свои и чужие достижения и неудачи, понять, с какими факторами они связаны.

В основу выдвижения критериев оценивания эффективности деятельности на данном этапе положен принцип усложнения рефлексивной способности участников совместной проектной деятельности. Первым наиболее простым критерием оценивания можно считать элементарную способность характеризовать свою деятельность как «чужую». Это может быть фрагментарная характеристика, выхватывающая отдельные эпизоды из работы в цикле, но она должна свидетельствовать об отчетливом понимании рефлексирующим нового качества знания.

Вторым критерием оценивания следует назвать более сложное умение представить свою деятельность в развитии. Уже на этом уровне педагогу и учащимся приходится невольно вступать в кооперацию для полноценного восстановления индивидуальной траектории того или иного участника проектной работы.

Третий критерий прямо связан со вторым и фиксирует еще более сложные навыки педагога и ребенка в оценке своего участия в совместной деятельности. На этом уровне рефлексия подводит участников проектной работы к осознанному включению в процесс социализации, к пониманию необходимости проектировать процесс включения в ту или иную сферу общества для обеспечения его успешности.

В заключение отметим, что конечно же ни экспертная карта, ни выделяемые в ней критерии эффективности не идеальны. Мало того, карта и рассчитана на такое «живое» существование — на коррекцию и развитие по мере совершенствования проектной деятельности. Но именно такие инструменты, как экспертная карта, помогают осознать смысл и специфику экспериментальной работы, увидеть ее эффективность, представить образование как живой, развивающийся процесс.

М.Л. Пантюхина, И.Ю. Малкова

Управленческая поддержка образовательной инициативы (Школа Совместной деятельности)

Инициатива (фр. Initiative, лат. Initiave - начинать) - начинание, почин в каком-либо деле, предприимчивость, способность к самостоятельным активным поступкам.
(В.В. Лопатин, А.Е. Лопатина. Русский толковый словарь)

Определение содержания образования в школе как передачи-усвоения прошлого опыта практически исключило из содержания образования обучение культуре построения собственной деятельности и обучение построению неподготовленности детей к жизни в открытом меняющемся мире. Поэтому в нашей старшей школе содержание образования наряду с передачей-усвоением прошлого опыта должно включать образование детьми и педагогами:

- способов построения совместной деятельности (порождение инициативы, выполнение проектных замыслов, использование проблематизации, диалога во взаимодействии друг с другом);
- способов проектирования своего образовательного пространства, его организации (составление образовательного заказа и его осуществление);
- знание не только о чужом опыте, но и о собственной деятельности и самом себе в деятельности [2].

Обучение работе со своими образовательными инициативами, обучение совместной деятельности, ее инициативным преобразованиям — в этом идея развития параллели старшей школы. Как научиться вместе с детьми проектированию личностных пространств совместной деятельности: «Я — пространство». Старшая школа у нас выстраивалась как особое пространство, побуждающее ребенка к инициативе.

Поэтому проблема управления — это проблема определения форм и способов работы по порождению и разворачиванию образовательных инициатив детей и педагогов.

Кажется, что возрастной особенностью детей является интенсивный процесс самоопределения. Поэтому необходимо только создать условия для проектирования совместной деятельности педагога и ребенка: на уроке и вне урока, в системе выбора. Однако самоопределение, выбор являются в действительности проблемами, решению которых надо учиться. Надо учиться построению совместной деятельности, совместному построению образовательного пространства в школе.

Принципиальным для структуры управления в нашей школе (Школа Совместной деятельности) является разделение педагогического пространства не на учебное и воспитательное, а на пространства разных возрастных параллелей. Так, в нашей школе есть параллель начальной школы (1-4 кл.), школа младших подростков (5-7 кл.), школа старших подростков (8-9 кл.) и старшая школа (10-11 кл.). Отказ от традиционного деления школьного пространства на учебное и воспитательное пространства не является случайным. Автор идеи новой структурной организации школьного пространства Г.Н. Прозументова мотивирует отказ от деления на учебное и воспитательное пространство необходимостью, с одной стороны, выделить единицу развития ребенка и педагога в педагогическом пространстве (совместное действие), а с другой — понять, как меняется эта единица развития в разных возрастных группах [1]. Проблема организации педагогического пространства в школе, как утверждает Г.Н. Прозументова, заключается вовсе не в разделении учебного и воспитательного процесса и не в логике их особого содержания, а, напротив, в том, чтобы найти «единицу» их единства и взаимосвязи и понять особенности этого пространства в разных возрастных параллелях.

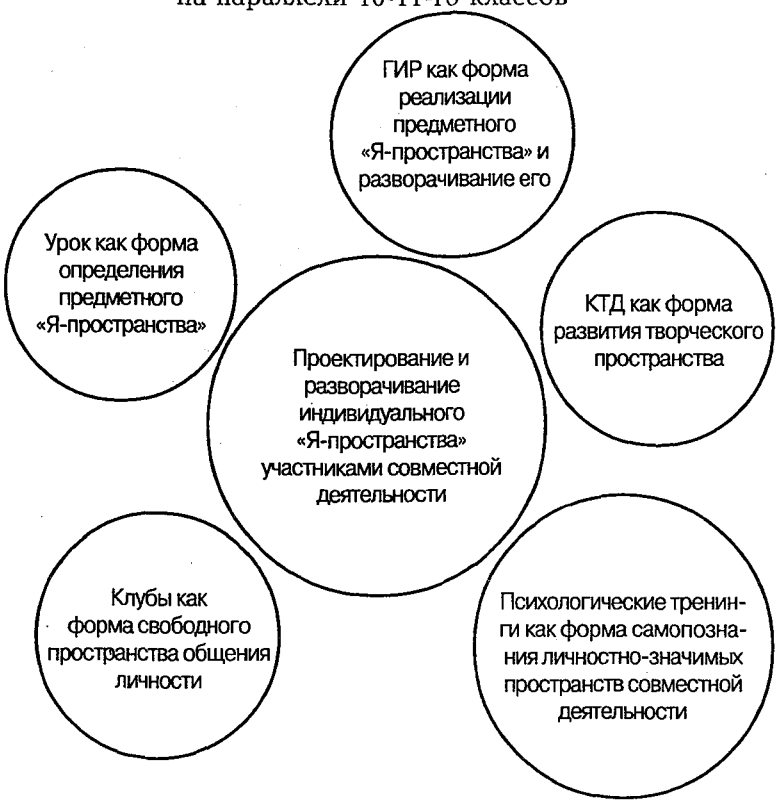
Для нашей школы структуризация педагогического пространства выглядит сейчас следующим образом. Мы понимаем, что каждая возрастная параллель отличается особым содержанием и построением совместного действия идеологов и детей. Поэтому и выделяем разные возрастные параллели, различение которых должно осуществляться как различные по качеству и форме совместного действия педагогов и детей. Поиск и установление особенностей совместного действия, совместной деятельности на разных параллелях классов есть задача развития нашей школы. И одновременно исследовательская задача для управления в нашей школе. Изменения в структуре идеологического пространства за-

ставило нас изменить и структуру управления. Одним из таких принципиальных изменений является введение новой функциональной единицы — организатора совместной деятельности. Предлагаемый текст является попыткой понять, какие проблемы возникают в управлении педагогической деятельностью. В частности, мы хотим показать, какие проблемы возникают в управлении школой при ориентации управления на порождение образовательных инициатив. И особенно обратить внимание на управление в старшей школе.

И создание условий для самоопределения и выбора является проблемой вовлечения педагога и ребенка в организацию и проектирование содержания образования на параллели старших классов в школе.

Таблица 1

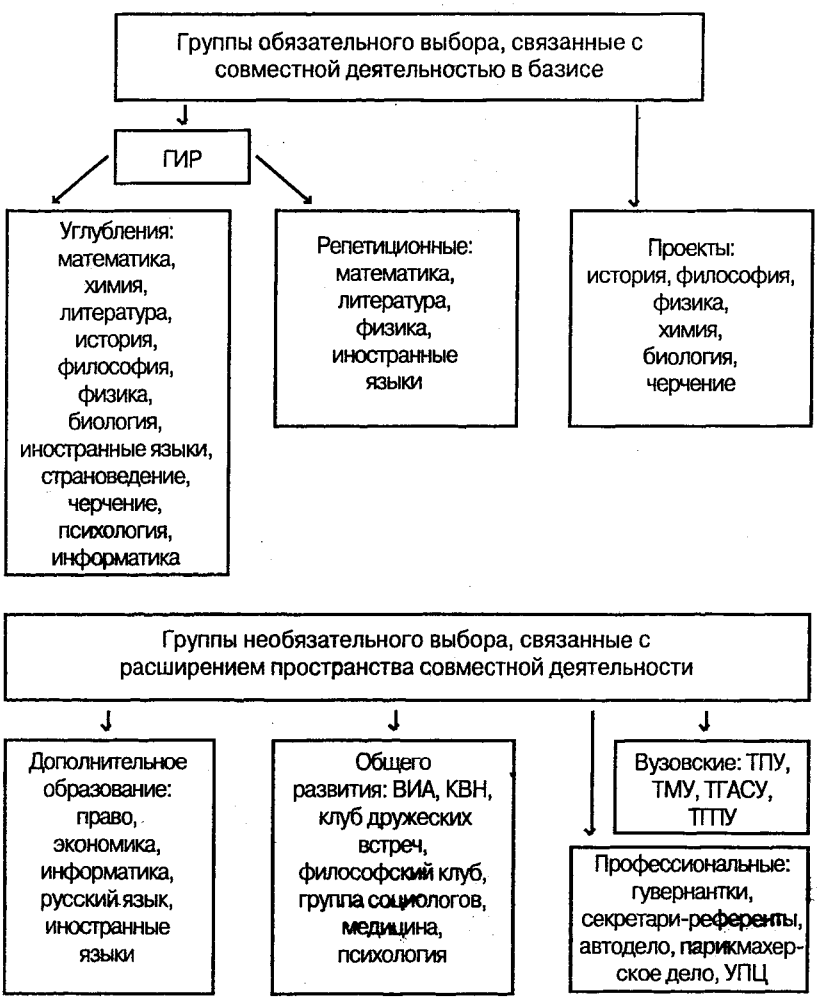
Проект развития совместной деятельности на параллели 10-11-го классов



В этом направлении проводится работа совместно педагогами и детьми на рефлексивных семинарах по обсуждению и оформлению замысла старшей школы, способов его разворачивания. Результатом этого стала современная структура параллели. Она представлена многообразием форм (см. табл. 1, 2), основанных на

Таблица 2

Группы индивидуального развития в старшей школе



разных способах деятельности: урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог, ГИРы, клубы, проекты. Данные формы различаются как особые модели совместной деятельности, разные типы совместного действия отражают разное его качество [1]. И это создает условия для работы педагога и ребенка с интересом, заданием, инициативой в разных отдельно взятых формах. В этой связи содержание деятельности на параллели старших классов может развернуться таким образом, чтобы создать условия для проектирования педагогом и ребенком своего «Я-пространства», личностного пространства совместной деятельности, сооорганизующего разные модели и формы совместной деятельности вокруг личной и образовательной инициативы. Для нас очень важно, чтобы ребенок и педагог смогли оформить свои образовательные инициативы и сооорганизовать разные формы совместной деятельности, создать свое индивидуальное пространство. Многообразие форм на параллели говорит о том, что школа развивается, ведь за «формами» стоят живые люди, формы являются результатом работы с инициативами детей и педагогов. Сначала детские инициативы проявлялись прежде всего во внеурочной деятельности. Так появились школьные традиции: День рождения школы, Сборы старшеклассников, Новогодняя ночь, День Святого Валентина и др. Эти инициативы сделали посещение школы очень желанным, дети стали любить школу (выдержки из сочинений). Однако теперь стала проблематизироваться традиционная система обучения. Стало необходимостью появление дискуссионного пространства и для детей, и для педагогов, где дети и педагоги могли бы вместе думать об изменении системы обучения. Сегодняшняя система обучения в старшей школе появилась благодаря инициативам детей, педагогов, родителей. В старшей школе имеются места, где педагоги и дети имеют возможность предъявлять свои инициативы. Это Сборы старшеклассников, Советы дела по организации различных КТД, Конференции старшеклассников, традиционный Рефлексионный сбор педагогов, детей, родителей.

Определение содержания деятельности на этапе погружения, который проходит в нашей Школе в начале учебного года это еще одно из направлений работы управления на параллели. В прошлом учебном году на параллели была апробирована особая форма погружения в образовательное пространство школы, суть которой тщательная и глубокая работа каждого с выбором своей индивидуальной образовательной траектории. Одни дети выбирали базис как главное и достаточное для себя образование (эти ребята не смогли пока инициировать другую деятельность). Вторая группа

выбрала программу деятельности «базис+выбор»: учителя и дети наряду с уроками выбирают другие формы образования. Третья группа заявила о желании работать по индивидуальным программам (которые составляются полностью на инициативах детей).

Однако оказалось, что для многих ребят сам выбор способа обучения очень сложный. Поэтому с детьми обсуждали, как можно изучать предмет, через какие формы и какими способами, как можно оформить свой замысел работы в предмете, попытались построить варианты образовательных программ в предмете. Результатом этой работы стало понимание, что учиться в старшей школе можно поразному, разными способами. Для этого необходимо создать условия для проектирования содержания совместной деятельности педагога и ребенка, проектирования «Я — пространства» в каждом предмете. Это уже новая проблема управления, решение которой будет зависеть от соорганизации деятельности разных субъектов управления на параллели, от способов вовлечения педагогов и детей в управление своей образовательной деятельностью.

Литература

1. Прозументова Г.Н. Развитие современной общеобразовательной школы: проект «Школа Совместной деятельности». - Томск, 1998. - 56 с.
2. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития/ Под редакцией Г.Н. Прозументовой. - Книга 1. - Томск: ТГПУ, 1997.

Р.И. Набатова, Т.В. Милованова

Развитие содержания образования как проблема педагогического управления

Содержание образования волнует педагогов уже не одно столетие. Что же такое содержание образования?

В традиционной модели образования в качестве содержания образования рассматриваются знания, умения и навыки, представленные в виде определенного набора учебных предметов, вводимых в состав учебного плана. При этом сами культурные способы мышления и деятельности, которыми пользовались прошлые поколения, вырабатывая эти знания, остаются неизвестными современным выпускникам школы. Это прежде всего происходит потому, что чаще всего учащийся имеет дело не со знаниями, а с не имеющими лично к нему никакого отношения сведениями или

информацией, которые надо лишь запомнить. То же самое относится и к умениям. Ведь умения связаны со способностью человека импровизационно анализировать новую нестандартную ситуацию и строить собственное действие в этой ситуации. А это возможно только в продуктивной педагогике. В традиционной вместо умений у учащихся формируют навыки, которые связаны с отработкой выполнения и доведением до автоматизма достаточно простого набора операций, пригодных для узкого круга условий.

Но сегодня назрела необходимость овладения подрастающим поколением не только научными знаниями, но и их системой. И не только системой знаний, но и познавательными навыками. Кроме этого, на основе приобретенной системы знаний у детей очень важно сформировать мировоззрение, нравственные и другие качества личности, развивать творческие способности, то есть необходим переход из области репродуктивной деятельности в область более высокого уровня деятельности — продуктивную: преодоление объективно безличного, репродуктивного характера содержания образования, ограниченного усвоением сведений,что означает переход к содержанию образования как способу разностороннего развития личности.

В настоящее время в педагогической науке нет единого подхода к пониманию сущности содержания образования.

С точки зрения И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, под содержанием образования следует понимать:

- систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся верной диалектико-материалистической картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к практической и познавательной деятельности;
- систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений;
- опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством;
- систему норм отношения к миру, друг к другу.

Э.Д. Днепров отмечает, что содержание школьного образования - это неразрывное, органическое единство двух компонентов: ориентирующего человека в культуре и творчески-деятельностного. Оно представляет собой своеобразный «музей» истории человеческой культуры.

Обобщая разные высказывания о содержании образования, можно отметить главное:

- нельзя содержание образования сводить только к ЗУНам (знаниям, умениям и навыкам);
- содержание образования включает различные компоненты, влияющие на развитие личности.

Исходя из вышесказанного, необходимо изменение содержания образования, в первую очередь через его гуманизацию и гуманитаризацию. Таким образом мы вышли на проблему обновления содержания образования и методов организации учебно-воспитательного процесса, над которой работаем в настоящее время. И содержание образования мы рассматриваем с трех позиций:

- как педагогическую модель социального заказа;
- как дидактическую модель учебного предмета (т.е. учебный план);
- как учебный материал (т.е. программы, учебники, пособия).

Целенаправленно изучая склонности и интересы учащихся и их родителей, учитывая социальный заказ общества, мы определили свой вид гимназии: гуманитарно-экономическая. Наша модель гимназии ориентируется на реальную жизнь, на проблемы, которые решает наша страна. Все содержание образования в гимназии направлено на воспитание личности, работающей на гуманизацию общества, подъем его культуры, на развитие личности, готовой к интеллектуальному труду.

В полном соответствии находятся базовый и профильные компоненты учебного плана.

Основой для разработки Базисного учебного плана (БУП) явилось сочетание запросов родителей, детей и возможностей педагогического коллектива. Учебный план включает основной базовый объем программного материала, реализующий стандарт образования и спектр программного материала для выбора учащимися интересующего их предметного направления. Он ориентирован на дифференциацию обучения, на развитие учащихся и на довузовскую подготовку.

Учебный план и логика его построения отражают основные задачи и цели, стоящие перед гимназией. В план гимназии включены все предметы общеобразовательной школы и предметы гимназического цикла. С учетом гуманитарной направленности учебного плана увеличено количество часов на изучение иностранного языка, организовано раннее изучение иностранного языка с 1-го класса, с 5-го класса вводится второй иностранный язык, ведется довузовская подготовка по математике и физике, английскому языку и истории, журналистике по программам, разработанным ТГПУ, ТГУ, введены предметы «Основы компьютерной грамотности», «Азбука-экономики» с 1-го класса. Данные предметы дают учащимся

необходимые знания и умения в области информатики, предусмотренные стандартами обучения, в области экономики, а также введен предмет по мировой художественной культуре со 2-го класса.

Такой учебный план дает образование на уровне, позволяющем быстро приспосабливаться к изменениям в современном мире, реализует идею интеллектуального, нравственного развития личности средствами гуманитаризации содержания образования, формирует личность с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, адаптированную к жизни в обществе, таким образом удовлетворяет образовательные задачи учащихся и их родителей, повышает качество ЗУНов учащихся, создает каждому ученику условия для самоопределения и развития.

Содержание образования включает не только совокупность того, что изучается и осваивается в рамках урочного расписания, но и необходимые виды социальной деятельности, которыми учащиеся овладевают во внеурочное время. Общие направления содержания определяются, исходя из интересов учащихся, а также по итогам собеседования с родителями. В результате совместных усилий создана система дополнительного образования.

Создание вариативной модели организации учебно-воспитательного процесса потребовало корректировки и изменения некоторых учебных программ, в которых на первый план выдвигаются воспитание познавательной активности учащихся, создание условий для развития творческой деятельности, умения самосовершенствоваться, способности к самостоятельному приобретению знаний, что является основной целью гимназии. В программах четко просматривается линия преемственности и перспективности в обучении по основным курсам. Учителя работают как по стабильным программам и учебникам, так и по собственным авторским программам, разрабатывают учебные пособия и учебники по продуктивной технологии обучения в начальной школе.

Новое содержание образования возможно на основе новых технологий: продуктивная технология обучения в начальной школе, интегрированная технология обучения, компьютеризация, методы разноуровнего дифференцированного обучения, разработка и внедрение нестандартных форм уроков.

То есть образовательный процесс представляет собой организованную жизнедеятельность школьников, формирующую интеллектуально-нравственную свободу и реализующую в единстве все компоненты содержания образования /знания, умения, опыт твор-

ческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения к окружающей действительности.

Для дальнейшего развития содержания образования как способа развития личности необходимо нам решить ряд проблем. В частности:,

- разработать и внедрить программу «Одаренный ребенок», основанную на личностно-ориентированном подходе к обучению;
- расширить возможности дополнительного образования;
- создать еще один современный компьютерный класс для разработки и использования различных информационных технологий (обучающих и контрольных компьютерных программ);
- совершенствовать диагностику и коррекцию школьных преобразований и средств их осуществления.

Литература

1. Дидактика средней школы /Под ред. М.Н. Скаткина. М, 1982
2. Днепров Э.Д. Четвертая реформа в России. М, 1994
3. Лернер И.Л. Дидактические основы методов обучения. М, 1980

Н.А. Пекшева

Концептуальный подход к содержанию образования в Русском лицее № 55

Школа призвана заложить основы для развития научного, нравственного и духовного опыта учащихся. Школьное обучение предназначено подготовить ученика к гуманной активной жизни в одной из сфер духовно-практической деятельности, образовать предпосылки нравственного и социально-коммуникативного уровня его поведения, создать базу для самостоятельного творческого подхода к решению практических задач и задач миропонимания, для овладения элементами грамотного творческого приобщения к культуре, обеспечить необходимое развитие свойственных ему творческих способностей социального строительства, а также осуществления его культурных и духовных запросов.

Обществу нужен не просто грамотный исполнитель, но человек, способный к самообразованию, ориентированный на творческий подход к делу, обладающий высокой культурой мышления, могущий принимать верные решения.

Русский лицей № 55 — это учебное заведение, цель которого — качественное образование и развитие интеллектуальной личности гуманитарной ориентации на основе глубокого изучения отече-

ственной истории, родного языка, русской словесности, национальной культуры. Реализация концепции национальной школы как развивающейся образовательной системы, аккумулирующей историческое и духовное наследие народа, позволяет каждому ученику лицея освоить это наследие для развития собственной духовной и нравственной культуры, творческого потенциала, реализации личностно-ориентированных запросов в современной жизни, ибо, по словам В.О. Ключевского, истинное просвещение должно быть основано на совместном развитии разума и нравственного чувства, на согласовании европейского образования с национальной самобытностью [1].

Используя антропологический подход к решению педагогических вопросов, *главными признаками правильно организованной школы* К.Д. Ушинский считал два: умственное развитие и нравственное воспитание [2].

Антропологическая основа такого развития — собственная деятельность ребенка, его самостоятельность. Развитие творческого потенциала (креативности знаний, мышления) *не специально отобранных, а всех детей.*

Эти идеи К.Д. Ушинского и легли в основу концепции лицея, которая называется «Соединение интеллектуального образования и развития учащихся с их нравственно-духовным, национальным воспитанием». На ее основе разработана долгосрочная программа развития Русского лицея, пересмотрены содержание образования, учебный план, который должен отразить:

1. Сохранение Госстандарта образования с широким включением на всех ступенях обучения компонента национальной культуры, истории, науки, этики и др.
2. Расширенное, углубленное (дифференцированное) образование, ориентированное на развитие интеллектуальной, нравственной культуры ученика через скорректированные государственные программы по всем учебным предметам с естественным включением в них лицейского культурославянского компонента, что позволило углубить гуманитарное образование учащихся.

Пересмотрена концепция гуманитарного образования. Во-первых, это преподавание естественно-математического цикла на культурологической основе; во-вторых, введение новых учебных предметов; в-третьих, пересмотр содержания и методики преподавания трех важнейших в лицее предметов: русского языка, российской истории и отечественной словесности. Вследствие того, что ученики контактируют со многими участниками процесса образования, их необходимо научить сотрудничеству с партнерами,

умению сочетать свои желания, потребности с возможностями социума. Отсюда логично дополнили гуманитарное содержание изучением психологии личности, психологии общения. Все это обеспечивает формирование гуманитарного мышления учащихся как важнейшего средства интеграции знаний о мире, человеке, среде его обитания, перспективе личностного развития. А также способствует формированию культуры (интеллектуальной, поведенческой, речевой и др.) как важнейшего средства духовного развития личности.

Русский лицей ведет образовательную деятельность по следующим направлениям:

- академическое (профильная специализация естественно-математического, гуманитарного образования; углубленное изучение иностранных языков, русского языка и литературы; спецкурсы разного профиля);
- культурославянское (история и культура Древней Руси, славянская культура в контексте с мировой; углубленное изучение истории России, ее культуры, этнографии, народных промыслов и ремесел; основы духовного образования);
- экономическое (история российского и современного предпринимательства; основы экономического образования);
- валеологическое (уроки здоровья, этика и психология межличностных отношений; физическая культура, массаж, плавание, лечебная гимнастика и др.);
- художественно-эстетическое (творческие коллективы разного профиля: хореография, музыка, пение, ИЗО, театр, кукольный театр, оркестровая музыка, студия «Глиняная игрушка», филиал детской музыкальной школы № 4);
- начальная профессиональная подготовка (педагогический класс — 2 группы (9,10, 11-й классы); культурологи — 2 группы (9, 10, 11-й классы); инженерно-технические специальности (ТПУ) — 2 группы (10,11-й классы).

Данные направления реализуются через Базисный учебный план (БУП), построенный на культурологических принципах. При составлении учебного плана соблюдены компоненты стандарта содержания образования: федеральный и региональный. В структуре федерального компонента выделены *инвариативная часть*, обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным ценностям, и *вариативная часть*, учитывающая их личностные запросы, особенности и интересы. В вариативную часть введен лицейский компонент: история русской культуры (1-9-й кл.); МХК, культурология (10,11-й кл.); человековедение (1-5-й кл.); риторика

(1-7-й кл.); практическая стилистика (5-11-й кл.) и др. В учебном плане данные компоненты представлены в форме трех основных видов учебных занятий:

- обязательные занятия (федеральный комплекс);
- обязательные занятия по выбору (региональный, лицейский компонент);
- факультативные (групповые) занятия по свободному выбору, которые сформированы в четыре модуля: гуманитарный, лингвистический, математический и естественный.

Специальные и факультативные курсы [а они носят интегративный характер по различным основаниям: по интегрируемым областям знаний (практическая стилистика), по месту в учебном плане (расширение и углубление) и др.] дополняют и углубляют содержание основных дисциплин. В содержании образования в Русском лицее нет «случайных» спецкурсов, спецсеминаров и т.д.

С целью обеспечения выполнения учебного плана преподавателями лицея корректируются государственные учебные программы, разрабатываются адаптированные программы спецкурсов, а также тестовые и контрольные задания для проверки уровня усвоения стандарта образования, его качества. На основе анализа выстраивается коррекционная работа.

За несколько лет работы по Базисному учебному плану педагоги убедились в его преимуществах: он гибок, удобен, позволяет лицею развиваться, осуществлять дифференцированный подход к обучению, помогает учесть образовательные запросы социума, возможности самого лицея. Его вариативная часть обеспечивает индивидуальный характер развития учащихся.

Базисный учебный план наполняется и новым содержанием. Многие учителя-предметники в целях повышения результативности развития и обучения проводят интегрированные курсы, семинары, уроки.

Но одновременно с этими и другими положительными моментами в содержании образования, связанными с БУПом, существуют такие управленческие проблемы, как: реализация регионального компонента (сибиреведение, экология) в связи с отсутствием учебно-методического комплекса; отсутствие средств в лицейской библиотеке на периодику, справочную и др. литературу; сложность в распределении времени на изучение отдельных предметов. Но из этих сложностей выходим благодаря коллективной работе по составлению БУПа.

Литература

1. Кличевсский В.О. Соч. в девяти томах Т. 9. М, 1989.
2. Ушинский К.Д. (Антология гуманной педагогики). М, 1998

В.И. Подоксенова, Г.Д. Колесова

Развитие содержания образования в школе-гимназии № 7

Школа-гимназия № 7 была открыта в августе 1981 года. На протяжении 18 лет школа работает в экстремальном режиме. В настоящее время в школе 73 класса, 1930 учеников, поэтому занятия проводятся в 3 смены.

Педагогическое руководство всеми предметами основного и дополнительного образования осуществляют 157 педагогов. В школе-гимназии № 7 сложился педагогический коллектив с высоким творческим потенциалом, в составе которого есть 2 доктора наук, 7 кандидатов педагогических наук, 3 заслуженных учителя РФ, 8 учителей-методистов, 58 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 20 награждены значком «Отличник просвещения», два педагога имеют грант Сороса, один учитель награжден орденом «За заслуги перед Отечеством» II степени.

Школа-гимназия № 7 имеет высокий рейтинг среди школ города и области, обеспечивая качественную подготовку своих выпускников.

Высокого уровня образования учащихся позволяют достичь:

а) большой творческий интеллектуальный потенциал коллектива;

б) практическое внедрение новейших достижений педагогической науки;

в) эффективное использование богатой материально-технической базы .

В поисках решения актуальных проблем образования с 1989 года школа-гимназия № 7 работает в экспериментальном режиме. Все эти годы педагогический коллектив ведет исследовательскую работу по теме «Разноуровневое, дифференцированное обучение с учетом индивидуальных особенностей и склонностей учащихся». В 1994 году школе-гимназии №7 присвоен статус школы-лаборатории по отработке организационно-педагогической структуры и технологии разноуровневого обучения.

В соответствии с реализованной программой эксперимента в учреждении создана оригинальная модель гуманистического, личностно-ориентированного образования. В основе этой апробированной и реально функционирующей модели лежат следующие идеи:

- гуманизация образования путем создания условий для личностно-ориентированного обучения и профессионального самоопределения;
- качественное обновление организационно-педагогической структуры путем создания специализированных классов, модульных групп, индивидуальных проектов, формируемых с учетом интересов, склонностей и запросов учащихся, реализация системного подхода к моделированию педагогической системы всей школы, ориентированной на персонификацию путей и средств формирования и развития личности школьника;
- оптимальное сочетание инвариантного и вариативного содержания образования, создание дополнительных условий и особого педагогического инструментария для выделения и разграничения базовых и вариативных компонентов содержания образования в процессе обучения;
- опережающая разработка авторской уровневой модели учебного плана школы в целях максимально полного удовлетворения культурно-образовательных потребностей учащихся за рамками требований образовательных стандартов;
- стимулирование проектной творческой деятельности педагогов на основе создания ситуаций альтернативного выбора развивающих образовательных технологий и реализации экспериментальных проектов;
- стимулирование проектной творческой деятельности педагогов на основе создания ситуаций альтернативного выбора развивающих образовательных технологий и реализации экспериментальных проектов;
- глубокое обновление структуры управления учебно-воспитательным процессом путем поэтапного создания системы мониторинга конечных результатов образовательной деятельности и творческого поиска решения проблем разноуровневого обучения научно-методическим советом, кафедрами, творческими группами, каждым учителем.

Значительные изменения произошли в организационно-педагогической структуре, на что особенно сильное влияние оказало создание модульных групп с учетом интересов и склонностей учащихся. В школе разрабатываются авторские программы и методические приложения к ним, что обусловливает серьезные изменения в содержании образования. Изменилась и роль учителя (из исполнителя он превращается в проектировщика образовательного процесса. Учащимся предоставляется широкая возможность

построения своей траектории обучения и развития. Отработана система тесного взаимодействия школы со всеми вузами города Томска и внешкольной средой.

Систематически проводя глубокий анализ учебно-воспитательной работы образовательного учреждения, выявляя проблемы, требующие непосредственного решения, руководство школы таким образом определяет приоритетные направления в развитии данного учреждения. В настоящее время в школе определились следующие приоритеты в развитии:

- повышение качества образования через разноуровневое дифференцируемое обучение;
- обучение учащихся с учетом индивидуальных физиологических особенностей мозга
- углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла;
- практическое внедрение курса человековедения как одно из средств гуманистического развития личности и формирования ее эмоционально-волевой сферы ;
- отработка оптимального содержания регионального компонента Базисного учебного плана;
- внедрение курса «Экология».

В реализации всех этих направлений непосредственное участие принимают сами педагоги школы. Ими созданы программы по названным курсам, методические пособия, теоретические концепции развития. Учителя берут на себя ответственность за качество образования учащихся по своим предметам, а администрация имеет возможность материально стимулировать деятельность педагогов через систему доплат и использования внебюджетных средств.

Работа педагогического коллектива и каждого педагога по разработке и внедрению всех направлений развития школы, и в частности по повышению качества образования, ведется на основе морального и материального стимулирования. В составе педагогов школы есть лауреаты Премии мэра, победители фестивалей педагогических идей, лауреаты Премии Фонда Сороса, Всероссийского конкурса «Учитель года». Школа является лауреатом Премии губернатора Томской области. Заместитель директора по методической работе постоянно изучает, обобщает и распространяет передовой педагогический опыт учителей школы. Критерий оценки работы учителей по повышению качества образования предусмотрен в Уставе школы, коллективном договоре администрации и профсоюзной организации.

Л.К. Глебова

Модель содержания образования в лицее

Шкода-гимназия с архитектурно-художественным направлением реорганизована в Заозерный архитектурно-художественный лицей с 1 мая 1996 года. Модель лицея выбрали потому, что рассматриваем лицей как связующее общего, среднего и высшего образования. Учебным заведением уже наработан определенный учебный материал: учебно-материальное обеспечение, создана материальная база, имеются хорошие связи с высшими учебными заведениями города Томска (ТГУ, ТГАСУ, ТГПУ) на уровне договоров не только в части приема, но и в научно-методической работе. Художественно-архитектурное направление обеспечивается договором с ректоратом ТГАСУ с архитектурным факультетом университета, в том числе в части повышения квалификации педагогов лицея и участия педагогов университетав образовательном процессе. Педагогический коллектив ориентируется не только на обучение ИЗО и началам архитектурного проектирования, но и на допрофессиональную подготовку детей по изобразительному направлению. Лицей ставит перед собой цель развития личности, его индивидуальных качеств

В основу построения модели лицея кладутся следующие принципы:

- ориентация на стратифицированное общество, где в качестве ведущего критерия выступает интеллектуальный фактор;
- дополнение профессионализации культурными ситуациями, воспитание интеллигенции.

Данные принципы обеспечивают вариативность образовательного процесса, осуществление индивидуализации образовательных программ:

- построение учебного процесса , основанного на развитии креативности;
- непрерывность и эффективность образования с 1-го по 11-й классы, включая довузовскую дифференциацию и профильную подготовку (физико-математическую, гуманитарную, химико-биологическую, архитектурно-художественную).

Целью лицейского образования является построение учебного заведения, в котором развитие детей обусловлено их активным включением в учебную и познавательную деятельность и возможностью реализации творческих способностей, получением допрофессиональной подготовки.

Лицей стремится реализовать концепцию личностно-ориентированного образования. Данная концепция обучения представляет собой стратегию нового подхода к образованию, направлена на раскрытие сущностных сил ребенка, его всестороннее развитие. Она предусматривает глубокое изучение индивидуальных особенностей детей, особенностей умственного и физического, нравственного развития учащихся, типа их мышления, способа восприятия учебной информации и на основе этого разработку индивидуальных траекторий обучения (1-4).

Личностно-ориентированное обучение и педагогика сотрудничества, дифференциация, интеграция, гуманитаризация направлены прежде всего на формирование новой парадигмы образования в лицее.

Содержание образования в архитектурно-художественном лицее

Архитектурно-художественное направление

Изучение предмета с 1-го по 8-й класс, с делением детей на подгруппы. История образовательного искусства и архитектуры; черчение; эстетика; введение в философию; компьютерная графика; архитектурное проектирование; рисунок; скульптура; живопись.

Славянское направление

Изучает предметы: славяноведение (8-6 кл.) славянские языки: украинский, польский; фольклор славянских народов; зарубежная литература; с/к «Русский дом».

Гуманитарное направление

«Камены», «3-классник», зарубежная литература; краеведение; право; с/к «История Отечества».

Физико-математическое направление

Изучение предметов: геометрия (1-6 кл.), информатика (2-11 кл.), спецкурсы (2-11 кл.).

Химико-биологическое направление

Изучение предметов: экология (2-3, 7-9 кл.), естествознание (5-6 кл.), химия (7 кл.), глобальная экология (10-11 кл.), латинский язык.

Допрофессиональная подготовка

Специализация: секретарь-делопроизводитель; пользователь компьютером вышивка; роспись; дизайн; переводчик славянских языков.

В лицее реализуются основные типы образовательных программ: начального, основного и среднего (полного) образования. В практике выделяются виды программ — базовая, лицейская, углубленного изучения, компенсирующего, расширенного начального обучения.

В основе дифференциации образовательных программ лежит учет индивидуальных особенностей школьников. Все программы должны обеспечивать выполнение образовательных стандартов.

Учебный план, определяя набор предметов, распределение времени на их изучение, последовательность предметов, является ядром образовательной программы. Содержание его в большей степени зависит от федерального учебного плана, но вместе с тем лицей имеет возможности для формирования учебного плана, соответствующего общему замыслу образовательной программы, которые являются лишь нормативной моделью учебного процесса.

Значимым компонентом образования является дополнительное образование, самообразование учащихся. Лицей работает в инновационном режиме. Лицейский компонент реализуется за счет его вариативной части. Большое количество часов отводится на профильные предметы. Упор делается на содержание и систему единых требований.

Н.Г. Шульга, А.О. Зоткин

Опыт выстраивания системы управленческой поддержки образовательных инициатив (гимназия № 6 г. Томска)

Инновационные процессы 1990-х гг. привели к фактическому многообразию образовательных систем и образовательных учреждений. Инновационные процессы актуализировали изменение системы управления образованием как на микро-(школьном), так и на макроуровне. В числе базовых проблем и трудностей управления:

- отсутствие единого источника образовательной политики;
- усложнение определения целей и задач образовательного процесса в связи с его переориентацией на сервисный характер;
- трудности определения качества образования;
- изменение отношении между участниками образовательного процесса в системе: «администрация — учитель — ученик — родитель»;
- повышение самостоятельности образовательного учреждения и др.

Неоднозначно разворачиваются инновационные процессы внутри школы: для одних педагогов рамкой понимания их деятельности становится представление об инновационности как привнесении в педагогическую систему гимназии нового извне (в логике внедрения), для других инновация — это ответная реакция на проблемы образовательного процесса, ребенка, социально-педагогических

условий его развития в городе или микрорайоне (т.е. важно не внедрение нового, а инновационная организация педагогической деятельности как способа решения педагогических проблем). Сущность инновационной организации педагогической деятельности состоит в выдвижении и реализации образовательных инициатив. Таким образом, управление инновационными процессами означает управленческую поддержку образовательных инициатив.

С середины 1980-х гг. коллектив нашего образовательного учреждения активно включился в педагогический поиск. Педагогический коллектив прошел этапы изучения и внедрения опыта педагогов-новаторов и педагогического эксперимента «Непрерывное немецкоязычное образование». На современном этапе содержание деятельности педагогов (способы, технологии, стили, техники) разнообразно. Ряд учителей, ориентируясь на проблемы образовательного процесса в гимназии со спецификой углубленного изучения немецкого языка, уже несколько лет развивают инициативные подходы, программы, проекты. Возникает необходимость в управленческой поддержке уже имеющихся и в генерации новых образовательных инициатив как учителей, так и учащихся. В связи с этим разработан управленческий цикл поддержки образовательных инициатив (цикл представлен Н.Г.Шульгой в виде схемы).

Управленческий цикл взят нами из классических теорий управления и включает такие процессы, как планирование, организация, руководство, контроль. Однако содержание этих управленческих процессов в нновационной школе, ориентированной на поддержку образовательных инициатив, будет существенно отличаться от традиционного (классического) управления. Первоначальный опыт выстраивания такого управленческого цикла мы хотели бы обсудить в этом тексте.

Планирование. Сочетается стратегическое (коллективное) и тактическое (коллективное и индивидуальное) планирование. Стратегическое планирование связано с разработкой «рамочной» концепции, определяющей специфику образовательного процесса в гимназии. Так, для нас является важным поликультурный подход и коммутативный метод в образовательном процессе. Выбор этого стратегического направления развития гимназии связан со спецификой гимназии — углубленным изучением немецкого языка (наше образовательное учреждение уже более 45 лет специализируется по углубленному изучению немецкого языка, а также по преподаванию ряда предметов на немецком языке). Поликультурный подход представляется достаточно широко.

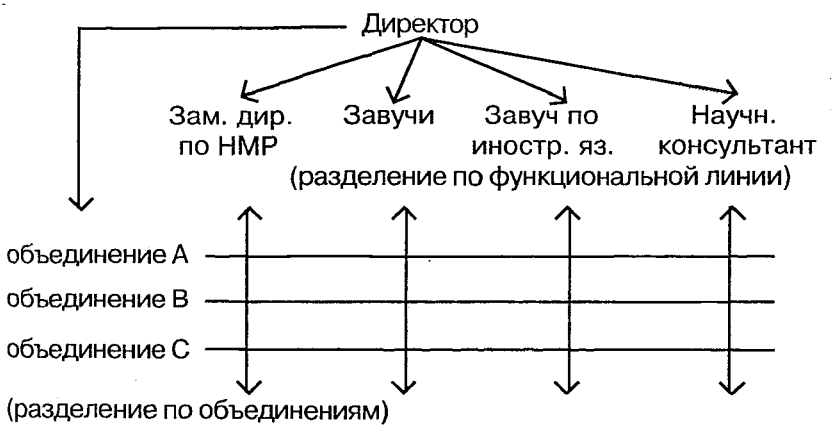
Педагоги нашей гимназии также отошли от узкого понимания коммуникативного метода как метода обучения иностранному языку посредством общения. В самом широком смысле коммуникативный метод — метод «обучающего общения», который может быть реализован на уроке по любому предмету.

Тактическое направление связано с этапом развития образовательной системы гимназии. Выбор тактического направления определяется результатами проблемного анализа на различных уровнях и в различных подразделениях. Так, например, в 1998/99 учебном году основной проблемой являлась рациональная организация исследовательской, проектной и методической деятельности учителя. Эта проблема решалась через проблемный анализ, обсуждение на научно-методическом совете, принятие важных решений на педагогических советах. В результате разработано «Положение об организации научно-методической работы в гимназии» (автор А.О. Зоткин), в котором рассматриваются различные типы развивающей деятельности учителя, система и порядок управленческой и организационной деятельности в научно-методическом подразделении гимназии. Анализ образовательного процесса и педагогической деятельности позволил выделить на 1999/2000 г. проблему технологии образовательного процесса. Прежде всего сегодня ведется поиск ответов на следующие вопросы: что такое образовательная технология? Каким образом образовательный процесс становится технологическим? Какие подходы к технологизации существуют? Эти вопросы являются предметом поиска педагогов гимназии.

Большое значение для нас имеет разработка конкретного плана с учетом коллективных потребностей (выбор педагогическим коллективом гимназии направления развития, принятие коллективных решений в планировании) и индивидуального движения педагога. Это удается за счет того, что на первоначальном этапе планирования коллективные решения принимаются только относительно «рамочных» вопросов (выбор стратегии и тактики). Затем в ходе индивидуального планирования педагог выступает с образовательной инициативой, которая реализуется в различных видах развивающей деятельности. Педагог планирует, какие результаты исследовательской и методической работы он может представить. Затем на основании этого разрабатывается конкретный план работы методического объединения. На заседании научно-методического совета конкретизируется план работы всей гимназии. Итак, данный подход в планировании позволяет инициировать образовательные

инициативы за счет принятия рамочных направлений развития и поддерживать инициативы педагогов.

Организация. Организация управленческой поддержки строится на основе учета функциональной и проектной структуры организации (в теории организации она часто обозначается как «матричная»). Такая структура предполагает разделение управленческой деятельности: а) по функциональной линии; б) по линии объединений. Схематично это представлено на схеме.



При этом в ходе работы выяснилось, что основания для разделения по объединениям могут быть различными. Как правила учителя традиционно объединяются в методические объединения по предмету, но наряду с ними педагоги стали актуализировать иные формы соорганизации — проблемные, проектные, творческие группы. Следовательно (и как это показано на схеме), объединения могут быть различного типа. Матричная структура организации является наиболее соответствующей для управления инновационными процессами и поддержки образовательных инициатив.

Руководство осуществляется в различных формах. Основным принципом руководства является поддержка педагога образовательными средствами через консультации, семинары, совместные обсуждения и т.п. Большое значение имеет разворачивание рефлексии и понимания относительно собственной педагогической практики.

Сегодня как в теоретических разработках, так и в практике управление развитием педагогической системы связывается с развитием проектной и исследовательской деятельности учителя. В связи с этим в управлении гимназией становится важным принцип

взаимосвязи развития педагогической системы гимназии и профессионального развития учителя, изменение содержание педагогической деятельности. Следуя психологии развития, мы полагаем, что преобразующая деятельность педагога становится условием преобразования самого педагога.

Для нас принципиально важным является развитие проектно-исследовательской культуры педагога. Однако мы понимаем, что этот вид развивающей деятельности педагог должен выбирать осознанно. Для решения этой задачи нами было выделено четыре типа развивающей деятельности, относительно которых самоопределяется педагог: исследовательская деятельность, проектирование, методическая работа, самообразование по отдельным вопросам профессиональной педагогической деятельности.

В результате теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы нами установлены показатели и критерии различения этих видов развивающей деятельности (исследование проведено А.О. Зоткиным). Исследовательская деятельность: основная цель — конструирование в процессе познавательной деятельности нового знания, изучение факта, явления (постановка проблемы: противоречие между процессами, ситуациями, явлениями в педагогических системах и имеющимися научными знаниями: осознание актуальности для педагогической науки и практики; выбор методов: методики исследования, опирающиеся на эмпирические (наблюдение, эксперимент, социально-педагогические) и теоретические (обзор и анализ литературы, сравнения, моделирование и т.п.) методы, которые позволяют выявить общие закономерности; оформление результатов: отчеты об исследовании, статьи о промежуточных результатах исследования и т.п., в которых используются приемы научного обоснования и доказательства, научно-терминологический язык).

Проектная деятельность: основная цель — изменение педагогической системы гимназии (постановка проблемы: противоречия внутри педагогической системы — между различными процессами, ситуациями, профессиональной компетентностью педагогов; осознание актуальности для развития педагогической системы и образовательного пространства гимназии; выбор методов проектирования (анализ ситуации, разработка концептуальной модели, планирование, конструирование, ресурсное обеспечение и т.п.); оформление результатов: описание проекта методической (по предмету), педагогической системы, образовательного пространства; методические материалы; обоснование возможности реализации проекта в гимназии; непротиворечивость проектируемых

процессов и ситуаций для педагогической системы и образовательного пространства гимназии).

Методическое творчество: основная цель — обогащение педагогического опыта в рамках имеющейся педагогической системы и образовательного пространства гимназии (ставится не проблема, а задача, т.е. нет указания на противоречия, существует недостаточность опыта; имеется актуальность для педагогической системы, собственной педагогической деятельности; выбор методов конструирования или обобщение педагогического опыта; разработка методических материалов для учащихся, собственной педагогической деятельности и т. п.; оформление результатов в виде методических материалов для учащихся и учителей, описания собственного педагогического опыта, в котором раскрывается история педагогической деятельности; имеется методическое значение для гимназии, системы городского образования).

Профессиональное самообразование: основная цель — изменение собственной профессионально-педагогической компетентности; отсутствие проблемы и задач, указываются только потребности и мотивы профессионально-образовательного характера; актуальность носит ярко выраженный индивидуализированный характер; методы самообразования и планирования карьеры, в т.ч. изучение литературы, конспектирование, реферирование, создание каталога, библиографии, подбор цитат, выписок и т. п.; оформление результатов в виде рефератов сообщений по теме, каталогов, библиографии, тематических папок с информацией и т.п.

Таким образом, учитель сам может определять свой способ участия в инновационных процессах преобразования педагогической системы школы. Данное различение позволяет педагогу самостоятельно проанализировать собственную образовательную инициативу, наметить пути ее разработки и реализации.

Существенно изменяется и такой традиционный этап управления, как *Контроль*. Контроль приобретает диагностический и экспертно-аналитический характер, обеспечивает обратную связь в системе управления, позволяет формировать информационный банк управления. Предметом диагностики является движение педагога в профессиональном развитии. Материалом для диагностики служит: индивидуальные карты педагогов, методические разработки, доклады и сообщения, отчетные материалы, открытые уроки. Экспертиза является важным механизмом оценки результативности поисковой деятельности учителя, оценки условий и механизмов реализации предлагаемой инициативы. Итоговой фор-

мой контроля, в ходе которой осуществляется взаимооценивание, совместное обсуждение, знакомство с разработками своих коллег, является научно-методическая конференция.

В опытно-экспериментальной работе более детально разработана диагностика индивидуальных карт методической и исследовательской работы. Анализировалось отличие этих видов развивающей деятельности по показателям направленности и постановки проблемы. Разработанные критерии для каждого показателя позволяли систематизировать их в форме диагностической методики. Данная методика может применяться для анализа движения педагога в процессе развития содержания педагогической деятельности. В качестве аналитического материала нами использовались индивидуальные карты методической и исследовательской работы, которые заполняли педагоги — участники эксперимента (всего проанализировано 36 карт). Также анализ этих документов дополнялся собеседованиями с педагогами. В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

1. Было выявлено, что актуализация всех данных способов (не формальная, а реальная) происходит лишь только в ситуации ориентации педагогического коллектива школы на развитие собственной педагогической системы. Педагоги отмечают, что изменение содержания педагогической деятельности происходит по-разному. Возникает потребность в дифференциации управленческой и образовательной поддержки образовательных инициатив педагогов. Также возникает потребность в более эффективном использовании какого-либо способа.

2. На первоначальном этапе нами установлено, что преимущественно у педагогов возникает потребность в использовании таких способов как проектно-исследовательская деятельность и методическое творчество. Анализ этих видов деятельности по показателю направленности позволил получить следующие данные: 47,22% педагогов стремятся к методическому творчеству, учебно-методическому обеспечению педагогического процесса, при этом кардинального (качественного) изменения содержания педагогической деятельности не происходит; 30,56% педагогов ориентируются на проектно-исследовательскую деятельность, связанную с созданием или освоением нового (иного) или развитием содержания педагогической деятельности; для 13,89 % педагогов ценностным является научно-педагогическое исследование, как правило идет экстраполяция опыта исследовательской деятельности из предметной области в педагогическую сферу (все педагоги, выбравшие

этот способ, закончили классический университет и имели опыт исследования по преподаваемому предмету); 8,33% — в разной степени фиксации остановились на самообразовании, т.е. на изучении литературы или через участие в городских методических мероприятиях каких - либо частных методических вопросов.

3. Нами установлено, что педагоги не владеют в полном объеме практически ни одним из названных способов. 30,56 % педагогов при постановке проблемы реально использовали иной способ, нежели они это отражали по показателю направленности. Преимущественно педагоги избегают проблематизации, вычленяют трудности и задачи по их преодолению, т.е. ставят проблему в задачной форме (в логике методического творчества), — 44,44 %; близки к проблематпзации собственной практики в проективной логике — 25,00 %; часть педагогов, в силу имеющегося опыта научного исследования, чаще ориентированы на приемы научно-исследовательской постановки проблемы — 16,67 %; остальные педагоги практически не ставят ни проблемы, ни задачи по изменению деятельности и формулируют проблему как потребность, например потребность узнать, научиться, овладеть, — 13,89 %. Предварительный анализ (в форме собеседования) владения этими способами по показателю применения методов и приемов позволяет гипотетически утверждать, что количественные показатели вновь изменятся. Появится группа педагогов, которые вообще не могут осознанно выбирать и использовать методы и приемы, возрастет количество педагогов, использующих методы и приемы методического творчества и самообразования, сократится количество педагогов, ориентированных на исследование, и количество педагогов, владеющих методами проектно - исследовательской деятельности.

4. Совместная работа администрации гимназии № 6 (директор Н.Г. Шульга, зам. директора по НМР Т.С. Стародубцева, научный консультант А.О. Зоткин) позволила применить полученные результаты для изменения управления. Во-первых, изменилось планирование работы гимназии (сочетание стратегического планирования и тактического планирования, базирующегося на управленческой поддержке выбранного педагогом способа изменения педагогической деятельности). Во-вторых, изменилась организация управленческой поддержки. Если прежде использовались просветительские формы, опосредованно влияющие на изменение педагогической деятельности, то в настоящий момент важное значение приобретают аналитика, консультирование, рефлексия. В-третьих, начинает меняться система контроля, которая из констатирующей движется к диагностической.

В.Р. Кулешов

Оптимизация управленческих действий по внедрению новой развивающейся образовательной технологии

Анализируя деятельность училища, мне пришлось сделать вывод, что слабым звеном становился процесс управления учебным заведением, так как теория и практика управления учебной профессиональной организацией разработаны слабо. Учеными М.Л. Портновым, М.М. Поташником, В.С. Лазаревым, П.И. Третьяковым и др. проведены исследования и разработки в этой области, но изменения в стране происходят настолько быстро, что теория не поспевает за практикой. И нельзя управление учебным заведением в полной мере отождествлять с признанными теориями управления, но и игнорировать общие, признанные принципы и подходы к управлению, как к науке, тоже нельзя. Обращаясь к опыту зарубежных авторов, хотелось бы выделить работу М. Вудкока и Д. Френсиса «Раскрепощенный менеджер», которая помогла мне привести знания, полученные из других источников, в порядок и наметить этапы развития своей карьеры и учебного заведения.

Характер современной жизни требует ясных и обоснованных целей. Постановка цели — одна из сложных задач руководителя, и образно себя можно представить большим океанским судном, на котором есть все необходимое для того, чтобы перевезти груз с одного континента на другой, но оно не может двигаться без руля. Цели — это и есть руль, которым необходимо управлять. Если в 80-е годы цели нам диктовали сверху, то с начала 90-х годов мы смогли сами ставить себе цели и их достигать. Постановка целей помогала нам выделить, что наиболее приемлемо, полезно, и меньше тратить силы на мелкие проблемы. В процессе работы над целеполаганием я понял, что коллектив — это самое мощное орудие, которое известно человеку, и начал работать над созданием дружной команды управленцев. Изучая опыт работы учебных заведений страны, заместители директора привносили в курируемые направления деятельности новое творческое дыхание, заражали своими идеями мастеров, преподавателей, но действовали в каждом направлении обособленно, не было системы в работе управленцев училища. Имея многолетний опыт работы, интересные творческие идеи, но не имея глубоких знаний по теории управления, мы не смогли двигаться дальше и решили заняться ее изучением.

Что такое коллектив, какова программа создания коллектива, какие стадии своего развития он проходит, каковы методы управления различными коллективами на разных стадиях развития, понятие «звездная болезнь», стили руководства — это только часть вопросов, которая рассматривалась в течение полугодия на семинарах, проводимых мною еженедельно с заместителями директора. Здесь же проводился анализ достигнутого и велся поиск новых подходов к совершенствованию системы управления училищем. Мы пришли к выводу, что нужно перейти от понятий учебная, воспитательная, производственная работа к единому понятию воспитательная система, сделав акцент на индивидуальное развитие учащегося. Так, на нашей базе в 1990 г. появилась экспериментальная площадка по теме «Система работы ПТУ по формированию общей и профессиональной культуры молодого рабочего». Именно с этого момента началось проникновение учебной и внеучебной деятельности друг в друга, а в зоне их пересечения шел наиболее интенсивный процесс формирования личности молодого рабочего. Постепенно на поставленную цель начали работать все подсистемы училища: в столовой учили культуре питания, в общежитии — культуре проживания, в училище — культуре поведения, в спортивных залах — культуре здоровья, в мастерских — производственной культуре и т.д.

Таким образом, поставленная цель увлекла большие и малые коллективы, определив для них сферу приложения своих знаний, умений, творческих замыслов. В совместной деятельности стали формироваться отношения между членами коллективов, которые постепенно превращались в отношения взаимной ответственности, взаимопомощи, взаимной заинтересованности в достижении успехов. Создавая свою систему, мы оставляли простор и для стихийных процессов саморегуляции, которые иногда носили конфликтный характер. Появилась потребность в психологических знаниях и была создана психологическая служба, которая затем выросла до межучилищной кафедры «Человековедение».Управление и воспитание стали все чаще и чаще носить ситуативный характер, а нам приходилось принимать решения, иногда противоречащие тому, что мы предполагали сделать раньше. Очень важным моментом для управленческой команды лицея стала проблема лидерства, то есть мы поняли, что на самых главных участках работы должны стоять лидеры, способные принимать решения, организовывать и вести за собой, так как искусство управлять и искусство воспитывать — это самые трудные педагогические изобретения. Общеизвестно, что управленческая деятельность цикличка и необходима ее ежегодная отработка и «шлифовка».

Перед нами встал вопрос, как отличить подлинного руководителя от человека, не способного быть им; по каким критериям различать эффективных и неэффективных лидеров. Проводя совместные беседы с замами и руководителями структурных подразделений, мы много говорили о стилях руководства, об их влиянии на руководителей и подчиненных, о том, какой стиль предпочтительнее: авторитарный, демократический или либеральный. Хотя изучение стиля руководства ведется уже более полувека и накоплен немалый эмпирический материал по этой проблеме, мы пришли к выводу, что стиль руководства не может выступать в чистом виде и искусство управления предполагает определенную гибкость в применении их в зависимости от конкретной ситуации. Также постепенно пришли к выводу, что организаторские навыки вырабатываются и развиваются на практике, поэтому каждому руководителю структурного подразделения ставились цели и поручалось конкретное дело, причем стремились, чтобы интересы дела и личные интересы подчиненных совпадали. Когда это совпадало, мы видели значительный рост руководителя и быстрое выполнение поставленных целей. Постепенно малые коллективы приобретали все больше и больше самостоятельности и шла передача полномочий от директора к заму, от замов к руководителям структурных подразделений, а это, в свою очередь, ослабляло тотальный контроль за работой подчиненных и порождало неуверенность в объективности принимаемых решений. Таким образом, необходимо было разработать систему получения объективных данных о функционировании всех подразделений училища, чтобы принимать правильные управленческие решения. Так была разработана и внедрена система анкетирования учащихся, система творческих отчетов педагогических работников, встречи по полугодиям с техническими службами училища. Это все помогало выяснить узкие места в работе, контролировать выполнение поставленных задач и координировать связи между службами. Выявляя недостатки, мы пришли к выводу, что необходимо отмечать успехи и достижения. Так, в конце каждого учебного года администрация рассматривала предложения руководителей структурных подразделений и оформляла документы на награждение правительственными, министерскими, управленческими и училищными наградами и ценными подарками, тем самым мы стимулировали интерес подчиненных к тому, что считали нужным.

Полученные знания и накопленный опыт работы привели нас к заключению, что педагогическая сущность управления состоит в том, чтобы все время видеть ученика, и мы, принимая любое управлен-

ческое решение, на первый план выдвигали ученика и его интересы, стараясь не подменять их. Целенаправленное педагогическое воздействие — это и есть педагогическое управление, причем не сумма приобретенных знаний делает руководителя личностью, а умение личности анализировать получение знания. Проделанная работа вывела нас на новый уровень и позволила открыть в 1995 году областную экспериментальную площадку по теме «Развитие индивидуальности будущего специалиста в условиях центра непрерывного профессионального образования интегративного типа». Работая над этой темой, мы начали осознавать, что, формируя педагогический коллектив, мало внимания уделяли коллективу учащихся и темпы развития этих двух коллективов стали противоречить друг другу. Возникла необходимость возобновить самоуправление учащихся, активнее стали привлекать их к решению возникающих проблем в жизни лицея. Старшекурсники взяли на себя часть педагогических функций мастеров, тем самым процесс творчества начал распространяться и на учащихся, и они стали гордиться тем, что учатся в лицее № 20. В коллективе учащихся стали складываться свои правила и привычки, которые передавались от старшекурсников к младшекурсникам.

Сложившаяся воспитательная система постоянно требовала подпитки новыми идеями, и поэтому мы вновь обратили свое внимание на оплату труда, так как предыдущий опыт работы в этом направлении нашел отражение в государственной тарифной сетке. В связи с резким снижением финансирования образования, оттоком квалифицированных кадров в другие сферы деятельности мы почувствовали, что оплата труда по новой тарифной сетке не позволяет руководителю структурного подразделения грамотно управлять своими подчиненными, так как основные финансовые рычаги оказались сосредоточены в руках руководителей областного управления профессионального образования и частично у директора (доплаты, надбавки). Утвержденный порядок аттестации педагогических работников затруднял своевременную оплату по вложенному труду, так как с момента подачи заявления и до присвоения разряда или категории проходило около года, практически невозможно понизить разряд педагогу, трудно стало работать с педагогами предпенсионного возраста. Все это подтолкнуло нас к разработке новых подходов к оплате труда, суть которых заключалась в оплате по фондам. Учитывая сложившиеся коллективы в подразделениях, каждому из них был доведен фонд заработной платы, который складывался из бюджетного финансирования и дополнительно заработанных финансовых средств, причем обе суммы распределяет руководитель структур-

ного подразделения. Имея гарантированную бюджетную зарплату, руководители подразделений начали интенсивно искать пути зарабатывания денег, что в свою очередь позволило приобщить к экономическим знаниям значительное количество работников лицея. Внедрение новых принципов распределения зарплаты повысило статус руководителя структурного подразделения и заставило его работать эффективно, а самим подчиненным дало возможность показать свои положительные качества, постоянно искать пути для самосовершенствования.

Современный подход к определению целей состоит в изучении потребностей формирующейся личности, ее запросов, возникающих в этом возрасте. Лицей — это решительный этап самореализации для молодого человека в возрасте 15-18 лет.

РАЗДЕЛ III.
РАЗРАБОТКА ОСНОВАНИЙ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Ю.С. Осаченко

Ценностные ориентации в образовании: проблема самоидентификации

Несмотря на распространенность деклараций о первичности выявления ценностно-смысловых доминант построения адекватных современности образовательных и педагогических пространств, ценностные установки не осознаны или не выявлены во множестве инновационных проектов в сфере образования. Зачастую «ценность» отождествляется с внутридеятельностными целями, либо с социальными нормами, либо декларируемые ценности остаются номинальными обозначениями, не имеющими отношения к реальной практике, не затрагивающими субъектов деятельности. Это приводит к девальвации аксиологической составляющей образования, к выхолащиванию практики, лишенной сопряженности со сферой личной ответственности, экзистенциального риска и предельной искренности, т.е.со сферой собственно ценностной.

Ситуация обостряется тем, что современность — эпоха социокультурного , антропологического, а значит, и аксиологического кризиса,когда на смену согласию, консенсусу по основным определяющим принципам культурного бытия приходит эпоха акцентированного диссенсуса, разногласий, множественности позиций, поликультурности, полиморфичности ценностно-смысловых ориентаций.

Возникают проблемы несоизмеримости различных теорий, идеологий, концептов и подходов, базирующиеся на различиях в предпочтениях субъектов культурного сообщества.С другой стороны, доминирующая в современную эпоху плюралистичность создает благоприятную среду для разного рода мимикрий, что, в частности, делает возможным псевдоинноватику, — прикрываясь лозунгами о своеобразии авторского видения и т.п., перелицовывать банальные тезисы, «переливать из пустого в порожнее» и др.

Все это делает актуальным выработку концептуальных критериев экспертной оценки результативности того или иного инновационного проекта, а также поиск оснований самоидентификации субъектов образовательного и педагогического пространств. В образовании актуальна проблематика оснований экспертизы множественности «несоизмеримых» образовательных концептов и проблема осознанного ответственного выбора индивидуального образовательного пути. В педагогике — проблематика соорганизации ценностно-смысловых установок педагога и обучающегося, а также проблема личностной самореализации и педагога, и обучающегося в рамках той или иной педагогической стратегии. Здесь, как представляется, важна роль аксиологического анализа. Он необходим для создания системы, позволяющей сделать осознанный выбор во множестве образовательных проектов , а также устанавливающей примерные «правила игры» для оценки эффективности , результативности, значимости того или иного инновационного конструкта как в социокультурном, так и в личностном измерениях.

Ценность — осознанный предельный принцип, определяющий мотивацию и задающий направление человеческой деятельности. Ценности отражают взаимосвязь между личностью (ценности ВСЕГДА личностны) и культурным смыслом, исторически оформленным, определенным. Человек выступает одновременно в роли создателя ценностей и их «реализатора», осуществляя ценности в рамках созданной им реальности культуры.

Ценность — более фундаментальная и личностно-смыслово нагруженная категория, чем «цель». Цель конкретна, определенно достижима и не всегда напрямую репрезентирует те ценностные установки, которые ее сформировали. Ценность — это та идеальная значимость, которая полагает предельные и недостигаемые, подобно горизонту, границы, рамки реализации конкретных шагов, этапов организации деятельности, каждый из которых фиксируем через намеченную, поставленную цель. Ценность как предельная рамка сопрягает знание с верой — в акте выбора, принятия тех или иных ценностных установок человек совершает поступок, действие, идет на экзистенциальный риск, берет на себя ответственность, не будучи застрахован от ошибок и неудач. В акте ценностного полагания нет полноты обоснованности выбора эмпирическими фактами, он всегда интуитивен.

Этими особенностями аксиологического выбора объясняется легкость подмены ценностных полаганий нормативностью, декларативностью, идеологической клишированностью. Ценность — нечто с трудом объективируемое, нечто пограничное, сопрягающее субъектное измерение с объективностью исторических, деятельностных, культур-социальных и других детерминаций. Ценность — всегда риск и ответственность, а их бремя нелегко. Но именно в современном мире востребована эта «зона онтологического риска». Неслучаен тот факт, что сегодня в инноватике наблюдается устойчивая тенденция к доминированию антропологических и культур-ориентированных стратегий, напрямую апеллирующих к аксиологической проблематике, и ценностями выступают самореализация, развитие, толерантность, коммуникабельность и коммуникативность. При этом возникает большое число всевозможных «гибридов» и «кентавров», соединяющих в рамках инновационного образовательного проекта различные культурные смыслы, исходя из индивидуальных ценностных полаганий. Сама оправданность таких синтезов, равно как и границы ее возможностей, — тема отдельного разговора. Мы здесь наметим лишь одну линию интерпретации, основанную на известном противопоставлении «классическое общество — индустриальное общество (техногенная цивилизация) — постиндустриальное общество (информационная или антропогенная цивилизация)».

В образовании ценности классики — гражданственность, воспитанность, образованность как эрудиция, культурность, изысканность и т.п. Техногенная цивилизация требования к образованию связывла с ценностью становления профессионала, с важностью знаний, умений, навыков. Современность — эпоха самоценности знания, информации, побеждает (выживает) тот, кто может прогнозировать, нестандартно стратегически мыслить, умеет работать с развивающимися открытыми системами, умеет принимать ответственные решения в кризисной ситуации - ситуации с несколькими альтернативами и неясным исходом; тот, кто может переключаться на разные виды деятельности, кто может работать в режиме развития.

В соответствии с этой типологией можно выделить образовательные концепции, сориентирванные на классику и уповающие на то, что в эпоху кризисов необходимо «держаться корней». Это типы учебных заведений классического образца (гимназия, лицей); различные концепции конфессионально ориентированного образования. Для таких образовательных пространств характерны: 1) иерархичность ценностных установок (вертикаль); 2) ориентированность на подготовку элит: социальных, профессиональных, культурных и субкультурных (конфессиональных); 3) прямая корреляция между ценностными и целевыми установками; 4) закрытый, консервативный характер ценностно-целевых пространств, определяемых классическим эта-

лоном или сакральным смыслом как «вечным», неизменным образцом, идеалом воспитанности, образованности и т.п.; 5) малая акцентированность «личностных поисков» субъектов образования, большая ориентация на трансляцию ценностно-смыслового образца, санкционированного традицией.

Для «неклассических» концептов характерны: 1) «сетевая» модель ценностных ориентаций, их рядоположенность, взаимосопряженность, «горизонталь»; 2) ориентированность на либеральные ценности гражданского общества, предполагающие гармонизацию индивидуальных и коллективных интересов; 3) нелинейная корреляция между ценностными основаниями и целевыми установками деятельности, обусловленная множественностью целей соорганизации личностного и социокультурного контекстов образования; 4)открытый характер ценностно-смысловых систем, предполагающих историчность, изменчивость, процессуальность; 5) акцентированность личностного начала в образовании, неповторимости, событийности как действия (личностного акта выбора),объединяющего воедино гетерогенные (культурные, социальные, индивидуальные) смыслы.

Экспертизу образовательных проектов необходимо осуществлять с учетом их внутренних особенностей, принимая во внимание корреляцию «ценность — цели — методы — результаты». Образование, утратив гомогенность, однородность, предъявляет новые требования ко всем субъектам образовательной деятельности, в том числе и к экспертам. Новое присутствует и в так называемых классических образовательных учреждениях, одна гимназия не похожа на другую. Учет всех особенностей невозможен без осознания тех аксиологических доминант, которыми руководствуются субъекты образовательной деятельности.

А.А. Тетенков

Управление образованием как нелинейной системой

На пороге XXI века учение о самоорганизующихся системах (далее — синергетика) называют основной познавательной парадигмой будущего. Синергетика доказывает, что самоорганизация и развитие могут происходить только в открытых (нелинейных) системах, которые постоянно обмениваются с другими системами (средой) информацией, энергией, веществом. Нелинейная система — это система, в которой принципиально невозможно одно-единственное, безальтернативное развитие. Процесс самоорганизации начинается

со случайных воздействий на систему, и основными свойствами, факторами и формами её становятся вероятностная случайность, точка выбора (бифуркация), фазовые переходы, неравновесность. Целью развития нелинейной системы становится некое эволюционное целое, главной характеристикой которого является равновесность системы.

В данной статье делается попытка ответить на вопрос: можно ли использовать достаточно эффективно положения синергетики при описании и объяснении социокультурных процессов, в частности образования и управления ими?

На основании понятийного аппарата и идей синергетики образование рассматривается как «открытая модель»[3] сложного социального механизма, главные функции которого — воспроизводство опыта, накопленного в культуре, и создание условий для его изменения. Модель же образования, сформировавшаяся на протяжении нескольких веков в соответствии с позициями логического позитивизма и освящённая деятельностью Я. Коменского, И. Гербарта, Г. Спенсера и др., называемая сегодня «традиционной», с позиций синергетики трактуется как «закрытая». В чём суть этой «закрытости»? Для этого необходимо рассмотреть некоторые принципиальные положения учения о самоорганизующихся системах.

Состояние системы даёт представление о ней в целом, в конкретный момент времени. Если в системе происходит смена состояний, её называют *динамической*, или *неравновесной*. В большей степени динамика возникает из-за внешних воздействий, например на систему образования влияют политические, экономические, идеологические и другие факторы, в меньшей степени — из-за самой системы. Состояния системы могут быть *нестабильными*, в зависимости от характера изменения (флуктуации), и *стабильными* (стационарными), причём последние наиболее важны, так как они обеспечивают равновесие системы.

То есть в результате воздействия флуктуаций неравновесность системы может либо усиливаться, либо приходить в длительное устойчивое состояние [5]. Недаром «традиционную» систему образования, взятую в культурно-историческом контексте, называют консервативным институтом социума, поскольку в ней наличествуют регуляторные силы, противодействующие различным внешним изменениям. Эти силы, как собственно-технологические, так и собственно-содержательные, имеют имманентный характер. Например, инвариантами советской средней школы являлись систематичность, политехнизм, логическая последовательность и преемственность форм знаний, патернализм, формы и ме-

тоды преподавания, доктринальность, единообразие и др. С инженерной точки зрения, последние являлись «узлами» и несущими конструкциями тяжёловесной системы, адекватно, почти пропорционально отражающей внешние воздействия. Ещё более консервативной была система высшей школы, поскольку она вообще слабо воспринимала внешние управляющие стимулы [4]. (Яркий пример — немецкий классический университет).

Таким образом, «закрытость» традиционной системы образования выступает как своеобразная «вещь в себе» или отрасль общественного производства, слабо связанная с другими секторами. А значит, система рассматривается как *линейная модель*, в которой целая система сводима к сумме составляющих её частей [2]. Применение обычных средств анализа и синтеза к осмыслению образовательных процессов не всегда дает ясную картину, а поиск латентных закономерностей приводит к трудно формализуемым результатам (как, например, проблема лавинообразного роста информации в «режиме с обострением» и соответственно последующая адаптация знаний к удобной для обучения форме фактически привели к появлению новой философской отрасли — философии образования).

Классический подход к управлению линейными системами основывался на представлении: результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и предсказуемое следствие приложенных усилий (схема: воздействие — желаемый результат), т.е. чем больше вкладываешь усилий, тем лучше результат. Отсюда многочисленные мифы: чем больше финансовых средств в образовании, тем лучше; чем больше масштабных экспериментов в школах, тем качественнее обучение; чем жёстче централизация управления, тем гарантированнее развитие, причём по экспоненте. Представляется, что существующие на сегодняшний день научные полемики, проводимые в контексте дидактики и философии образования, по поводу проблем развития, содержания образования, его отбора, оснований метатеорий и т.п., являются феноменом линейного мышления.

Уже сегодня считается, что синергетика способствует становлению нового мировидения, если угодно, новой идеологии, исходящей из знания законов эволюции, самоорганизации и самоуправления [1]. При её использовании становится очевидно, что в большинстве случаев правила линейности не выполняются, а следовательно, возникает необходимость изучать общие принципы возникновения и развития сложных динамических систем и процессов в них, описываемых более сложными нелинейными моде-

лями, схемы которых позволяют опровергнуть привычные для нас стереотипы в управлении образованием.

1. У каждой образовательной системы (учреждения) есть своя интенция движения, свои тенденции развития, связанные с комплексом социокультурных факторов, географического места, кадровых возможностей. И вместо прежнего навязывания пути движения (типовые нормативы порождают длительную неравновесность) внешнее управленческое действие должно способствовать определению собственных путей развития образовательной системы. Понятно, что это в корне должно менять управленческое мышление и способы работы: одним из существенных моментов должен быть примат политики тщательного изучения специфики системы над фискальной политикой.
2. В оценивании работы образовательных систем не может быть единых качественных показателей, поскольку у них (учреждений, ставящих собственные цели) существует неединственность эволюционного пути, т.е. в точках выбора (бифуркации) направление может меняться. И что невероятно, с точки зрения сегодняшнего управления, состояние системы определяется не только её прошлым, её историей, но и строится и формируется из будущего в соответствии с предыдущим порядком.
3. Наиболее эффективны в нелинейной системе малые, но правильно организованные воздействия, те, которые приводят элементы системы в резонансное состояние, а следовательно, к естественной самоорганизации в соответствии с типологией, архитектурой воздействия. Приказ должен быть умным (принцип Лао Цзы — слабое побеждает сильное). При применении управляющих действий важно понять: чем и как можно инициировать развивающие процессы в нелинейных средах и какие существуют требования, позволяющие избегать деградации или распада. Представляется, что наиболее важной управленческой деятельностью становится расчёт оптимальных «сценариев» развёртывания событий и контуры грядущего.
4. С позиции теории детерминированного хаоса, последний может выступать в качестве механизма самоорганизации и самодостраивания (закон прегнантности — хорошей формы), удаления лишнего и выхода на цель эволюции. Подобный процесс проходил при появлении новых образовательных учреждений (лицеи, гимназии), когда при фактическом отсутствии управления возникли как статусные и востребованные обществом школы, ставшие элементами образовательной системы.

Применительно к рассматриваемой проблеме можно сделать вывод о том, что рассмотрение образования через призму нелинейных процессов позволяет точнее оценить состояние данной социальной системы, прогнозировать появление новых образовательных парадигм и тенденций. Понятно, что подобная задача требует специальных знаний, и, следуя словам одного из популяризаторов теории самоорганизации, для этого появляется «образовательная синергетика» или «неопедагогика».

Литература

1. Аршинов В.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты. Общественные науки и современность, 1993. - №3.
2. Московский синергетический форум I-1996. «Устойчивое развитие в изменяющемся мире. М., 1996. С.52-55.
3. Розин В.А. Образование как синергетическая система. Лицейское и гимназическое образование. М., 1998. - №2.
4. Савицкий И.О. О философии глобального образования «Философия образования для XX века». М., 1992. - С. 32-34.
5. Хакен Г. Синергетика. М.,1980.

Л.В. Дмитриева, В.А. Кашпур

Типы образовательных учреждений «лицей», «гимназия»: основания для типологизации

Типологизация - учение о классификации сложных объектов, между которыми трудно провести разграничительные линии и которые экземплифицируются их некоторыми типичными образцами (например: типы темперамента).

Разговор о различных типах образовательных учреждений необходимо предварить замечаниями о том, что абсолютно резкие разграничительные линии несовместимы с теорией развития. Сложные, динамические системы, социальные объекты и явления практически невозможно четко классифицировать, с другой стороны, ситуация управления образованием, понимания существующего ресурса и формирования пространства возможного развития ставит задачу типологизации. В связи с этим возникает вопрос об основаниях для выявления типов, проведения демаркационной линии между различными образовательными учреждениями.

И эта проблема связана не только с аттестацией и аккредитацией, но и с пониманием той функции (миссии), которую несет (или должно нести) то или иное учреждение. Вопрос о миссии является актуальным в сложившейся ситуации, где активизация творческой и рефлективной способности субъекта составляет фокус движения современного образования и в то же время происходит размывание национальной и культурной идентичности, разрушение социального консенсуса и этических норм в обществе. В уставе практически всех инновационных учебных заведений цели образования подменяются педагогическими истинами (или ценностями), которые являются основанием деятельности педагогов, но не направлениями развития (например: уважение к личности, индивидуальный подход к ученику, стремление оказать поддержку ученику в профессиональном становлении путем развития его способностей...).

Интересен тот факт, что в начале XX века для определения основного содержания образования в гимназии рекомендовалось ответить на вопрос: что нужно России? На какой основной вопрос отвечаем мы, определяя содержание образования в лицеях и гимназиях сегодня? Это не столько философский вопрос, сколько, переводя его в плоскость управления, вопрос о границах ответственности субъектов управления образованием (лицея, гимназии, города). Изменение границ ответственности — признак того, что действительно меняются содержание образования, организация, цели и способ преподавания и, как результат, появляются образовательные, социальные и культурные эффекты этого изменения.

В контексте этих рассуждений можно по-иному взглянуть на процессы концептуализации и аттестации (аккредитации), где функцией концептуализации является декларация о намерениях, а аккредитация выступает своеобразным «контрактом» об устройстве будущего региона, соорганизацией различных деклараций в едином образовательном пространстве. Появление внешних целей и задач с необходимостью влечет усложнение образовательного пространства, которое требует новых эффективных механизмов управления. Появление суммы навыков или особой компетенции в образовательном сообществе для решения проблем и достижения поставленных целей возможно в подходе к организации как к «человеческому сообществу, состоящему из разных групп со своими интересами, мотивами деятельности и, в конечном счете, со своей «политикой», которая определяет лицо организации и тенденции ее развития гораздо больше, чем любые различия в методах и технике управления. (Политика — целенаправленное проявление

интереса в определенных формах) /1. Т. Питерс, Р. Уотерман. В поисках эффективного управления/.

Новые сложные цели и задачи требуют появления команды, способной ставить и решать их. Такой подход к организации более подробно может быть представлен через систему следующих понятий [1]:

Структура. Организационная схема, описание работ и т.п., линии субординации: кто кому подчинен, как распределяются и интегрируются задачи.

Системы. Формальные и неформальные процедуры, потоки в организации. Как осуществляется повседневная работа. Системы учета, контроля качества, оценки результатов.

Символика поведения (стиль). Что важно, особенно в сфере невербальных коммуникаций; как руководители расходуют свое время, за что вознаграждают; какие средства избирают в кризисных ситуациях.

Состав. Люди в организации. Их демографические характеристики, опыт, образование, подготовка соответствия рабочих мест умениям людей.

Совместные ценности. За что стоим, что провозглашаем, чем гордимся или хотели бы гордиться. Индикатор: поведение команды в трудные времена.

Стратегия. План распределения ресурсов и достижения успеха (План не как догма, но как средство коммуникации, возможность узнать о намерениях других, способ соорганизации). Использование шансов и информации. Извлечение важных проблем.

Эффективным средством, которое позволяет руководителю соорганизовывать сложное пространство является ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА - которая может быть рассмотрена как одно из концептуальных средств управления. (Подробно об образовательной программе рассказывает следующая статья Н.Г. Стрикун). Мы же остановимся на описании существенных характеристик школьного, лицейского и гимназического образования.

Школьное образование

Школа (в переводе с латинского) - досуг, удовлетворение потребностей, запросов и интересов каждой индивидуальности. «Задача школы — воспитать культурных, бережливых грамотных представителей общества» (А.А. Цукер. Теоретические принципы гимназического образования. Альманах «Сибирь. Философия. Образование», № 1 (0) 1997. - С.16).

• Сумма знаний, умений, навыков

• Комплексные знания о мире
• Знания законов социальной жизни
• Опыт социализации
— все это является проявлением государственной заботы о человеке и необходимо для того, чтобы ориентироваться, существовать в сложном человеческом обществе.

Лицейское образование

Учебный процесс имеет четко выраженную *специализацию.*

Как лицей, так и гимназия в современной ситуации являются авторскими образовательными учреждениями (их не может быть много, т.к. тиражирование приводит к профанации самой идеи лицейского и гимназического образования). Важно отметить, что лицей (как и гимназия) является типом *инновационного* учебного заведения, поэтому создание лицея возможно через экспериментальную площадку, на которой оформляются цели, структура, содержание образования, система управления — формируется особое пространство.

Ведущей целью лицея является *формирование интеллектуального потенциала общества, субъектов развития науки.* С этим связаны формы и методы обучения, позволяющие освоить навыки самостоятельной работы с текстами и навыками научной работы: лекции, семинары, практики, исследовательские проекты.

Лицей является элитным образовательным учреждением («элитность» не равняется «платежеспособности»), т.к. формирует различные культурные сообщества через подготовку новых представителей, способных нести ответственность не только за себя, но и за интеллектуальное сообщество в целом, по отношению к которому самоопределяются.

Традиционно создаются лицеи при высших учебных заведениях (возможно и при исследовательских институтах либо совместно: вуз — управление образования), тогда ученые предлагают своих представителей в Совет лицея наряду с преподавателями лицея, лицеистами, представителями общественности, спонсорами; являются членами приемной комиссии при наборе в лицей; участвуют в разработке проекта лицейского образования.

Воспитание интеллектуальной элиты невозможно без создания особой образовательной среды, позволяющей включить лицеистов в процесс производства знания. Выпускник лицея это не просто «часть общества», но «хозяин», ответственный за развитие будущего науки.

Гимназическое образование

Как и лицей, гимназия является авторским, инновационным учебным заведением.

Гимназии, как правило, являются профильными.

Для того, чтобы определить ведущую цель гимназии, проследим следующую цепь рассуждений, обратясь к истории древних Афин:

- жить в государстве без особой подготовки невозможно
- подготовка по воле случая — гибель государства, хаос
- забота государства о себе — учреждение особого рода учебного заведения, в котором будет осуществляться подготовка для становления гражданственности.

Современная ситуация формирования демократического общества требует появления свободных (тождественно ответственных) людей. Необходимы люди, живущие интересами государства, поднимающие сознание от индивидуального до уровня общечеловеческих ценностей. Школьного образования, воспитывающего «человека для себя», недостаточно для существующей формы общественной жизни — государства, и именно гимназия должна закладывать главный фундамент, обеспечивающий стабильность и развитие жизни общества и государства». (Н.В. Чехов. Типы русской школы в историческом развитии. М., 1923). Такое образование требует от выпускника гимназии:

- ответственность не только за себя, но и за общество, государство;
- способность делать нравственный выбор;
- способность самостоятельно осваивать знания;
- способность управлять развитием науки, практики, государства (высшее образование должно дать специальности, в которых может быть реализован гимназический потенциал). В этом контексте становится понятной гуманитарная направленность гимназического образования, которая обеспечивает зрелость духа, расширяя горизонты индивидуального сознания.

Внимание к иностранным языкам прочитывается необходимостью формирования коммуникативных стратегий в общемировом пространстве. Особо важной остается проблема — как формируется ответственное сознание, как возможен переход от индивидуальных потребностей человека к осознанию и принятию потребностей государства и общества.

По идее, гимназии должны взяться за архисложное дело (которое усложняется еще и утратой средним образованием национального характера) — формирование гражданского сознания: «ведь без способности хозяйствовать, без глобальной ответствен-

ности за каждое действие учить человека какой- либо научной или управленческой деятельности — значит активно вредить будущему» (А.А. Цукер, Теоретические принципы гимназического образования. Сибирь. Философия. Образование, № 1(0), 1997. - С. 17). Кто сегодня реально готов решать данные проблемы?

ВЫВОД

В рамке управления развитием образования

гимназическое образование (гимназии) является точкой концентрации ресурсов для построения гражданского общества;

лицейское образование (лицеи) — точкой концентрации ресурсов для выращивания интеллектуальной элиты.

Есть еще тип учебного учреждения, который играет важную роль в формировании социальной картины будущего и формирует важную способность не только встраиваться в готовые, существующие структуры и места, а создавать новые, — это школы- лаборатории.

Школы-лаборатории являются точкой концентрации ресурсов по проектированию будущего.

С.Г. Баронене

Типологическая карта образовательного пространства как гуманитарное средство управления

Каждый процесс в жизни человека происходит как в определенном географическом месте, так и в конкретной точке невидимой для человеческого глаза управленческой карты.

А. Тоффлер

В статье предпринимается попытка применить к разработке предметного содержания управления признак гуманитарности. Описывая одно из управленческих средств — типологическую карту образовательного пространства, — мы пытаемся ответить на вопрос: как возможно гуманитарное управление? Структура статьи состоит из трех последовательных блоков и приложения:

1. Что такое гуманитарные технологии? (Восстановление признаков гуманитарной деятельности)

2. Почему гуманитарные технологии необходимы в современном управлении образованием? (Анализ ситуации управления развивающимся образовательным пространством).

3. Почему типологизация является гуманитарным средством управленца? (Изменение управленческой позиции, ее характеристик, структуры и содержания).

4. Приложение: карта инновационной деятельности (Идея карты, технические требования к карте, процедуры разработки и работы с картой.)

1. Признаки гуманитарной деятельности

Итак, разберемся с терминами. Понятия «гуманитарный» и «гуманный» имеют общий латинский корень (humanus) и переводятся как человеческий, человечный. Однако исследователи различают семантическую разницу, а следовательно, говорят о разных сферах использования данных терминов. Понятие «гуманное» обслуживает аксиологические, этико-ориентированные исследования. Исторически изменяясь, система мировоззрений, называемая гуманизмом, своим основанием имеет идею безусловной ценности человека. Его благо является критерием для оценки различных социальных институтов и деятельностей. «Человечное» (гуманное) — то есть сделанное во благо человека. Подход ряда мыслителей эпохи Возрождения, особо выделявших реализацию возможностей, заложенных в индивиде, как благо для человека, получил одноименное название (гуманизм) и ремарку «узкий смысл слова гуманизм» в философском словаре. (1; 131).

По нашему мнению, понятие «гуманитарное» используется в тех случаях, когда важно подчеркнуть иную характеристику практики - зависимость ее от определенных человеческих усилий — «сделанность человеком». (Не случайно в греческой терминологии аналогичный подход называется антропологическим — человек, опосредованный логосом, человекометод.) Гуманитарные практики - это всегда практики человеческого усилия. И оно, это усилие, его принципы и являются содержательным предметом проектирования в гуманитарной деятельности. *В этом смысле говорить о гуманитарном управлении можно тогда, когда разрабатывается и предъявляется культура «искусственного», специального в управлении: средства понимания и удержания ситуаций.*

Пафос ситуативности (человек живет в неопределенной ситуации, когда готовых решений нет и быть не может и ему нужно самому выработать норму действия и нести за неё ответственность и т.д.) меняет само понятие метода. «Методологический переворот» состоит в том, что методология начинает изучать не всеобщие формы мышления и деятельности, но условия и границы их индивидуального использования. Если раньше важным свойством метода была

возможность его переноса в другое пространство и время, то сейчас важно построение способов действия, которые работают со штучными, экземплифицированными объектами (П.Г.Щедровицкий), и перенос метода всегда связан с его адаптацией, коррекцией. При опоре на представление о всеобщности мышления и деятельности не возникает вопроса о способах возникновения норм. Существенным является акцент, связанный с их осуществлением, реализацией, воплощением. Вопрос о возникновении и построении нормы возникает в момент осознания невозможности действовать привычным способом в новой ситуации. Общий идеальный горизонт — норма — перестает быть безусловной опорой для индивидуального действия.

Итак, возникновение феномена «гуманитарная деятельность» связано с переходом от всеобщих форм мышления и деятельности к субъектным, персонифицированным, ответственным действиям-поступкам. В гуманитарных исследованиях XX века возникает целый семантический куст понятий, фиксирующий признаки подобной экзистенциальной ситуации (риск, шанс, проба, поступок, инициатива, экземплифицированные объекты, проектирование и др.) Оформляется заказ на разработку *средств для обоснования персональной нормы действия.*

Итак, гуманитарными могут считаться такие технологии, которые проявляют субъектность действующего: его инициативу в определенной социокультурной ситуации, его обоснование, его ответственность за принятие решения.

2. Анализ управленческой ситуации в образовании

Мы понимаем управление как деятельность, которая 1) вычленяет разные процессы общественного развития; 2) выделяет среди них базовые, т.е. такие, которые представляются перспективными и в отношении которых и будут осуществляться работы по поддержке. Представим характеристики образовательного пространства, делающие актуальным данное понимание управления.

Разнообразие образовательных практик: от учреждений до инициатив.

Интенсивность развития рынка образовательных услуг привела к возникновению новых образовательных учреждений. Они активно оформляют собственный имидж, ориентируясь на тот или иной общественный слой и сектор рынка; выбирают в качестве «опоры» культурные педагогические системы; разрабатывают собственные основания деятельности, осваивают разные формы учредительства.

При этом возникает совершенно новый тип практик — целевые проекты. Они локальны и временны (например, научная

конференция или журнал, который выпускают подростки). Они, формулируя образовательные цели, объединяют усилия субъектов, традиционно не принадлежащих к образовательному ведомству (например, проект «Путевые родители» объединил деятельность Томского Хобби-центра (УО), коммерческой фирмы «Сибирское бистро» и радио «Дайджест FM»). При этом сфера образовательных проектов очень динамична, действенна и имеет существенные результаты. Однако содержательное разнообразие и скорость появления инициатив представляют трудность для управленческого учета. Принятые региональные типологии образовательных учреждений являются «неповоротливыми»: возникая как средство классификации учреждений в определенной ситуации и ориентируясь в основном на рекомендуемую государственную типологию, они не могут быстро учитывать изменения в содержании образования. Точнее — они их не видят, т.к. в применении становятся еще одним, более дифференцированным, средством стандартизации. Образовательные инициативы и целевые проекты в них вообще не попадают и, следовательно, *не становятся материалом, анализируя который, можно вычленять новые тенденции в общественном заказе и выделять новые типы образовательных программ.* (Например, ряд учреждений образования в Томске и области разрабатывает программы общественно-ориентированного образования, опираясь на мировой опыт социальной педагогики — от проектного обучения до критической педагогики. Эти программы включены в региональную сеть, имеют социально значимые результаты, поддерживаются местными сообществами, но в действующую типологию они не попадают.)

Кризис традиционных ресурсов — возникновение новых.

Ограниченный финансовый ресурс в образовании заставляет, во-первых, обсуждать механизм распределения ресурсов; во-вторых, — искать новые ресурсы. В такой ситуации разные субъекты образовательного пространства, имеющие собственные технологические наработки, могут быть взаимным ресурсом для кадровой переподготовки.

Задача управления — обеспечивать соорганизацию субъектов, обеспечивая эффект взаимообогащения друг друга. Но для этого необходимо создание открытого информационного пространства, позволяющего разным субъектам образовательной сферы вступать в кооперацию друг с другом в соответствии с собственными целями. В подобных ситуациях управленец становится координатором взаимодействия. Его задача — разработать и поддерживать механизмы открытой деятельностной коммуникации.

(Например, одним из эффектов открытой коммуникации может стать создание временных ассоциаций, проектных групп, семинаров, возникающих для реализации конкретных оперативных задач. Чем яснее объединение проявляет свои интересы, тем понятнее и управляемее (в смысле — понимаю, чем могу помочь) становится ситуация.

Программы развития образования: от лоббирования к общественно-гуманитарной экспертизе.

Создание программ развития образования — одно из средств формирования образовательной политики. По мнению П.Г. Щедровицкого, политическое действие связано с переоформлением идей жизненного пространства и требует рассмотрения любого (в нашем случае — образовательного) действия в соотношении с процессами других социальных звеньев (хозяйственной практики и политической). В этом смысле программа — системное проектное действие, и для своего запуска она предполагает соорганизацию специалистов разных предметных областей. Культурным механизмом для принятия комплексных управленческих решений является институт экспертизы. (2) Задача управления — разработка механизма экспертизы с целью привлечения узких специалистов для обеспечения экспертно-аналитических работ. (По мнению психолога Г. Герджоя, одним из ключевых социальных ресурсов будущего становится «ситуационная группировка» — временные рабочие группы.)

С другой стороны, программы развития всегда ориентированы на образ будущего. Поэтому квантор «инвестированности» ставится над такими программами, которые могут быть оценены как ресурс для регионального развития. По сути, ситуация вложения средств есть управленческая поддержка преобразований в таких деятельностях, которые могут быть агентами социального развития. Существующая практика целевых программ основана на принципах компенсации, коррекции либо равного распределения средств. Это позволяет отнести их не к типу программ развития, а к типу программ социальной защиты.

Разность программ обостряет в управлении и проблему всеобщего контроля над качеством образования и заставляет образовательные учреждения разрабатывать собственную систему диагностики и критериев. При этом образовательные стандарты начинают играть другую существенную роль: они становятся одним из образцов, благодаря которым можно самоопределяться в педагогической деятельности, идентифицируясь или позиционируясь различным образом.

Реальность управления в демократическом обществе: от иерархического к сетевому взаимодействию

Поддержка процессов содержательной коммуникации и сотрудничества между субъектами образовательного пространства приводит к организации сетевого взаимодействия. В сетевых структурах, в отличие от иерархических, субъекты сами формулируют цели своей деятельности. В новых образовательных практиках рушатся бюрократические иерархии, отделяющие тех, кто разрабатывает идеи и принимает решения, от тех, кто выполняет.

По мнению американского философа А.Тоффлера, новые ситуации возникают благодаря динамике изменения связей человека с разными компонентами социального опыта (вещами, местом, людьми и идеями (3 ; 37).

«..Скрытый конфликт нашей жизни разворачивается между давлением ускорения и новшествами. Одно побуждает нас принимать решения быстро, в то время как другое заставляет искать сильнейшего, требующего наибольших временных затрат типа решения» (3;290).

Итак, современная управленческая позиция приобретает новые зоны принятия ответственности. Обретение субъектности в ситуативно-ориентированном управлении может происходить благодаря

- преимущественно *координирующим, посредническим функциям* (соорганизация разных субъектов образовательного пространства, общественного и государственного заказа на образование и т.д.);
- *аналитическим* способам работы;
- *стратегическому мышлению* (определение долгосрочных перспектив и тактических действий, ведущих к ним).

Приведенные характеристики современного управления необходимо использовать как *систему значимых признаков и отнестись к разработке типологической карты образовательного пространства как к средству, обеспечивающему подобные типы работ.*

3. Типологизация как гуманитарное средство переоформления управленческой позиции

Обратимся к особенностям типологического метода. Именно в социально-гуманитарной сфере было сформировано представление об относительном обобщении — типологии. В. Дильтей, М. Вебер, Г. Зиммель утверждали в своих работах, что этот метод является специфически-гуманитарным. «Каждый из вас пользуется не только в исследовательской, но и в обыденной деятельности и размышлениях огромным числом типологий. ... Мы постоянно прибегаем к услугам этих типологий: мы делим людей на меланхоликов, сангвиников, флегматиков и холериков. Мы делим людей на экстравертов и интровертов, мы делим государственное устройство на аристократии и демократии, монархии и республики, мы делим хозяй-

ство на доиндустриальное, индустриальное и постиндустриальное... Мы все на свете в социально-гуманитарном мире делим типологически с тем, чтобы иметь возможность провести две операции: во-первых, отнести данный конкретный, уникальный экземплифицированный объект к некоторому типу и, во-вторых, на основе этого отнесения или подведения под тип, отнести к этому типу... тот или иной набор признаков. В результате применения двух названных операций мы получаем возможность высказать следующее суждение: если объект Х относится к классу А, то о нем с определенной степенью достоверности можно утверждать, что он 1... 2... 3... и т.д. Эта процедура двойного отнесения и есть основа того, что было сформировано и названо типологическим методом» (4;79).

При этом важно отметить, что «рукотворная», или, что точнее, «мыслетворная», природа типологии позволяет ее переоформлять каждый раз заново в тот момент, когда она перестает выполнять функцию идентификации объектов. Другими словами, когда появляются новые объекты, не вписывающиеся в типологию, — наступает момент пересмотра оснований. Для управления это означает организацию особых аналитических работ, восстанавливающих взаимодействие разных контуров (ситуацию в мире, в стране, в регионе, в образовательных практиках) и самоопределение в стратегии (выстраивание приоритетов, обеспечение поддержки и др.). Таким образом, процедура типологизации позволяет реализовывать региональное управление, проявляя специфику «местного» образовательного пространства; позволяет состыковывать друг с другом очень разные предметные действительности и переносить знания из одних предметных областей в другие; позволяет оперативно проявлять ситуацию и направлять ее развитие.

По сути, речь идет об освоении управлением инновационной формы организации — особой формы управленческого освоения процессов развития. **Типологизация есть система организации аналитических работ по проявлению «точек роста».** (Это может стать реальным содержанием отделов «Развитие образования», привлекающих к разработке системы консультантов и экспертов.)

4. Приложение: Карта деятельности по изменению содержания образования

Цель разработки

Карта была разработана сотрудниками Института образования РАО, работающими с процессами проектирования и поддержки инноваций. В частности, она являлась средством для проектирования работы школы педагогов-исследователей (руководитель ШПИ —

Г.Н. Прозументова). Проект ШПИ оформился с целью организации научной поддержки педагогов, ведущих различные экспериментальные работы в образовательной практике. Необходимо было проявить заказ на научную поддержку педагогов и соорганизовать его с реальными разработками разных исследовательских команд, а также персональными консультационными возможностями научных работников.

Идея структуры карты

Карта должна быть ориентирована на разных пользователей. Цель соорганизации предполагает, что карта является открытым информационным пространством для всех, кто работает в сфере преобразований в образовании (педагогов, ученых, исследователей, управленцев). Поэтому карта имеет несколько уровней, которые позволяли бы с ней работать разным субъектам в соответствии со своими целями.

Первый уровень — тематический. Он предполагает формулировку работы так, как понимает ее разработчик (имя, название).

Второй — проблемный. Он заполняется постоянно в результате организации аналитических, деятельностных форм, проявляющих проблемы, для решения которых осуществляется данная разработка.

Третий уровень — проектный. Он заполняется в результате разработки организационных условий, привлечения дополнительных ресурсов и заинтересованных участников в системном преобразовании ситуации (формулировка задач для управления).

Четвертый уровень — заказ на образовательную поддержку.

В результате такой многоярусной организации конкретные разработки, осуществляющиеся в образовательных практиках, могут быть представлены в динамике (от темы до оргпроекта). Графа заказа на образовательную поддержку динамично отражает весь спектр интересов и позволяет привлекать специалистов как для ситуативного, так и для постоянного (научное руководство) консультирования.

Литература

1. Баткин Л.М. Гуманизм. Философский энциклопедический. М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840с.
2. Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы к проблеме экспертизы. Кн. 1/ Под редакцией Г.Н. Прозументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999. - 164 с.
3. Тоффлер А. Футурошок. СПб.: Лань, 1997.- 464 с.
4. Щедровицкий П.Г. Л.С.Выготский и современная педагогическая антропология./ Тьюторство: идея и идеология. Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции. Томск, 1996. - 130 с.

Примерная форма для заполнения

Карта деятельности по изменению содержания образования г. Томска

(Информационная сборка по результатам Школы педагогов-исследователей 23-25 марта 1999 г.)

Темы проектно-исследовательских работ	Проблемы проектно-исследовательской деятельности	Проекты преобразования образовательной среды	Заказ на образовательную поддержку (тема, форма)
1. Организация образовательных проектов в профессиональной школе (фермерская школа О.П. Гурова, Хакасия)	1. Границы применимости проектных работ в образовании	●	Как перейти от метода проектов Дьюи к образовательным проектам? Может ли быть проект без исследования? Как меняется современная научная методология и нормы научного исследования? Какие новые единицы содержания образования оформляются в современных образовательных практиках?
2. Формирование научного общества учащихся в школе (шк. № 56)	2. Проблема разработки деятельностных технологий в образовании	2. Организация научного общества учащихся (шк. № 56)	
3. Проектирование содержания образования педагогом и ребенком на уроках истории и философии (шк. № 49)	3. Как изменить содержание образования, чтобы сделать его личностно-ориентированным?	.....	

Д.В. Галкин

Основы лицейского образования (из концепции Академлицея г. Томска)

Прежде чем начать обсуждение идей, на основе которых можно типологически выделить лицейское образование, и наработок в этом направлении муниципального образовательного учреждения для одаренных детей Академлицей г. Томска, обратимся к принципиальному вопросу, имеющему центральное значение именно для Академлицея: в какого типа образовательной системе развора-

чивать программу обучения для одаренных детей? Это крайне непростой вопрос (учтем, что в нашем случае он наполовину решен в том смысле, что речь идет об общеобразовательной системе). Чем более удобно и выгодно открывать специализированный лицей по сравнению с внедрением соответствующих программ в обычной школе? Нет ведь смысла оспаривать тот факт, что именно в обычной школе всегда встречались и обучались действительно одаренные дети. Взять их оттуда в специальную школу весьма заманчиво и удобно в силу бесспорной эффективности, гибкости, специализированности последней, но ведь это означает безнадежно ослабить массовую школу. Не менее проблематичным выглядит повсеместное внедрение специализированных программ для одаренных в общеобразовательных условиях: здесь, несомненно, возникнет традиционная проблема дифференциации на умных и глупых, организации обучения и др.

Сегодня наша позиция (коллектива Академлицея) по содержанию и сложности позволяет решать этот вопрос, но предъявляет для этого трудновыполнимые в современных социально-экономических условиях требования: необходимо разворачивать работу, выборочно и аккуратно, по обоим направлениям. Причем *акцент на первоочередное развитие специализированных учебных заведений (каким и является Академлицей для одаренных детей г. Томска) позволит выиграть в том плане, что их наработки можно напрямую внедрять в массовой школе (разумеется, если поставить им задачу именно в этом аспекте), использовать их как лаборатории, ведущие разработки высочайших стандартов образования и адаптирующие их общеобразовательную систему.* В результате мы усилили бы, прежде всего, нашу обычную школу. Специальные школы для одаренных с их уникальными наработками — пожалуй, самый эффективный механизм развития массовой школы в ситуации падения качества общего образования

Такие образовательные учреждения успешно работают в США, Японии и европейских странах. СССР и Россия также имеют положительный опыт создания школ для одаренных (Московская школа 1524, математическая школа Колмогорова в Новосибирске, гимназия № 2 Ленинского района там же).

Изучая опыт других регионов и стран, накапливая собственный опыт, коллектив Лицея укрепился в мысли о необходимости специализированных образовательных систем (включая образовательные учреждения) для одаренных детей. Эта убежденность основана на следующих аргументах:

1. Подобная специализация в образовании, как и любая другая, дает куда более серьезные гарантии эффективности и качества обучения. Специализация позволяет оптимально учитывать сложность самой педагогики такого типа и создавать особые «кухни» для ее развития.
2. Одаренные дети — стратегический социальный ресурс Томской области (страны в целом). Его укрепление, развитие и использование требует специально организованных усилий и структур.
3. Базовые классификации и подходы к образованию для одаренных детей разработаны и реализуются на уровне государственных программ (причем как в РФ, так и в ведущих странах мира).
4. Необходимо резко отмежеваться от предрассудков и безответственности — псевдоравенства умных и «простых детей», от неспособности отвечать за судьбу таланта, двуличного соглашательства и смирения с другими дифференциациями детей (ЗПР, классы компенсирующего обучения).
5. Известно, что оптимальной и наиболее развивающей для одаренных детей является такая деятельность, при которой одаренный ребенок обязательно имеет возможность общения со столь же одаренными сверстниками; отсутствие такого общения редуцирует способности и провоцирует тип социализации, «стирающей» одаренность по мере взросления.

Однако почему это должен быть именно лицей, а не гимназия или иная форма? Теперь пора разобраться с этим вопросом.

Традиция лицейского образования ведет свою историю с античного образовательного проекта великого Аристотеля. Как и само учение древнего мудреца, эта образовательная форма была революционной для своего времени. Уже тогда в основу лицейского образования были положены:

- ориентация на науку и научные исследования, свободу интеллектуального творчества;
- ориентация на интеллектуальную и гражданскую элиту общества, приверженность образцам высокой культуры;
- установка на интеллектуальное и гражданское развитие общества по средствам образования;

Эти же принципы реализовывались российской лицейской традицией в дореволюционную пору. Необходимо, однако, учитывать, что изменившиеся социокультурные условия вносят свои коррективы в понимание принципов лицейского образования. *В этом отношении лицей оказался весьма гибкой образовательной системой благодаря тому, главным образом, что следовал принципу*

индивидуальности и самоопределения образовательного учреждения. Дореволюционные лицеи в России тому пример. Они были весьма индивидуальными: сравнить хотя бы Царскосельский лицей и Ришельевский либо Волынский.

Российские лицеи последних лет (90-х годов) отличает индивидуальная специализация по направлениям (техническое, гуманитарное, математическое), или, как принято говорить, различное профилирование. И хотя они проигрывают лицеям образца царских времен в статусе — тогда лицейское образование было приравнено к университетскому, — принцип индивидуальности и самоопределения современным лицеем был сохранен, как, впрочем, и ориентация на высшее образование. Именно этот принцип используется при создании Академлицея для одаренных детей. Справедливости ради следует сказать, что и современные гимназии, в которых исторически преобладала общеобразовательная установка и некоторая фундаментальность, также склонны к выбору профилей.

Кроме того, в теперешнем постиндустриальном обществе, согласно авторитетной концепции Д. Белла, изменился сам тип научности: наука и научные исследования трансформировались в интеллектуальные технологии, резко возросли значение и роль теоретического знания как производственного и управленческого ресурса [1].

Таким образом, установка лицейского образования на науку сменяется ориентацией на интеллектуальные технологии. Универсальность научного образования дополняется следованием принципу профилирования и специализации. Как следствие в нашем случае особо пристальное внимание уделяется интеллектуальной одаренности.

В то же время, лицей, как любая эффективная образовательная система реализует ряд основных функций:

- социальное воспроизводство в рамках данного сообщества;
- трансляция культуры, всего спектра культурных ценностей и образцов деятельности;
- социализация личности;
- создание условий для личностного развития;
- культуротворчество, социокультурное развитие — выращивание новых, перспективных, культурных образцов, форм социальной организации и их носителей.

Возвращаясь к теме профилирования лицеев, подчеркнем один важный момент. Профиль лицея отражает не столько «принятую» классификацию специализаций (технический лицей, химический, гуманитарный, русский), сколько социокультурное самоопределение образовательной системы. Следовательно, профили

могут быть различные именно по данному основанию. Поэтому мы можем вести речь о профиле Академлицея как лицея для одаренных детей. При этом, однако, мы вполне уверенно можем говорить и о тяготении содержания лицейского образования в нашем учреждении в сторону предметного физико-математического профиля (2/3 выпускников лицея за 6 лет поступают на специальности именно этого профиля). Но это не нормативная установка, а результат истории нашего развития и самоопределения.

Наш опыт показывает, что нужен гибкий типологический подход к определению лицейского образования. Прежде всего гибким и открытым должно быть понятие о профилировании лицеев. Нельзя сводить лицейскую специализацию только к предметным направлениям. Необходимо иметь в виду и социокультурные профили — например, как в нашем случае, лицей для одаренных детей или национальные, — и педагогические — скажем, лицей развивающего обучения, а также иные возможные профили, отражающие индивидуальное самоопределение образовательного учреждения.

Литература

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., «Academia», 1999.

Н.Г. Стрикун

Типологизация образовательных учреждений на основе понятия «образовательная программа»

Согласно Закону об образовании, образовательная программа - это документ, определяющий уровень и направленность содержания образования (ст. 9), а также она определена как ведущий элемент системы образования Российской Федерации, для реализации которой создаются образовательные учреждения и органы управления образованием (ст. 8). Образовательная программа относится к нормативному обеспечению управления образовательным учреждением и системой образования.

Формальные характеристики образовательных программ создают систему необходимых формальных оснований для типизации образовательных учреждений. Так, в соответствие уровню и направленности образовательных программ ставятся уровень образования, тип, вид, категория реализующего их образовательного учреждения, что в свою очередь определяет его государ-

ственный статус. Наиболее распространенным подходом для определения статуса гимназии являются гуманитарная направленность образования и повышенный уровень содержания образования. Для лицеев характерна техническая специализация.

В то же время разнообразие возникающих образовательных учреждений уже не укладывается в эти традиционные рамки. Хотя гимназия по-прежнему ассоциируется с универсальным и в силу этого гуманитарным образованием, все же многие гимназии определяют себя как многопрофильные, где профилирование происходит с учетом типа, направленности вуза, с которым взаимодействует данное образовательное учреждение или на которое направлена вся профориентационная работа педагогического коллектива или явно выражен и учитывается заказ учащихся и родителей.

Однако наиболее важным фактором управления образовательным учреждением как сложной социальной системой является содержание образовательной программы (образовательных программ). Реализуемая в 1995/96 учебном году в Московском департаменте образования структура образовательной программы представляла собой модульную систему, состоящую из восьми модулей:

I модуль — анализ результативности работы педагогического коллектива по обучению, развитию и воспитанию школьников; сведения о состоянии нравственного и физического здоровья детей; потребности учащихся, родителей, социума в образовательных услугах;

II модуль — приоритетные направления, цели и задачи образования;

III модуль — набор учебных предметов или областей знаний, соответствующих федеральным и региональным образовательным стандартам (инвариантный базовый компонент содержания образования);

IV модуль — перечень учебных предметов и обеспечивающих их программ в вариативном, школьном компоненте содержания образования;

V модуль — набор программ дополнительного образования,, взаимосвязанных с обязательными и вариативными программами;

IV модуль — учебно-методическое обеспечение вариативной части программы;

VII модуль — описание особенностей организации учебно-воспитательного процесса, форм обучения учащихся и новых педагогиче-ских технологий; система промежуточной аттестации школьников; карта инновационной деятельности;

VIII модуль — управление реализацией программы.

Данная структура отражает логику управления образованием как образовательной (в данном, приведенном выше, примере - дидактической) системой, которая строится с учетом

потребностей и возможностей учащихся, ожиданий родителей, социального и государственного заказа и возможностей образовательного учреждения.

На наш взгляд, образовательная программа как средство управления содержанием образовательной программы может быть представлена как совокупность *взаимосвязанных* компонентов цели образования, оптимального для достижения целей, содержания образования и организационно- педагогических условий взаимодействия учителя и учащихся в достижении целей при освоении содержания образования.

Особенности содержания образовательной программы образовательного учреждения формируются под воздействием тех конкретных условий, в которых реализуется образовательная программа. К ним относятся, прежде всего, социальный и государственный заказ на образование, далее — возможности (актуальный уровень развития) учащихся и имеющиеся реальные условия (ресурсы) образовательного учреждения. Совокупность указанных факторов позволяет выбрать направления образования, осуществить целеполагание и постановку задач образовательного процесса.

Цели образования определяют всю структуру образования, которое может обеспечить достижение намеченных целей, а также необходимые организационные условия обучения. Собственно, соотношение целей и содержания образования в совокупности с организационно- педагогическими условиями обучения отражают теоретическую модель обучения, которую группа педагогов ставит в качестве основания в проектировании программы. В данной связи можно считать, что типология теоретических моделей обучения, которые отражают соотношение целей, содержания и организационно- педагогических условий является основанием для типологии образовательных программ и образовательных учреждений, реализующих их.

Именно характер целей, содержания образования и организационно- педагогических условий создают возможность для выделения типических особенностей возрождающегося в 90-х годах настоящего столетия в России гимназического и лицейского образования.

Так, подготовка интеллектуально развитой личности к получению высшего профессионального (особенно универсального) образования требует программ повышенного уровня содержания образования или углубленного изучения содержания учебного предмета, занятий в кружках, секциях научных обществ учащихся, занятий на

дополнительных факультативах, спецкурсах. Формирование интеллектуальных умений сопряжено с формированием умений учиться, культуры умственного труда, что отражается в технологии обучения и направленности на формирование учебной деятельности учащихся.

Несомненно, что способы работы с текстом различного типа, умение выявлять информацию на различных носителях и использовать ее в практической и учебной деятельности могут быть предметом спецкурса, как это чаще всего происходит, но в таком случае речь идет о расширении предметной области содержания образования, где наряду с традиционными научными предметами включены предметы методологического, или надпредметного, метапредметного характера. На наш взгляд, ученик, усваивающий способы учебной деятельности как рядоположенные с предметными умениями воспринимает их как еще один предмет, не имеющий отношения к его учению в целом. Для формирования надпредметности, где предметное умение является ядром учебного умения, взаимосвязанного с ним, требуются иное понимание содержания образования, иная технология или методика организации усвоения знаний и умений.

Спор, характерный для конца XIX века, о соотношении в содержании образования готовых для усвоения знаний или методов получения знания актуален и в конце XX века. Дать правило, закон, выявленные кем-то и когда-то, или метод, позволяющий самому открывать законы, — эта проблема до сих пор имеет разные приоритеты и сторонников того и другого. Делались попытки синтезировать эти две стороны одного и того же процесса познания в обучении, но в рамках отдельных теорий или локальных экспериментов, не нашедших большого распространения в практике. Наиболее продвинутая в практику образования система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова до сих пор не имеет системы государственной подготовки педагогов, полного учебно-методического комплекта и методического обеспечения.

Несомненно, что при всей широте и глубине имеющихся теоретических разработок в области педагогических систем, ориентированных на саморазвитие и самообразование, нет соответствующих практикоориентированных моделей образовательных систем, что создает проблему научно обоснованного управления образованием в области уровневого, вариативного образования.

Одним из возможных путей решения данной проблемы является создание экспериментальных площадок для отработки различных образовательных моделей, которые при успешной апробации могут формировать новые типы образовательных программ.

Главным условием создания таких площадок является качество подготовки педагогических кадров для работы в условиях формирующего эксперимента, требующего от учителя высокого уровня исследовательской и проектировочной культуры. Данный путь не исключает появления новых типов образовательных программ в результате обобщения творческих находок учителей, исследователей-практиков, что соответствует методам описательно-объяснительного подхода в теории управления.

Литература

1. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лореносов А.В., Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 1998. - С. 111.

Г.И. Петрова, С.П. Хаткевич

Школа-лаборатория: критериальные характеристики в общей типологизации образовательных учреждений

В современной педагогической практике для определения типа школ и парадигм или моделей образования предлагаются различные основания. Говорится, например, о возможности такого основания, которое бы свидетельствовало и прямо указывало на момент (точку) центрирования образовательного процесса. В этом случае называют когнитивную и личностную модели образования. В когнитивной в качестве центра определяется интеллектуальное развитие ребенка, в личностной — аффективно-эмоционально-волевое.

Другое основание, а именно: характер и способ приобщения к истине — задает возможность иных типологизаций. Так, акцент на истине как категоричном указании учителя свидетельствует эзотерическую модель школы; предложение истины как отражения объективной реальности через существующие нормы и принципы знания, которые — как не свои — тоже передает учитель, формирует образовательный технократизм и технократический тип школы; самостоятельный поиск истины учеником говорит о гуманитарной образовательной модели.

По способу постановки целей, что обусловливает характер взаимоотношений учителя и ученика, выделяются: авторитарная, ма-

нипулятивная, коммуникативно-герменевтическая модели образования. Первая строится на установках, задающихся сверху и подчиняющих ребенка. Они рассчитаны на отрицание индивидуально-личностного развития во имя дисциплинарного подчинения авторитету учителя. Такая модель характерна для авторитарных политических режимов, готовит для них адекватную личность. Она не заботится о степени развитости ребенка, напротив, однобоко видит его только в ситуации подчинения. Несколько отличается от этой модели модель манипулятивного характера, когда процесс образования, казалось бы, дает свободу обучающемуся. Ученику предоставляется возможность самому поставить цель, позаботиться об организации собственного образования. И поскольку все это действительно делается самостоятельно, то основная цель образования — развитие ребенка — достигается. Тем не менее манипулятивный эффект состоит в том, что характер и направление этого развития заранее предопределены извне.

Достаточно интересна типология школ, предлагаемая педагогикой поддержки. Она привлекает тем, что строится на принципе коммуникации — принципе, который, по сути, дал лицо современной культуре как информационно-коммуникативной. Коммуникация, устанавливаемая между учителем и учеником на основах доверия, уважения, понимания, продуктивного диалога, оказывается обучающей модельной ситуацией, ибо успех и результативность дальнейшей жизни будет во многом зависеть от умения вести диалог при сохранении подобного типа коммуникации. Поскольку в основе названных коммуникативных связей лежит понимание, вживание и вчувствование в другого, то названный тип школы можно квалифицировать как герменевтический. Г. Корнетов считает, что именно этот тип актуален в современной ситуации, ибо через привитое стремление, понять другого, достигается (как сверхзадача) понимание себя. В жестких условиях рынка, конкуренции это действительно важно, поскольку, вступая в рыночные отношения, человек должен знать свои силы, способности, возможности. Только в этом случае он может рассчитывать на конкурентноспособность без завышения собственного уровня притязаний.

Обратим внимание, что названная типологизация школ базируется на критерии, указывающем на характер, степень и условия развитости ребенка. И это то главное, что не может подлежать обсуждению, то, во имя чего существует образование как социальный и личностный институт. Однако в последнее время в среде педагогической общественности появилась возможность существенно обо-

гатить типологию школ. Такую возможность подготовили 90-е годы, особенно их первая половина, когда наше образование развивалось в празднично-демократической ситуации, породившей явление «бума инноваций». Именно тогда у педагогов появился и очень быстро созрел и развился, стал устойчивым интерес и вкус к научной работе, то есть к возможному соединению педагогики с научно-экспериментальной деятельностью. Школа искала новые пути, пробовала разные варианты развития. Безусловно, достаточно быстро пришло понимание подлинной инновации и ее имитации, однако важно, что инновационное движение разбудило педагогическую инициативу, привило вкус к педагогическому поиску, предоставило свободу педагогической деятельности. В ходе развития и реализации названной инициативы рождались новые типы школ. Некоторые из них научные поиски поставили в один ряд с исконно образовательной задачей развития ребенка. В таких школах образовательный и учебный процесс приобрел характер научного эксперимента. Школа действительно искала новое и свидетельствовала о себе как о лаборатории, где рождалось новое и откуда затем это новое могло распространяться в широкую педагогическую практику.

Так родилась школа-лаборатория — совершенно нетрадиционный, неизвестный до того времени тип учебно-образовательных учреждений. Они появились как в государственной, так и в негосударственной системах образования. Там и там шла творческая работа. Педагоги напряженно искали пути удовлетворения возникших в последнее время новых образовательных потребностей у населения. И государственную, и негосударственную школу объединяло стремление быть адекватной социальным заказам, так организовывать образовательный процесс, чтобы, учитывая и ставя на первое место интересы обучающегося, удовлетворять одновременно и общественные интересы тоже. Само название «лаборатория» школа принимает, сознавая собственную ответственность, держа ответ перед потребностями конкретного этапа культурного и социального развития. Именно такой ответ обеспечивает научную обоснованность педагогической деятельности.

В поисках конкретного примера школы-лаборатории среди имеющих место в Томске педагогических практик можно остановиться на школе № 49 — Школе Совместной деятельности.

Специфика этой школы, в первую очередь, состоит в том, что она постоянно стремится к научному обоснованию (ищет его) собственной деятельности. Первый пункт Положения школы именно об этом и говорит: «Муниципальное общеобразовательное уч-

реждение — школа-лаборатория... — осуществляет опытно-экспериментальную работу с научно-методическим обоснованием в учебно-педагогической деятельности». Иначе: школа-лаборатория обеспечивает научную базу для всего учебно-методического процесса. Здесь изучаются и разрабатываются новые, адекватные конкретному историческому этапу подходы к содержанию педагогической деятельности, новые модели и системы педагогической практики и управления образовательным учреждением и развитием образования в целом, новые педагогические концепции и образовательные стратегии, технологии и методики. Средства для этого могут быть различными: в случае нашего примера (школа №49) научность достигается прежде всего в силу того, что школа стала экспериментальной площадкой СО РАН. Такой статус обеспечил ей, во-первых, специфическую кадровую политику, когда она осуществляет свою деятельность в тесном взаимодействии с вузами (ТГУ и ТГПУ); во-вторых, такую организацию педагогической деятельности, которая основана «на видении образования как способа развития социокультурной среды с учетом историко-педагогического опыта и современного состояния теории и практики образования, порождающей новое содержание, методы, формы организации образовательного процесса и адекватные им системы управления» (см. Положение об экспериментальной площадке СО РАН). Образование, увиденное в указанном ракурсе, приобретает новое функциональное назначение: оно обозначает свою миссию не только в том, чтобы выполнять социальный заказ (по подготовке, например, профессиональных кадров), но, прежде всего и главным образом, в том, чтобы задавать обществу характер и направление будущего развития. Образование рассматривается в качестве первичного фактора общественного развития. В Положении об экспериментальной площадке такое видение называется культурно-образовательной инициативой. Инициатива и подлежит реализации в школе-лаборатории. Инициативная работа — порождение инициативы, ее апробация и ее осуществление — сообщают школе квалификационную характеристику лаборатории. Здесь вся педагогическая деятельность носит характер экспериментальной апробации.

В случае успеха в этом виде деятельности школа-лаборатория приобретает потенциальную или актуальную возможность включиться в сеть тех образовательных учреждений, которые осуществляют повышение квалификации работников образования. Этот вид работы, то есть повышение квалификации работников образования в школе №49 осуществляется через проведение на базе и территории школы ре-

гиональных или городских научных и научно-методологических семинаров. В ходе семинаров даются показательные уроки, которые дополняют теоретическую учебу педагогов наглядным уровнем педагогической практики. В оправдание своего названия как лаборатории школа организует научно-методическую подготовку педагогических работников школ города по проблемам педагогических инноваций и экспериментов, проводит, кроме краткосрочных семинаров, педагогические стажировки, научные сессии для педагогов-исследователей. В обязанность лаборатории входит также и разработка методических материалов и пособий по осуществлению и организации опытно-экспериментальной работы, анализу ее результатов.

Осуществляя научный эксперимент и имея реальные успешные показания, школа-лаборатория приобретает право проводить экспертную работу по принятию заявок от различных других образовательных учреждений.

Если сделать основной вывод о характере работы школы-лаборатории (как таковую мы квалифицируем школу №49), то он сводится к следующему: здесь ведется активная и успешная научно-исследовательская работа.

В качестве примера лабораторной работы в негосударственном образовании сошлемся на поиски адекватного характера управленческой деятельности в негосударственном учебно-образовательном учреждении «Элит-Центр» (г. Новокузнецк). Администрация и педагогический коллектив разработали здесь свою концепцию управления, которая включает в себя принципы, методы организации, постановку целей, их реализацию, функции. Специфика концепции в том, что она простраивает модель развития образования, которая не обязательно во всем должна соответствовать оригиналу. (Здесь и сказывается лабораторный характер НОУ «Элит-Центр»). Это — концептуальная модель, и она строится для того, чтобы оригинал «подтянуть» до соответствия ей. Концепция создавалась с целью разработки методологии содержания образования, постановки его целей, организации учебно-образовательного процесса в конкретике современной социальной ситуации и определения принципов и идеологии оптимального управления. Она (концепция) выступила инструментальным знанием, содержащим, во-первых, сущностный анализ образовательной ситуации и основные ориентации и тенденции развития в будущем; во-вторых, цели развития образования и способы разрешения трудностей по их реализации; в-третьих, стратегическую идею развития образования на конкретном этапе; в-четвертых, основные идеи нового содержания образования. В качестве главного принципа концепции

управления рассматривается принцип развития образовательного пространства как рынка образовательных услуг, где образовательный товар должен обладать высоким качеством.

Лабораторный и экспериментальный характер данная концепция приобрела потому, что ей предстояло определить существующий сегодня оригинал и стать проектом нового образования. Из основного концептуального принципа — учет развития образования — вытекают все остальные: определение педагогического коллектива в качестве основного субъекта управления, привлечение широкого актива к планированию, контролю, анализу, регулированию новых и традиционных проблем образования; переход от реактивного к опережающему типу управления; создание механизма изучения и внедрения новых педагогических технологий, модернизация педагогического арсенала и т.п.

Таким образом, негосударственное образовательное учреждение «Элит-Центр» мы рассматриваем в общей типологизации педагогической практики в качестве лаборатории, где ведутся поиски нового управления новым содержанием образования. НОУ «Элит-Центр» рассматривает себя частью муниципальной системы образования, которую видит как совокупность учебно-образовательных учреждений города, созданную с учетом социально-экономической структуры Кузбасса. Педагогический коллектив и управленческая администрация очень грамотно подошли к определению места своего учреждения в общем образовательном пространстве города. Город Новокузнецк создавался исторически как жестко ориентированный на промышленные виды деятельности по добыче угля. Судьбой его должна была быть (и продолжительное время была) шахтерская работа и жизнь, сориентированная на обслуживание страны в топливно-энергетическом отношении. Однако в последнее время спецификой города явился активный рост интеллектуального потенциала и жажда культурной и образовательной деятельности. Политическая активность региона явилась стимулом к овладению интеллектуальной культурой, что, в первую очередь, обусловило повышенное внимание к культуре в целом. Вслед за политической элитой возникала интеллектуальная городская элита.

Именно эти социокультурные изменения были замечены «Элит-Центром», чьи образовательные услуги оказались адресно направленными: они удовлетворяли образовательные потребности элитного слоя города. Поэтому в общей позиции относительно образования акцент был сделан на понимании его в аспекте гуманистических ценностей как института, взращивающего культурную само-

бытность каждого человека. Концепция управления развитием НОУ «Элит-Центр» полагает образование как деятельность, обращенную главным образом на индивидуализированное становление человека. Поэтому основное управленческое внимание сосредоточено на ценностном, смысловом, гуманистическом наполнении понятия образования. Такой план видения выводит концепцию управления развитием образования на методологический уровень, что обусловливает ее внимание не только к традиционным процессам социализации и индивидуализации личности в процессе образования, но и к формированию ее коммуникативных способностей, деятельностной организации жизни, рефлексивному мышлению. Управление в этом случае оказывается деятельностью не по поводу образования в его предметно-институциональном (управление образовательным учреждением) плане, а деятельностью по личностному формированию.

Квалифицировать НОУ «Элит-Центр» как лабораторию нам позволяет его работа, когда непосредственно совмещается учебная и научная деятельность. Последняя предполагает научный поиск в области адекватных современности форм управления.

Литература

1. Ямбург Е.А. Школа для всех. М., 1996.
2. Корнетов Г. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. - № 3.
3. Иванов Д.А. Инновационная деятельность и ее имитация в школьном образовании // Вопросы методологии. 1996. - № 1-2; Прозументова Г.Н. Традиция и инновация: разные способы целеобразования и развития педагогической практики // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании. Материалы Вторых Сибирских педагогических чтений. 2-4 ноября, 1995, Томск, 1996.

И.А. Бычков

Проблемы реализации концепции образовательного учреждения нового типа — Лицей культуры Востока

Очевидно, что проблема эффективности управления учебно-познавательным и воспитательным процессом может быть решена только при наличии высокой компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя.

Компетентность преподавателя как субъекта управления характеризуется:

- его готовностью к выполнению профессиональных функций
- гармоническим единством социальных установок
- психолого-педагогической подготовкой.

Профессиональная подготовка учителей Лицея культуры Востока не вызывает сомнений, так как здесь работают 6 кандидатов наук, 2 старших преподавателя ТГУ, один заслуженный учитель РФ, 12 учителей высшей категории. Многие из них являются авторами оригинальных учебных программ и методических разработок, которые к настоящему времени активно применяются в процессе обучения.

Раздел 2.2. п.5.5. Концепции развития Лицея говорит об усиление воспитательного потенциала уроков. К сожалению, принцип единства обучения, воспитания и развития в своей работе используют не более 40% учителей. Выполнение воспитательных задач во время проведения занятий наблюдается, в основном, в начальной школе, а в среднем и старшем звеньях исчезает даже тогда, когда воспитательные возможности заложены в содержании учебного материала. Это тем более важно, поскольку всякий реально существующий идеал, в противоположность вымышленным девизам, оказывает своё воздействие уже на всём пути приближения к нему.

Известно, что система «руководитель — педагог — ученик» будет эффективно функционировать при выполнении следующих условий:

- *оптимальность* затрачиваемых усилий, времени и средств для достижения поставленной цели
- *рациональность* приёмов деятельности субъекта и объекта
- *конкретность* выполняемых операций
- *перспективность* как исключение возможности нежелательного или малозначимого итога. Для продвижения вперёд здесь необходимо чётко выделять доступные уровни трудности.
- *актуальность* как полное соответствие всех действий поставленным целям и задачам
- *активность* и самостоятельная деятельность всех элементов этой системы.

Определённые проблемы наблюдались в ходе реализации Концепции развития Лицея по пп.1,3 и особенно 4, так как коллективу очень хотелось быстрого продвижения вперёд, но заданные уровни трудности не всем оказались по силам. Наибольшие сложности вызвало выполнение п.6. Согласно Концепции, важным моментом развития является достижение последовательной смены видов деятельности ученика и учителя, осуществление работы по принципу

систем с обратной связью, где главенствующее место отводится процессам самоосознания, самоанализа, самопрогнозирования, самоорганизации, саморегулирования и самокоррекции. Отсутствие должного уровня понимания и *активного* участия в вышеперечисленных процессах было, к сожалению, характерно не только для некоторых учителей старшего поколения, но и для молодых кадров, которые привыкли получать и передавать только в **пассивной форме**: *знание — бытие — понимание*. Необходимость дать **активную форму** процесса, сформировать сначала иной уровень *бытия* (что реализуется только через самоосознание и является стимулом для развития личности и индивидуальности), затем перейти к *пониманию* и только потом к *умению* взять знания — эта необходимость осознавалась многими педагогами с трудом и вызывала наибольшие возражения. Таким образом, ими *не был реализован* один из основных принципов: **«Делай сам то, чему учишь других!»**.

Поскольку любой образовательный процесс — это не естественная, а искусственная социальная система, которая подчиняется субъективным законам и принципам, *невозможно* слепое копирование основных положений управления, например из экономики или других областей, какими бы привлекательными они ни казались. Необходимо максимально полно отражать свою собственную специфику. В связи с этим нами была предложена следующая система управления Лицеем.

Для успешного функционирование такая система должна быть:

1. *открытой*, так как постоянно идёт обмен информацией
2. *централизованной*, в которой один элемент или подсистема играет главную роль в функционировании всей системы
3. *деятельностной*, с периодичностью и последовательностью отдельных действий исполнителей, методиками и правилами выполнения отдельных видов работы и контроля над результатами
4. *с наличием вертикальных (субординация) и горизонтальных (координация) связей*
5. *с необходимостью чёткого разделения функций по уровням иерархии:*

- Верхний уровень — это принятие решений и планирование
- Средний — научная организация образовательного процесса
- Нижний уровень — результат и контроль (внешний, внутренний, взаимоконтроль, самоконтроль)

В процессе функционирования Лицея были выявлены определённые несоответствия вышеперечисленным принципам, и к настоящему времени возникла необходимость:

Управление образованием мэрии г. Томска				
Директор Лицея культуры Востока				
Совет Лицея (учителя, ученики, родители)	Административный совет Лицея (все заместители директора)			Педагогический совет лицея
Заместитель директора по учебной работе	Заместитель директора по научно-методической работе	Заместитель директора по воспитательной работе	Заместитель директора по эстетическому воспитанию	Заместитель директора по АХЧ
Малый педагогический совет	Экспертный совет Лицея	Совет по воспитательной работе		Совет этического и эстетического воспитания
Зав. библиотекой и читальным залом	Зав. кафедрой естественно-математического цикла	Зав. кафедрой гуманитарного цикла	Зав. кафедрой физического воспитания и боевых искусств	Психологическая служба: психолог, врач, биоэнергокорректор
Творческие объединения учителей	Творческие объединения учителей	Организаторы работы с детьми, классные руководители, ответственные за внеклассную и внешкольную работу с детьми		
Учителя Лицея культуры Востока				

1. Усилить роль *заместителя директора по научно-методической работе*, переместив часть его функциональных обязанностей в верхний иерархической уровень.
2. Усилить роль *Экспертного совета Лицея*, изменив характер ряда его решений с рекомендательного на *обязательный для администрации* и введя в его практику более жёсткие и действенные функции «нижнего уровня» иерархии (в частности, *контроля* за выполнением Директором Лицея постановлений Экспертного совета путём регулярных его отчётов на заседаниях Совета).

Такое изменение структуры усиливает, на наш взгляд, взаимосвязь, взаимовлияние и взаиморазвитие всех компонентов системы, что является необходимым условием её *целостности*. Кроме того, повышение роли Экспертного совета и создание при нём первичной (не компьютеризированной полностью) Базы данных позволяют обеспечить более полное непрерывное отслеживание хода, результатов и эффективности инновационных процессов, т. е. ввести зачатки *мониторинга*, для полной реализации которого Лицею не хватает современных компьютеров и выхода в систему «Интернет».

Определённой корректировке подверглись также и *методы управления*, которые, как известно, подразделяются на:

1. *Административные* (регламентирование, приказ, требование, распоряжение, должностные инструкции и т.п.)
2. *Психолого-педагогические* (совет, просьба, поощрение, благодарность)
3. *Методы общественного воздействия*
4. *Методы экономические* (практически никогда не реализуемые в жизни школы).

Акцент именно на 3-м принципе — вовлечение работников Лицея в управление через работу имеющихся кафедр и Экспертного совета, широкое коллективное обсуждение проблем и путей их преодоления, развитие здоровой творческой конкуренции у большей части коллектива позволили Лицею реализовать и принцип №4. Речь идёт о доплате за инновационную деятельность, которая теперь не распределяется на всех поровну, но выплачивается строго индивидуально в соответствии с программой работы, утверждённой на соответствующих кафедрах, контролируемой зав. кафедрами ежемесячно и корректируемой Экспертным советом и Директором Лицея. Это позволило реализовать один из незаслуженно, по-нашему мнению, забытых принципов: **«От каждого по способностям, каждому — по труду!».**

Естественно, что успешное развитие всех вышеперечисленных целей и задач определяется прежде всего:

1. Личностным фактором руководителя, т.е. степенью его подготовленности и профессионализма, его целевыми установками, целостностью ориентации и потребностей
2. Морально-психологическим климатом в системе взаимоотношений «субъект — субъект», где основной показатель — степень заинтересованности в общении
3. Временными характеристиками как фактором научной организации процесса

4. Пространственными характеристиками (материально-техническое обеспечение, гигиенические, эстетические и прочие условия)

Фактор №1 поддаётся положительной корректировке, поскольку руководители и сотрудники Лицея постоянно занимаются самообразованием, а также повышают свой профессиональный уровень, получая вторые образования или обучаясь в аспирантуре.

В текущем году в Лицее работают три постоянно действующих теоретических семинара для учителей Лицея, которые проводят к.м.н. преподаватель по физиологии и медицине, зам. Директора по научно-методической работе и зам. Председателя Экспертного совета, что, несомненно, повысило заинтересованность коллектива в общении.

Время, отпущенное на тот или иной этап, согласно планам работы, можно увеличить или уменьшить, внеся необходимые изменения в планы.

Основные проблемы, которые не поддаются решению силами Лицея, относятся к п.4 , особенно в связи с обсуждаемой в г. Томске схемой «оптимизации», предполагающей резкое сокращение и без того нищенского финансирования школьного образования. В связи с этим важное место в деятельности Лицея планируется отвести работе по п.2 и обеспечить, прежде всего, *коррекцию психологического состояния педагогов*, уменьшая количество внутренних конфликтов и стрессов, а также регулируя их нелекарственными методами, чему уже способствуют занятия учителей в спортивном зале, где они овладевают гимнастикой каратэ и у-шу. Широкое привлечение к физическому самосовершенствованию всего коллектива Лицея и обеспечение благоприятного морально-психологического климата позволят, на наш взгляд, использовать в следующем году *скрытые резервы* в работе школы. Этому же будет способствовать более качественное внедрение *научной организации труда*, которая, прежде всего, включает в себя:

1. Совершенствование методов и приёмов труда учителя
2. Изменение организации его рабочего места
3. Кооперацию и разделение труда между администрацией и другими структурами Лицея
4. Мероприятия по укреплению трудовой и учебной дисциплины.

Важным моментов в жизни Лицея, регламентирующим и улучшающим его деятельность, должно стать и утверждение властными структурами нового Устава Лицея, разработанного и принятого коллективом.

Н.И. Усанова

Специфика содержания гимназического образования (гимназия № 1 г. Томска)

Под содержанием образования в городской муниципальной гимназии №1 понимается расширение базового компонента за счет вариативного модуля, в котором также существует инвариантная часть. Данная инвариантная часть позволяет реализовать гимназический образовательный стандарт как повышенный уровень школьного образования. Гимназический стандарт включает в себя образовательные предметы, выходящие по своим содержательным аспектам за рамки государственного стандарта. Данные курсы — основы правоведения, психология, социально-психологический тренинг, основы экономических знаний, философские аспекты современной литературы, хореография, риторика — и другие специализированные предметы позволяют формировать в конечном результате гимназистов:

- Нравственно ориентированных на социально-значимые гуманные ценности;
- Интеллектуально и духовно развитых в области самопознания и готовых к самоопределению, социальной адаптации, продуктивному взаимодействию с людьми независимо от политических и религиозных воззрений;
- Готовых к пониманию и творческому преобразованию реальной действительности на благо людей;
- Функционально грамотных в ведущих сферах жизни (экономической, экологической, нравственно - правовой, семейной, в сфере культуры и искусства).

Цель содержательного аспекта образования в гимназии №1 традиционно ориентирована на гуманитарные сферы деятельности, как повышенный уровень образовательного стандарта посредством его углубленного усвоения, и включает:

- формирование умения у гимназистов работать с информацией, т.е. педагогически не адаптированным знанием, результатом чего является фундаментальность знания на уровне методологической компетентности в избранной области деятельности;
- развитие проективной и конструктивной силы интеллекта (технологичность гимназического образования);
- воспитание ценностного отношения к самому образованию, к духовности;
- развитие прогностической силы ума в предвидении ситуаций риска.

Как конструируется базовый компонент образования в гимназии №1 и через какие единицы выражается его содержание? Очевидным являются две составляющие данного компонента: умственная и нравственная. Первая достигается обучением, вторая — воспитанием.

Высокий воспитательный потенциал (культурный, нравственный) гимназического обучения обеспечивается не только содержанием образования, но и в значительной мере педагогическими кадрами: высокой образованностью и профессиональной компетентностью учителя.

Таким образом, содержание гимназического образования представляет собой интегративную систему по своему составу и видам деятельности (познавательной, эстетической, преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентированной, трудовой, физической). Знания, умения и навыки в данном случае выступают способами деятельности.

Интегративная система содержания образования в гимназии является методологическим ориентиром для конструирования всех его уровней: теоретического (учебный план, учебная программа, учебники (учебный материал)), нормативного уровня обучения (учебный материал, скорректированный учителем), личностного (уровень усвоения содержания учеником — условный результат).

Таким образом, в гимназии содержание образования, во -первых, может быть задано уровнем учебной программы или учебника. Во - вторых, каждый учитель сам достраивает содержание учебника тем учебным материалом, который необходим в соответствии с целями и задачами урока, возможностями учащихся данного класса и другими факторами. То есть в определенной степени в этом процессе участвуют и ученики. В данном случае можно говорить об индивидуальных планах учителей и учеников. Поэтому область конструирования содержания образования и на уровне обучения, и на личностном уровне имеет высокую степень вариативности. Учебный план, программы, индивидуальные тематические планы, учебные пособия, выражающие содержание гимназического образования, конструируются в соответствии с концепцией гимназии и оцениваются через уровень качества усвоения отдельным учеником.

Стратегический комплекс путей формирования гимназического знания в базовом компоненте образовательного стандарта предусматривает систему выбора учебных курсов в предметных областях.

Поэтому можно говорить о влиянии на формировании учебного плана учащихся и родителей.

Непрерывность и преемственность гимназического образования обеспечивается системным формированием для ученика таких базовых функций, как развитие грамотности, профессионального самоопределения, социальной защиты, самопознания, культурообразующей функции.

Существенным является то, что реализация этих функций ориентирована на развитие всех форм интеллекта учащихся, их креативности. Конечный результат, который можно оценивать, — глубина системных знаний учащихся.

Осуществить анализ модели гимназического образования, по - видимому, возможно по наличию и содержательности представленных основных аспектов его составляющих:

1. *Методологический* (системная структура, предполагающая методологическую деятельность в информационном поле). Он реализуется благодаря развитым формам интеллекта: пространственной, логико - математической, лингвистической, двигательной, межличностной и внутриличностной.
2. *Технологический аспект* (способность гимназиста к творческой деятельности на основе методологических ориентиров, к конструированию стратегии и тактики применения знаний и способов деятельности).
3. *Ценностный* (опора на специфические черты гуманитарного мышления и гуманистическую направленность гимназического знания, ориентацию на приоритет человека и ценности культуры).
4. *Синергический* (способность гимназиста к диалогу двух культур - гуманитарной и естественнонаучной, науки и искусства, полифункциональности).

Таким образом, образовательная модель обеспечивает универсальность гимназических знаний.

Т.М. Ильина

Концепция развития учебного заведения как фактор обеспечения интегративности образовательного процесса

Существенные изменения, которые сегодня происходят в образовательном процессе, требуют пересмотра целей деятельности учебного заведения, реконструирования содержания образования, осваивания новых педагогических технологий.

Школа обретает новый взгляд на ребенка, меняет вечную фразу «Ты должен» на другую — «Ты имеешь право» и пытается увидеть в школьнике сначала ребенка, человека, личность, а потом ученика.

В связи с этим меняются цели. Цели образования сегодня — это развитие ребенка, а развитие личности, как известно, происходит в ее собственной деятельности. Отсюда главным условием для достижения целей развития ребенка в образовательном процессе является включение его на каждом учебном занятии в деятельность с учетом его возможностей и способностей, уровня подготовки.

Это обусловлено социальной потребностью определенных требований общества к выпускнику школы. Современное общество ставит перед системой образования важнейшую социальную задачу подготовки высокоразвитых культурных людей с творческим, креативным мышлением и продуктивными навыками. Если говорить о выпускниках гимназии, то они должны владеть знаниями и опытом их творческого использования; они должны уметь самостоятельно искать и находить необходимую информацию, уметь ее творчески применять при решении проблемных задач; уметь работать в творческих группах, распределяя обязанности и обобщая коллективную работу до конечного продукта; хорошо владеть речью; мгновенно ориентироваться в различных социальных событиях и применять правильные решения; легко осваивать языки; уметь по-деловому и неформально общаться, т.е. обладать коммуникативными способностями.

Базисом для программирования всех видов образовательной деятельности является концепция развития гимназии, которая несет в себе цель не только программную — создать коллектив как субъект образовательной деятельности, содержать потенциал для деятельности, но прежде всего содержать потенциал для деятельности каждого члена коллектива как субъекта образовательного процесса. Когда каждый вовлечен в концептуальное поле, причастен к нему, тогда такой человек гарантирован от того, что он станет средством в

достижении цели образовательного учреждения, но всегда будет сам действующим самостоятельно-целеполагающим субъектом. Концепция в таком случае выступает в роли инструмента преодоления отчуждения педагога от процесса и результата образовательной деятельности.

Гимназия выполняет функцию обеспечения наиболее полного развития природных данных детей, реализует через концепцию целостное восприятие картины мира, нравственный уровень взаимоотношений, формирует умение осваивать сложные интеллектуальные технологии, обеспечивает подготовку молодежи к жизни, охватывая такие параметры, как целостность, системность, непрерывность образовательного процесса.

Рассмотрим лишь одно направление концепции - интегративность образовательного процесса.

Интеграция как педагогическое явление имеет давние традиции, уходящие своими корнями в Античность. В те далекие времена практически каждый учебный предмет носил интегрированный характер: литература, например, включала в себя литературоведение, психологию, социологию, опыт сочинительства; язык - языковедение, стилистику, текстологию; история - этнографию, археологию, обществознание и т.д. Это прежде всего позволяло преодолеть узость предметного обучения и давало возможность объемного, целостного восприятия действительности.

Смысл деятельности учителя при работе в режиме интеграции не столько в подборе содержания, сколько в подборе подходящей технологии, синтезировании внеурочной деятельности, включении учащихся в процесс творчества, развитии их самостоятельной деятельности, формировании устойчивого познавательного интереса. Все это работает на цели и задачи, стоящие в рамках концепции перед педагогическим коллективом.

В рамках концептуального осмысления мы выделяем два уровня интегративности: интегративность по функциям образования, когда в ходе интеграции образовательных функций (развитие, формирование, воспитание, обучение) объединяются и способы реализации функции, и интегративность предметная, которая работает на конечный продукт.

Остановимся на предметной интеграции, потому что интерация различных учебных предметов в современных школьных программах — одно из направлений активных поисков новых педагогических решений в области формирования интереса к обучению познавательных умений и навыков учащихся.

Предметное обучение направлено лишь на углубление знаний в узкой области действительности. Оно дает возможность сформировать необходимые знания, но зауживает мировосприятие в рамках изучаемого предмета и представляет восприятие окружающего мира локально, дискретно, лишая его целостности.

Поэтому учебные предметы должны быть интегрированы между собой как дисциплины, изучающие различные стороны общественной жизни человека, тогда цели их изучения тоже пересекаются: познание сложности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с другими людьми и природой, развитие аналитических способностей и др.

Есть и еще одна причина, почему мы обратились к интеграции предметов. Ни для кого не секрет, что в условиях гимназического образования наблюдается интеллектуальная и эмоциональная перегрузка учащихся, что приводит к психологическому дискомфорту.

Проблема психологической комфортности в условиях гимназического образования достаточно актуальна. Одним из путей решения этой проблемы является проведение интегрирования занятий, особенно ориентированных на прикладное применение изучаемых предметов.

На интеграции основываются и отдельные педагогические технологии, такие, как продуктивная технология обучения.

Применение элементов продуктивного обучения прежде всего направлено на расширение и углубление системы знаний с обязательным переводом их в продуктивную плоскость, на разработку различных видов и способов межпредметной и внутрипредметной интеграции. Компьютерное обучение основано также на интеграции предметов; учителями нашей гимназии отработаны программы: английский язык и ИВТ, русский язык и ИВТ, математика и ИВТ в начальных классах; русский язык и ИВТ в 5-8-х классах; физика и ИВТ; математика и ИВТ. В последнее время все чаще учителя используют компьютер в обучении предмета, проходит апробацию программа по истории, английскому языку в старших классах.

Для успешной реализации целей интегративного обучения необходимо проводить интегрированные уроки в начале или в конце любой учебной темы с целью сориентировать детей на более широкое значение содержание изучаемого материала, на его прикладное значение, на естественные межпредметные связи, поэтому интегрированные уроки являются обязательным и нетъемлемым компонентом современного образовательного процесса в школе.

В связи с этим становится актуальным такая организация учебной деятельности учителя, при которой он вынужден расширять свои знания в рамках не только своего предмета, но и других школьных предметов.

Такая готовность учителя к реальному использованию межпредметных связей и прикладных аспектов своего предмета создает условия для успешной разработки и применения прикладных занятий.

Управление процессом внедрения интегративного обучения отражает три задачи:

1. Подготовка учителя к освоению метода интегрированного обучения по своему и другим предметам:

а) формирование мотива внедрения интегрированных уроков;

б) накопление необходимого опыта взаимодействия с коллегами-предметниками;

в) приобретение знаний по межпредметным связям и прикладным способам применения сведений собственного предмета;

г) накопление опыта проведения совместных интегрированных занятий;

д) накопление опыта совместной разработки двумя или более учителями интегративной учебной темы и проведение интегрированных уроков;

е) накопление опыта самостоятельной разработки интегративной темы и проведение интегрированных уроков;

ж) приобретение знаний о приемах и методах психологической разгрузки учащихся на уровне интеллектуальных и эмоциональных трудностей и формирования опыта развития на уровне интелектуальных и эмоциональных трудностей и формирования опыта развития на уроках состояния психологического комфорта в ходе получения и применения знаний.

2. Организация системы интегрированных уроков как обязательного компонента образовательного процесса, отработка стимулов и системы контроля за эффективностью и качеством этих уроков.

3. Организация и проведение системы обмена положительным опытом и обеспечение личностного и профессионального роста учителя.

Благодаря интегративности образовательного процесса педагогическому коллективу удалось расширить сферу продуктивного, творческого, самостоятельного труда учащихся, развивать их теоретическое мышление, обновить содержание обучения по многим учебным предметам.

Ожидаемые качественно новые результаты:

Введение интегративной технологии поможет учащимся:

1. Сформировать целостное восприятие действительности через осмысление межпредметных связей изучаемых наук.
2. Углубить представление по изучаемым предметам за счет формирования внутрипредметных связей в системе знаний, получаемых на разных уровнях обучения.
3. Повысить свой уровень в соответствии со своими интересами и склонностями.
4. Сформировать устойчивый познавательный интерес и способы удовлетворения его своими силами.
5. Развить свой интеллект, речь и память.
6. Научиться коммуникативным умениям.
7. Развить творческие способности учащихся.
8. Возможность использовать разные виды деятельности для разрешения различных проблемных ситуаций.
9. Исследовать взаимосвязи человека с окружающим миром: природой, обществом, искусством, подготовиться к жизни в мире, полном проблем.

РАЗДЕЛ IV.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.Е. Клочко

Психологическая теория и стратегии управления развитием инновационных процессов в образовании

Инновации понимают чаще всего как одну из движущих сил развития образования, выражающуюся в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, совокупность которых обусловливает трансформацию содержания и качества образования. Соглашаясь с возможностью такого определения понятия «инновация», хочу заметить, что оно явно устаревает и требует пересмотра.

1. Дело в том, что до недавнего времени образовательное пространство страны было унифицировано как в плане ценностно-смысловых составляющих педагогического труда, так и в плане его методологического (парадигмального) и технологического обеспечения. Унифицированность, отсутствие вариативности приводило к упрощению (симплификации) образовательного процесса и управления им. Симплификация выражает себя в том, что становится избыточным научное обеспечение управления образованием. Впрочем, это можно сказать и о научном обеспечении самого образовательного процесса.

2. Действительно, если считать, что инициативы возникают в ходе естественной эволюции образования, как результат поиска более перспективных форм и средств педагогической деятельности, вследствие апробирования новых методик, технологий, приемов обучения, возникших в самой образовательной практике, то при чем здесь наука? Ей отводится участь не генератора, не движителя, но того, что должно «онаучить» находки инициаторов, новаторов и организаторов «массовых починов» и, если сможет, объяснить самим инициаторам и новаторам психологический, педагогический и управленческий смысл сделанных ими открытий.

Даже в тезаурусе для учителей и школьных психологов, представленном в одном из сборников, который объединяет, казалось бы,

наиболее современные и перспективные материалы (под общим названием «Новые ценности образования» (Москва, 1995), говорится, что инициативы «закрепляются при обмене и распространении опыта, в формировании массовых починов и социальных движений педагогов, в среде которых происходит становление групп инициаторов и новаторов, генерирующих новые социально-педагогические, психологические, проективные и социокультурные идеи...». Получается, что где-то далеко «в себе и для себя» живут науки, а педагогическая практика как двигалась, так и движется по своим законам, за счет инициатив и новаций. При этом учитель-практик должен подняться над эмпирией до уровня генерации новых идей в социологии, педагогике, психологии, культурологии, т.е. в науках, которые он либо вовсе не изучал либо сталкивался в течение одного, иногда двух семестров на первых курсах.

3. Симплификативный подход к образованию оборачивается не только тем, что в общественное сознание заселяется идея апрактичности науки и совершенно нереалистическая идея о развитии научных теорий учителями-новаторами. Подспудно проходит идея о том, что и научные парадигмы меняются не в процессе развития наук как отражение их внутренних тенденций развития, а эмпирией педагогической практики. Приход новой парадигмы — это научная революция, которая должна отразиться там, где применяется наука. Можно ли говорить о переходе образования на новую парадигму, если педагогика и психология еще не разобрались в сущности происходящих в них научных революций? Это эквивалентно утверждению, что именно в образовательной практике рождается новое мышление психологов-теоретиков.

4. Итак, существует образовательная практика, осуществляемая функционированием образовательных институтов. Существует научная практика, осуществляемая педагогическими и психологическими научными сообществами. Парадигмы — «общепринятые образцы научной практики» (Т. Кун) — до последнего времени, как правило, совпадали с общепринятыми в образовательной практике. Роднила их общность подхода к человеку; его понимание совпадало у тех, кто занимался психолого-педагогической теорией и практикой. Подход называется естественнонаучным и предполагает, что человек ничем не отличается от других явлений природы, следовательно, имеются основания утверждать о существовании принципиальной идентичности методологии его изучения познанию любых других объектов природы. «Человек-объект» был предметом психологического познания, предметом педагогической науки,

предметом педагогической практики.

5. Естественнонаучная парадигма сама есть симплификация, заключающаяся в рассмотрении человека в его включенности во всеобщую систему мироздания, ограниченную пределами исключительно причинно-следственных зависимостей, в ней царящих. Отсюда берет начало симплификативная стратегия управления образованием, исходно полагающая, что человека, в принципе, одинаково понимают психолог-теоретик, ученый-педагог и учитель-практик, только степень полноты знания о человеке разная у всех, в том числе и в силу специфики труда каждого.

6. Психология первая двинулась к новому пониманию человека и уверенно выходит к новой (гуманитарной) парадигме, хотя смена основополагающих идей (парадигм), происходит одновременно (и параллельно) в психологии и педагогике. Она инициируется изменениями, которые происходят в области современного понимания сущности человека как предмета психологии. Эта смена поддерживается новым социальным заказом, обращенным к педагогике, который та не может выполнить, оставаясь на позициях старой парадигмы. Теория педагогики этого еще не поняла и не осознала в полной мере. Педагогическая практика продолжает жить своей эмпирией. Тем не менее именно сегодня наметился резкий сдвиг в сфере образовательных парадигм — одни явно устаревают, другие медленно и болезненно приходят им на смену. Появляется возможность ввести критерии оценки инновационного процесса. Например, если осуществляются нововведения, но в рамках прежней парадигмы, т.е. не выходят за ее пределы, не затрагивают ее базальных оснований, то можно полагать, что в данном случае школа в режим инновационного развития не переходит. Управлять такой школой можно в рамках прежних управленческих стратегий.

7. Зарекомендовавший себя в прошлом, почитаемый до сих как единственный источник движения педагогической практики и самих педагогических инноваций ППО (передовой педагогический опыт) больше уже не является ни единственным, ни, тем более, эффективным источником педагогической мысли. Исчезают критерии выделения «передового опыта», на фоне стихии всеобщего педагогического творчества как-то исчезли из поля зрения «педагоги-новаторы». Раньше они старательно и творчески усовершенствовали образовательный процесс, пытаясь устранить противоречия, имевшие, как это стало понятно сейчас, парадигмальное происхождение, продолжая при этом оставаться в рамках исходной парадигмы. «Усовершенствуя» образовательный процесс, они удерживали парадиг-

му на плаву и тем спасали ее. При смене парадигм новаторы оказываются излишними, и это есть большая печаль «институтов усовершенствования», превратившихся в институты повышения квалификации, не изменив свою ментальность — искать, обобщать ППО и тиражировать его. Наука впервые (и все более уверенно) становится движущей силой педагогической практики. ППО — порождение практики, призванное ее же и двигать, — все больше уходит в тень.

Здесь уже достаточно четко проступают контуры двух стратегий управления инновационными процессами. Первая стратегия реализует все ту же тенденцию обнаружения «слабых мест» в актуальной практике и стремление «закрыть» эти места изменением самой практики. Показателем такой стратегии является критика «традиционной педагогики», упреки в сторону ЗУНов, мечты о «новой школе», проект которой является продуктом совместной деятельности учителей, учеников, родителей. Управление школой осуществляется «по факту», по результатам, которые плохо прогнозируются, а потому чаще являются отрицательными. Нет обоснованных оценок того, что происходит с учителями, как перестраивается (и перестраивается ли вообще?) их система профессиональных и личностных ценностей и смыслов, установок, предпочтений и т.д. Самое печальное в том, что при такой стратегии ни управленцы, ни учителя не могут соотнести то, что они делают, с современным научным пониманием человека как субъекта образовательного процесса, с внутренними тенденциями развития мировой (и отечественной) образовательной системы.

8. Если главная ставка сегодня делается не на усвоение знаний, а на формирование у ученика целостной (системной) ценностно-смысловой картины мира, если в психологии уже есть представление о том, как происходит этот процесс, то уже нет смысла начинать педагогические инновации (и управлять ими) исключительно снизу, от «инициативы педагогических масс». Практика всего этого не знает и, значит, изначально будет обречена на мучительный процесс движения к предельным теоретическим обобщениям, которыми уже пользуется наука, которые ей (прежде всего психологии образования) уже ведомы, а потому с них уже можно начать, поскольку они уже есть (в науке).

Главная задача педагогической науки и теории управления школой состоит сегодня в поиске ответов на следующие вопросы. Как сделать образовательные действия и воздействия сообразными тем законам, в соответствии с которыми происходит формирование соб-

ственно человеческого в человеке? Как научить учителя быть гуманным — не действовать вопреки законам, а сознательно подчинять им свои профессиональные действия, понимая при этом их смысл и ценность?

9. Образование не станет гуманным и будет опираться на насилие до тех пор, пока учитель будет стремиться действовать вопреки природе человека, придумывая новые «технологии», назначение которых, их скрытый, но истинный смысл — обойти незнание психологических закономерностей, добиваясь своих целей даже вопреки и этой природе, и тем закономерностям, которыми она может быть охарактеризована. Дело психологии — показать, как нечто попадает в сознание человека, т.е. открыть закономерности избирательного функционирования сознания, принцип, определяющий его селективность. Дело педагогики — показать, как учитель должен действовать, учитывая эти закономерности и этот принцип. Дело современной теории внутришкольного управления — показать управление как ценностно-ориентированную деятельность, основанную на знании тех психологических механизмов, благодаря которым формируется многомерный (и в каждом случае уникальный, неповторимый) мир человека и создании таких условий, формировании такого образовательного пространства, которое действительно минимизирует педагогическое насилие.

10. Образование многомерного мира человека происходит только в результате взаимодействия ребенка со взрослым и является главным продуктом материнского, дошкольного, школьного образования. В конечном счете качество этого многомерного мира личности зависит от той позиции, которую принял на себя взрослый как посредник между миром культуры и формирующимся миром ребенка. Открытые психологией закономерности в последовательности становления многомерного мира человека позволяют выделить качественные этапы в становлении сознания ребенка. В каждый момент времени учитель, воспитатель должны учитывать закономерности этапа, который переживает ребенок в ходе своего развития и сообразовывать с ними свои педагогические действия и воздействия. Таким видится один из возможных путей гуманизации обучения и воспитания действительно свободной суверенной личности.

11. Вторая стратегия управления школой - амплификативная, учитывающая сложность истинной природы человека и, соответственно, сложность управления процессом образования человеческого в человеке. Она начинается с созидания научно обоснованной концепции развития школы, в которую заложены ценност-

но-нормативные ориентиры ее движения. Концепции реалистической, учитывающей социокультурные и экономические особенности страны, региона, района, современную ситуацию в образовании, профессиональный облик учителей. Тех самых, которым предстоит изменить представление о себе, о своей миссии, о той позиции между миром культуры и миром ребенка, которую они занимают сейчас и которую им еще предстоит занять.

Историко-педагогический анализ показывает, что на сегодня достаточно четко заявили о себе три позиции в понимании роли и функции взрослого (учителя) в качестве организатора связи ребенка с культурой.

Первая позиция представлена классической педагогикой, сформировавшейся в течение трех столетий на этапе индустриализации общества. В ней учителю отводилась роль транслятора культуры, «передатчика» знаний, а ученику — пассивно-страдательного ее «усваивателя». Упор на знания, а не на то, какой образ мира, какую картину мира эти знания порождают, обнаруживает основной порок в понимании функции учителя в традиционной (трансляционной, информационной, объяснительно-иллюстративной) педагогике.

Вторая позиция учителя в системе «культура — учитель — ученик» стала формироваться с середины нашего века под воздействием гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Здесь учитель выступил в функции фасилитатора, человека, поддерживающего и стимулирующего. Фасилитативная, личностно-центрированная педагогика, которая должна была реализовать идею осмысленного учения, не оправдала ожиданий по многим причинам, которые сейчас известны. Однако она способствовала изменению профессионально-педагогического мышления. В частности, в России она распространилась в виде личностно-ориентированного обучения, педагогики поддержки.

Третья позиция учителя заключается в том, что здесь учитель не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Он выступает здесь в функции посредника, медиатора, который организует сам акт встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребенку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность. Вот почему третья позиция и есть позиция развивающего образования, реализуемая средствами смысловой педагогики. Культура не усваивается, она трансформируется в многомерный мир личности, тем самым расширяя и упорядочивая его. Формирование многомерного мира личности является ближайшей предпосылкой ста-

новления сознания. Опыт отечественной психологической науки приводит к этим заключениям. В такой же степени он требует изменений в стратегии управления инновационной школой, которой предстоит, в чем мы убеждены, все равно стать школой, опирающейся на смысловую педагогику.

О.М. Краснорядцева

Проблемы психодиагностики в педагогической практике

Если внимательно проанализировать достаточно солидный на настоящий момент объем публикаций научно-методического, исследовательского, справочного и даже нормативного характера, посвященных вопросам содержания и организации психологической службы в образовании, то нетрудно заметить, что, когда речь заходит об одном из существенных аспектов деятельности практического психолога, а именно — о психодиагностической практике, всегда специально оговаривается область диагностической сферы, в которой должны работать профессионально подготовленные кадры. На деле мы являемся свидетелями того, что «диагностический» бум охватывает образовательные учреждения и весьма распространенной становится ситуация, когда психодиагностические функции принимают на себя инициативные, но не прошедшие специальной подготовки педагоги или не очень квалифицированные «переподготовленные» психологи. Появилась категория детей, которых, к сожалению, можно отнести к «жертвам» психодиагностической деятельности. Как правило, это происходит, если:

- обследование проводится с нарушением этических и профессиональных норм;
- выбранные диагностические процедуры неадекватны поставленным целям и задачам обследования;
- низкий уровень интерпретационной культуры «диагноста» приводит к грубым упрощениям и неоправданным диагностическим заключениям;
- уровень диагностического мышления, позволяющего самостоятельно формулировать (а в случае необходимости и переформулировать) уже поставленную кем-то диагностическую задачу, определять стратегию и тактику своей диагностической деятельности, недостаточно высокий.

Парадоксально, но достаточно травиальное высказывание известного отечественного психолога К.К. Платонова о том, что профессия — это занятие, которому надо специально учиться, приобретает сегодня особую актуальность в связи с проблемой ограничения доступа к диагностической деятельности в сфере образования.

Сложность ситуации, в которой оказывается сегодня практический психодиагност в образовании, обусловлена, по крайней мере, двумя факторами. Во-первых, любой психодиагност- практик так или иначе реализует то, что уже создано в психодиагностике как науке, включающей в себя определение методологических, теоретических позиций и подходов к исследованию, измерению, фиксации отдельных свойств , качеств, а также интегральных составляющих человека, каким он выступает в качестве предмета психологического исследования. И, поскольку развитие науки есть постоянное преобразование представления о предмете психологии, постольку общая психодиагностика отражает этапы развития науки и в связи с этим не является совокупностью известных предложенных в разных школах и направлениях методов научного исследования. Соответственно, психодиагностика как распознавание является специфическим видом познавательной деятельности психолога, отличающейся от психологического измерения и исследования [1]. Это чрезвычайно важно отметить в связи с наметившейся сменой психодиагностической парадигмы [2].

Во-вторых, психодиагностика в образовании теряет свое дискриминационное назначение, базировавшееся на измерении с целью последующего ранжирования и классификации детей по уровню развития отдельных психологических и психофизиологических параметров. Главной функцией психодиагностики в образовании должны быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощи при разработке программ обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности (Н.Ф. Талызин).

Психология подошла сегодня к пониманию развивающегося человека как сложной системы, способной к самоорганизации, саморазвитию, в том числе и к самоорганизации саморазвития. Развитие рассматривается как превращение возможностей в действительность [3]. «Перед современным отечественным психологом, изучающим природу психического, лежат по крайней мере, два пути. Один состоит в конкретизации представлений о психике как «отражении реальности», второй — в разработке представлений о психике как порождении новой реальности» [4].

Однако в практике существует опасность жестко алгоритмизированного диагностического мышления, особенно в ситуациях работы с традиционным, ставшим уже классическим диагностическим инструментарием. Психолог, который не может вырваться из «плена» технологического, измерительного подхода обречен на стратегию жесткой типологизации и однозначной ориентации на статистическую норму. Результаты реализации таких стратегий мы встречаем в виде уже не педагогических, а психологических ярлыков, которые служат основанием для неоправданной «селекции» детей, начиная с ранних ступеней образования. Яркой иллюстрацией этого может служить широко распространенная практика диагностики «уровня развития интеллекта», когда психолог, протестировав ребенка, поступающего в школу (применяя классические тесты интеллекта, например прогрессивные матрицы Равена или субтесты Векслера и т.п.), соотносит полученные данные со статистической нормой (часто без учета специфики региональных, районных и др. особенностей) и, вынося «приговор» ребенку в виде краткого заключения «уровень интеллектуального развития средний» (или ниже или выше среднего), вольно или невольно как бы нацеливает педагогов, которым предстоит работать с этим ребенком, на вполне определенное восприятие интеллектуальных возможностей их будущего ученика. И это в то время, когда признано, что идентификация ребенка как интеллектуально не одаренного в возрасте 6-8 лет в научном плане неправомерна, поскольку если речь идет о 6-летнем ребенке, то зону его не только отдаленного интеллектуального развития (в 8-9-м классах), но и зону ближайшего развития (например, к концу обучения в 1-м классе) зачастую предсказать трудно. Как пишет М.А. Холодная, «кто, кстати, заранее возьмет на себя смелость определить верхнюю границу его интеллектуального роста?» [5].

Проявления доминирования схематизации и типизации в диагностическом мышлении практических психологов наблюдаются и в обобщениях по поводу поведенческих реакций детей. Представляется, что для начинающих психологов убедительным будет выглядеть предостережение по этому поводу одного из самых авторитетных психологов, вошедших в историю психологии как создателя оригинальной теории о психологических типах К. Юнга: «Моя типология перво-наперво представляет критический аппарат, служащий распределению организации сумбурно-эмпирического материала, но ни в каком смысле не предназначенный для навешивания на людей ярлыков» [6].

Е.М. Борисова, отмечая современные тенденции развития психодиагностики, наряду с пересмотром ряда теоретических и методологических принципов психодиагностики называет введение в арсенал методик нового типа и «реабилитацию» малоформализованных методов, таких, как наблюдение, беседа, контент-анализ, и др., которые ранее использовались лишь как дополнительные способы получения данных об испытуемом [7]. Вряд ли будет в этой связи избыточным вспомнить о мнении по этому вопросу А. Гезеля, на которого ссылался Л.С. Выготский в своей работе «Диагностика развития и педагогическая психология» «... Диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика не есть процесс численного определения... осторожное заключение не становится бессодержательным, если оно выражается в описательных пояснениях и сравнительной формулировке. Данные описания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерило развития. Но диагноз, в истинном смысле слова, должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников» (цит. по 8).

Таким образом, умение самостоятельно сформулировать психодиагностическую задачу как совокупность сведений о состоянии обследуемого при указании его желаемого состояния, принимаемого за норму, и поставленной цели установить диагноз в случае реального или предполагаемого отклонения состояния от нормального (А.Ф. Ануфриев) столь же профессионально важная характеристика диагностического мышления, как и умение найти адекватные способы решения поставленной задачи.

Современному психологу необходимо учитывать, что реальный, живой, развивающийся человек «оказался» гораздо более сложным по своему устройству, чем могла предполагать классическая психология, сделавшая своим предметом психику (субъективное), постоянно находящаяся в поисках объективных (естественнонаучных) методов изучения «субъективной реальности (3). Как показывает историко-системный анализ (9), принцип развития должен будет окончательно ассимилировать идею гетеростазического развития, детерминированного не по формуле «потребность — возможность ее реализации (условия) — деятельность — новая деятельность», а по формуле «возможность преобразования действительности (открываемая в актах взаимодействия с ней) — необходимость преобразования — новая (преобразованная) действительность». И это меняет предмет диагностики для тех, кто профессионально выполняет фун-

кции отслеживания развития ребенка и проектирования для него развивающей образовательной среды.

Литература

1. Ануфриев. А.Ф. Психодиагностика как деятельность и научная дисциплина//Вопр. псих. № 2, 1994
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М., 1996
3. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Вып. 8-9. Томск, 1998
4. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М., 1992
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997
6. Юнг К. Психологические типы. М., 1996
7. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. М., 1997
8. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Собр.соч. в 6 т. М., 1983, Т.5
9. Клочко В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. Вып. 2. Томск, 1996

Т.В. Козик

Психологическое обеспечение саморазвивающейся школы

Создавая модель школы саморазвития, мы исходили из того, что основные проблемы управления в сегодняшней школе состоят:

- в организации взаимодействия педагоги — дети — родители;
- в организации контроля за исполнением педагогами, детьми, родителями своих обязанностей.

Мы полагаем, что в школе необходимо управление, направленное на:

- организацию взаимодействия коллективов педагогов, родителей, детей;
- на организаацию развития педагогического коллектива, создание нового качества педагогической деятельности, развитие индивидуальности педагога.

Создавая свою модель, второе направление мы и приняли за авторитетное.

Предметом пристального внимания психологов, педагогов становится проблема сохранения психического здоровья детей и

взрослых. Особенно актуальна она для инновационных школ, для которых характерен поиск эффективных условий и средств личностного развития и роста, что во многом определяет благополучие психического здоровья учащихся, учителей, родителей. А важнейшим условием сохранения психического здоровья детей и взрослых является психологический климат в школе. Поэтому главной задачей, которую мы пытаемся совместно с администрацией решать, является построение психологического пространства, т.е. создание комфортной среды. Главным критерием такого пространства является безопасная среда, атмосфера психологического комфорта, которая одновременно является и развивающей, и психотерапевтической, и психокоррекционной, ибо в этой атмосфере исчезают барьеры, поэтому энергия расходуется не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, на продуцирование идей, на творчество.

Как же построить такое пространство? Данная задача может быть решена под воздействием педагогики, центрированной на ребенке.

В процессе формирования психологического пространства предполагается решать следующие задачи:

- моделировать ситуации, способствующие развитию у педагогов потребности в росте, развитии, самосовершенствовании;
- формировать у педагогов интерес к внутреннему миру ребенка;
- развивать коммуникативные качества у педагогов : конгруэнтность, эмпатию, толерантность, умение осуществлять субъект-субъектный тип отношений со всеми участниками образовательного процесса: учеником, учителем, администрацией, психологом, родителями;
- активизировать способность субъектов образовательного процесса, проводить анализ и самоанализ педагогической деятельности.

Как же предполагается формировать психологическое пространство? Какова технология построения этого пространства?

Создание в школе микроклимата, благотворно влияющего на результаты деятельности и самочувствие учителей и учащихся, во многом зависит от них самих, от их готовности сделать шаг навстречу друг другу. Такая готовность обусловливается целым рядом психологических предпосылок. Если учесть, что взаимодействующие стороны неравны по возрасту, социальному статусу, обязанностям и правам, то взаимодействие осложняется еще более. Учитель не только определяет свои действия, но и направляет ученика , тем самым он несет двойную нагрузку ответственности за себя и за учащихся.

Важнейшими путями совершенствования взаимодействия учителя и учащихся являются:

МОДЕЛЬ ШКОЛЫ САМОРАЗВИТИЯ
Школьный совет развития
Педагогический совет
Административный совет
Психологическая служба
Общественные организации
Организация научно-методической работы
Система внеурочной деятельности
Пед. мастерские
Творческие объединения педагогов
Школа педагога-исследователя
Метод. объединения
Семинар "Психолого-педагогические основы сотрудничества педагогов и школьников
Совет старшеклассников
Информационный совет
Сфера воспитательной деятельности
Работа по классам, параллелям
Кружки, клубы по интересам
Сфера дополнительного образования
Проф. образование
Музыкально-эстетическое воспитание

- развитие коллективных отношений;
- совершенствование взаимодействия учителя и учащихся.

Первый путь, или первое направление, мы пытаемся реализовать через постоянно действующий психолого-педагогическнй семинар «Основы сотрудничества педагогов и школьников». Занятия этого семинара носят и теоретический и практический характер. Темы занятий разрабатываются администрацией совместно с психологом школы. Примерный перечень тем:

1. Взаимоотношения педагогов и школьников: сущность, специфика, характерные черты.
2. Сущность и особенности творческого стиля взаимоотношений педагогов и школьников.
3. Пути и средства формирования творческого стиля взаимоотношений педагогов и школьников.
4. Педагогическое творчество классного руководителя.

Одна из проблем, которые стоят перед учителями, заключается в деформации сферы профессионально-педагогического общения. Учителя, как правило, часто недооценивают влияние личностного компонента на успешность профессиональной деятельности. Поэтому важной составляющей профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность. Важным шагом в формировании психологического пространства является переход к исследованию коммуникативного аспекта деятельности учителя. Это, во-первых, поможет учителю осознать свои коммуникативные особенности, а во-вторых, станет фактором, побуждающим развивать в себе необходимые качества коммуникатора.

Для реализации этой задачи работают наши педагогические мастерские. На базе школы неоднократно проводились городские семинары по развитию коммуникативных функций. Одновременно с изучением теоретического материала мы проводим тренинги личностного роста, цель которых лучше познать себя и соответственно научиться понимать других.

Второй путь совершенствования взаимодействия учителя и учащихся реализуется через совершенствование стиля руководства педагогическим коллективом. Это направление отражено в модели школы.

Преодолевать общую пассивность, пессимизм, рассогласованность можно приобщением людей к управлению.

У нас в школе действует принцип самоуправления школой «большой командой», в которую входят представители и учителей, и старшеклассников. Творческие объединения педагогов также со-

здаются с целью личностного развития педагогов в зависимости от их предпочтений. Это такие группы, как:

- группа диалога, возглавляемая директором школы Т.Д. Шлыковой
- проектно- исследовательская группа;
- группа КСО;
- группа общения.

Главным ключевым звеном в технологии построения психологического пространства является получение обратной связи от всех субъектов образовательного процесса. Это важно, ибо чувства, мысли , позиции каждого участника образовательного процесса интересны и значимы ,если он субъект.

Обратная связь выполняет следующие функции:

- определение сформированности психологического пространства во взаимодействии разных субъектов образовательного процесса;
- выявление проблем, препятствующих построению психологического пространства;
- помощь осознания реального положения вещей в образовательном пространстве.

Вторым ключевым звеном в построении психологического пространства является участие администрации в получении обратной связи и работе с ее результатами с участием психолога. Важным этапом такой работы является мониторинг, который показывает итоги работы учителя с результатами обратной связи : над собой, с отдельным ребенком, с классом в целом.

Много внимания уделяется вопросам исследования характера взаимоотношений в системе «учитель — ученик».

Для учащихся старших классов ведется факультативный курс «Психология общения». Главной целью курса является развитие коммуникативных способностей учащихся, расширение знаний учащихся о себе, помощь им в социальной адаптации

Школа также должна усилить свою функцию воспитательного центра. Для этого у нас используются два пути:

- разработка инновационных программ классного руководства, увеличение объема внеурочных событий через разработку технологии проведения классных собраний;
- увеличение на базе школы элементов дополнительного образования (кружки, клубы по интересам).

Основная идея инновационной работы школы — это развитие системы рефлексивной педагогики сотворчества как системы создания возможностей для выдвижения и реализации учителями, администрацией, учениками самых разнообразных творческих идей.

Мы пытаемся сделать так, чтобы всем заинтересованным участникам школьной жизни занять активную творческую позицию.

Мы рассматриваем рефлексию как процесс творческий, результатом которого является появление нового взгляда, новой позиции.

Когда мы не можем решить какую-либо проблему, то реальной причиной этого чаще всего являются не внешние условия, а наш собственный опыт, создавший определенные установки и стереотипы. Понять, что же именно в своем собственном опыте мешает решить ту или иную проблему, что надо поменять в своем отношении к ситуации, — это и есть задача на рефлексию. Таким образом, рефлексия несет в себе не только аналитический, но и серьезный развивающий потенциал.

Конечно, формировать такую атмосферу сложно, сложно осуществлять свой собственный личностный и профессиональный рост и побуждать к росту других. В этом смысле нужен вклад каждого и всех, и в первую очередь тех, кто управляет процессом образования: директора, учителя, психолога. Это очевидно, как очевидно и то, что процесс формирования психологического пространства является живым, что его невозможно запрограммировать; и долговременным, ибо характеризуется ненасильственным, постепенным, поэтапным развитием; протекает в условиях свободного выбора.

Е.С. Глухова

К психологическим основаниям проектного менеджмента в образовании

Актуальность темы

1. Именно в этом веке управление (менеджмент) сформировалось как особая, интенсивно развивающаяся область профессиональной деятельности.
2. Иерархические организации в экономике и управлении являются слишком медлительными, неэффективными, чтобы уметь успешно решать возникающие проблемы (экономический спад, безработица, адаптация к быстро меняющемуся рынку и др.).
3. Наблюдается возрастание потребности и усиление интереса к методам управления. Одним из эффективных современных направлений в этой области является Управление проектами.

Проект включает в себя замысел (проблему), средства его реализации (решения проблемы) и получаемые в процессе реализации результаты. Управление проектами — искусство руководства

и координации людских и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла Проекта путем применения системы современных методов и техники управления для достижения определенных в Проекте результатов.

Новизна проблемы

Управление проектами — новое направление в области экономики и управления (60-е гг. XX в.). Все большее число сфер человеческой деятельности приобретает проектный характер, вследствие чего расширяются и сферы применения Управления проектами. Управление проектами становится основным методом, позволяющим эффективно разрешать многочисленные и всеусложняющиеся современные проблемы.

Для широкого и эффективного применения Управления проектами требуется обеспечить ряд необходимых условий и предпосылок, важнейшими из которых являются:

1. Методы и средства Управления проектами должны быть доступными (т.е. четко оформленными и готовыми к применению специалистами).
2. Формирование рынка Управления проектами как осознанной необходимости для использования этого инструмента в управлении изменениями.
3. Реализация проектирования требует распределения полномочий и ответственности за решения задач на различных этапах.

Цель

Из всего вышеизложенного вытекает следующее: необходимо создание методико-психологической программы проектного менеджмента для успешной его реализации, что непосредственно входит в сферу деятельности социального психолога.

Конкретными задачами в этом направлении являются следующие:

1. Способствовать более плавному, безболезненному, методологически верному внедрению методов проектирования в организации.
2. Психологически обоснованное формирование команды проекта или обучение управляющего проектом.
3. Создание определенной мотивационной среды, подкрепляющей поведение, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие команды и лично каждого в ней.

В настоящее время методы проектирования активно внедряются в сферу образования. Педагогическое проектирование — это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагогов и учащихся. Оно помогает педагогам и учащимся осмыслить и систематизировать найденные методические

решения по повышению качества образовательного процесса, позволяет значительно повысить профессиональный уровень учителя.

Таким образом, педагогическое проектирование позволяет за счет новых поисковых исследований, новых технологий организации педагогического (образовательного) процесса совершенствовать существующую систему образования.

Итогом проектной деятельности являются новые педагогические технологии, необходимые методические пособия для учителей и учащихся, повышение качества обученности учащихся, их субъектной деятельности в процессе обучения, ведущей к социальной адаптации. Первые же наработки в этом направлении убеждают в возможности применения данного метода в управлении инновационными процессами и необходимости создания универсальной программы его психологического обеспечения с целью эффективной реализации.

Было проведено исследование, направленное на изучение удовлетворенности педагогов своей деятельностью в системе образования, которое выявило, что чаще всего изменения происходят стихийно, несистемно и носят директивный характер, что приводит к внутренней неудовлетворенности коллектива своей ролью в этих изменениях. Исследования прошлых лет (1995 г.) показали, что из числа опрошенных учителей только 29% отметили, что все время происходят какие-либо изменения: 53% считали, что иногда что-то меняется, 16% — редко происходят какие-либо изменения и 2% затруднились ответить.

Использование метода проектирования инновационной деятельности привело коллектив к осознанию необходимости командного участия в ней, а это требует психологического обеспечения. Исследования 1998 г. показали, что команды гораздо успешнее способны достигать определенных результатов и способствовать развитию каждого ее члена.

Анализ предварительных данных показывает, что вновь сформированные команды чаще всего на начальном этапе высоко оценивают уровень развития по 10-бальной шкале.

Это объясняется, прежде всего, верой в успех предстоящей работы и большими ожиданиями в отношении своих коллег.

На втором этапе происходит перераспределение ролей, появление лидеров, столкновение различных точек зрения. Рейтинг уровня развития команды по всем показателям начинает снижаться, достигая минимальных значений тогда, когда отношение в команде особенно накалены, а люди начинают сомневаться в эффективно-

Вопрос об удовлетворенности педагогов	*Полностью, почтиполностью*	*Частично не удовлетворен*	*Скорее не удовлетворен*
1. Творчеством и инициативой каждого в инновационном процессе	59%	15%	26%
2. Насколько коллектив быстро откликается на общее дело	70%	26%	4%
3. Готовность коллег оказать помощь в работе	84%	6%	0%

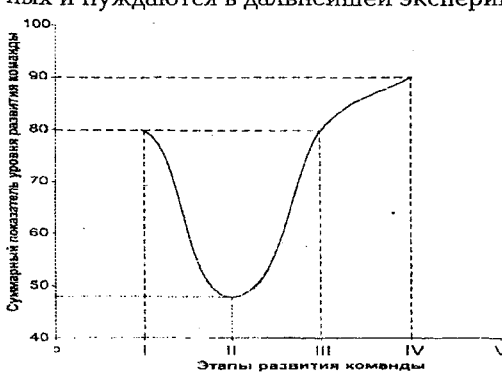
сти совместной работы. Значит, снижается и мотивационный уровень.

Если команде удалось преодолеть конфликты и перейти на следующий этап, то рейтинг уровня ее развития начнет постепенно расти, достигнув сначала первоначальных знаний. Такую команду принято называть зрелой.

Для этапа «эффективной работы» будет характерен дальнейший рост суммарного показателя, который достигнет своего максимального значения (90 и выше) на этапе подведения итогов и расформирования.

При отслеживании динамики развития команды в течение всего времени ее существования был получен график (рисунок).

Предложенные показания основаны на предварительных данных и нуждаются в дальнейшей экспериментальной проверке.



Мотивационная среда должна обеспечить положительную оценку работникам ожидаемых последствий за результаты своего труда, если эти результаты соответствуют общим целям.

Если в школе не созданы условия, мотиви-

рующие учителей на поиск и освоение новшеств, управление развитием не будет эффективным. Человек включается в новый процесс с позиции субъективной оценки той пользы, которую он получит в результате приложения требуемых усилий, т.е. он должен быть уверен в:

- достижении результата;
- получении ожидаемых последствий при достижении этого результата;
- в полезности (привлекательности) этих последствий.

Благоприятная мотивационная среда будет создана, если с помощью специальных мер в школе будет создана, «выращена» инновационная организационная культура - нормы, правила, традиции, а также ценности, главной из которых является сама инновационная деятельность и саморазвитие.

Таким образом, применение методов проектирования, которые позволяют разрешать поставленные проблемы командным способом при включении в работу каждого члена проектной команды, позволяет развивать внутреннюю мотивацию группы и удовлетворенность каждого ее члена полученными результатами своей деятельности. Работа по внедрению проектов в сферу образования только начинается, но уже первые данные указывают на целесообразность создания психолого-методического обеспечения проектного менеджмента.

Литература

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера. - М.: Народ, образов. 1995.
2. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. Жукова, Л. Петровской. - М., 1996
3. Джонс Дж.К. Методы проектирования. - М., 1986
4. Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. И. Ладенко - Новосибирск, 1987.
5. Красовский Ю.Л. Мир деловой игры: Опыт обучения хозяйственных руководителей. - М., 1989.
6. Кузьмин И А. Психотехнологии и эффективный менеджмент. - М., 1994.
7. Мир Управления проектами / Под ред. Х. Решке, Х. Шелле, 1994
8. Управление школой: теоретические основы и методы. -М.,1987.
9. Шапиро В.Д. Управление проектами. - М., 1996.

РАЗДЕЛ V.
РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прозументова

Гуманитарный способ выработки оснований и критериев оценки эффективности образования в педагогической практике

Для понимания особенностей современной образовательной ситуации весьма существенны два момента.

Во-первых, то, что открытость образовательного пространства становится принципом и признаком его развития: появляются разные по целевым и ценностным ориентациям практики, каждая из которых по-своему ставит и решает проблемы образования и развития личности.

Во-вторых, то, что традиционная массовая общеобразовательная школа остается основной формой организации образования, и задачи, решаемые ею, так или иначе решают любые инновационные практики (выполнение госзаказа в соответствии с образовательными стандартами).

Все это осложняет как самое образовательную ситуацию, так и понимание критериев оценки эффективности разных педагогических практик. Поэтому проблема выработки оснований и критериев оценки, проявления в них особенностей разных практик и согласование этих особенностей с оценками выполнения стандарта является актуальной управленческой проблемой.

Как поступать управленцу в этой ситуации, если предположить, что ему очень часто приходится в одном образовательном пространстве иметь дело с различными практиками: традиционными, в которых оценка результатов, эффективности педагогической деятельности осуществляется на основе устоявшихся, давно действующих нормативов; и инновационными, авторы которых сориентированы на выработку собственных оснований, критериев, анализа успешности разворачивания возникших у них замыслов и инициатив?

Обсуждению этой проблемной ситуации была посвящена работа педагогической мастерской, в рамках которой был представлен различный опыт выработки, оценки результатов и эффективности образовательных практик. Каждый из участников мастерской представлял свой опыт работы с основаниями и критериями при этом должен был 1) проявить, обозначить способ деятельности используемый при выработке критериев, 2) определить круг проблем, возникших при применении этого способа. Таким образом предполагалось в мастерской создать деятельностные модели различных подходов к выработке оснований и критериев оценки, эффективности педагогической деятельности.

Проиллюстрируем содержание и характер работы в педмастерской на конкретном материале. А именно, на том, как обсуждался ее участниками опыт выработки критериев в одном из проектов «Развитие диалога в совместной деятельности». Сам опыт был представлен следующим текстом.

«Проект по развитию диалога существует в школе в течение восьми лет. На I и II этапах его разработки (1992-1994 гг.) формировались идея, замысел будущей деятельности. Параллельно происходили концептуализация этой деятельности, разработка различных технологий, позволяющих участникам проекта воплощать диалог как реальность в учебном процессе. На третьем этапе (1995 1996 гг.) по мере того, как оказались проясненными концептуальные представления о том, что такое диалог в совместной деятельности, возникла потребность в том, чтобы понять, какими могут быть основания, критерии, анализы успешности совместной деятельности в диалоге. Работа в этом направлении разворачивалась следующим образом.

На первом этапе были выделены общие основания изменения качества совместной деятельности в диалоге:

- инициативная вовлеченность участников совместной деятельности в реконструкцию личного опыта;
- создание различных полей инициатив, соорганизация смыслов участников совместной деятельности;
- проектирование различных инициатив в совместной деятельности
- проектирование различных форм проявленности участниками совместной деятельности своего места в ней;
- оформление своего места в ней.

Следует отметить, что на этом этапе исследовательская инициатива в выделении оснований исходила в основном от руководителя проекта, что, кстати сказать, во многом ограничивало пространство

его (проекта) разворачивания. Не будучи личностно причастными к выработке этих оснований, участники проекта очень часто испытывали серьезные затруднения в их использовании. Эти затруднения обнаружились в процессе проведения педагогических мастерских. К работе в них привлекались не только участники проекта, но и учителя школы, города. Проектируя работу мастерской, мы очень часто совершенно сознательно создавали ситуации проблематизации своего опыта: было очень важно для дальнейшего разворачивания работы с основаниями и критериями понять, что на данном этапе затрудняет их использование. Результатом такой работы стало выявление круга проблем, связанных с тем, что выделенные нами для анализа основания имеют очень общий характер, а поэтому не позволяют видеть, анализировать диалог, выделять его как способ организации совместной деятельности. На одном из заседаний проектно-исследовательской группы был предложен новый ход в разработке оснований: определить, описать их проявленность в деятельности педагога и ученика на различных этапах развития диалога. Возникшая в результате такой совместной проектной деятельности экспертная карта была «запущена» в работу: она стала инструментом анализа, диалога в практике педагогов. Причем к этому времени совершенно определенно обозначился способ работы с картой в педагогических мастерских. На первом этапе проходили уроки-лаборатории, на которых учитель проявлял возможность работы с экспертным материалом, затем, на II этапе, — самоэкспертиза, в процессе которой автор урока-проекта должен был показать способность уметь анализировать свою профессиональную деятельность с помощью выработанной экспертной карты, обнаружить свое видение, понимание проблем, возникающих при этом.

На третьем этапе работы осуществлялась внешняя экспертиза: пришедшие на итоговый «круглый стол» гости, помещаясь в ситуацию соавторства, помогали нам обнаружить новые проблемы в работе с критериями и основаниями. Вместе мы пытались наметить пути их решения на очередном заседании группы, вновь совместно разрабатывали следующий проектный ход в работе с основаниями и критериями.

После того, как оказалось, что несколько педагогов в проекте желают заниматься близкими по содержанию исследовательскими проблемами (в частности, приемами организации партнерской позиции учителя в диалоге), возникла потребность еще более детально конкретизировать уже сложившиеся в группе критерии анализа успешности совместной деятельности в диалоге. До этого в каче-

стве базовой модели в анализе выступал урок-диалог как таковой, а на этом этапе разворачивания проекта в качестве отправной выделилась такая единица анализа, как прием организации педагогами своей позиции в диалоге. На основе приема, выполняющего нормообразующую функцию, в качестве его видовых разновидностей педагогами проектировались приемы, позволяющие им (в соответствии со своими исследовательскими задачами), анализировать успешность совместной деятельности в диалоге. Так, в частности, один из участников проекта видел возможность выделять в диалог, анализировать свою профессиональную деятельность в нем на основе особым образом спроектированного приема театрализизации, другой — с помощью включения в работу специфических приемов использования музыки, живописи и др. В результате наших усилий появились индивидуальные экспертные карты, которые учителя сейчас используют в своей деятельности.

Предложенный нашей группой опыт работы по выработке оснований и критериев активно обсуждался участниками педагогической мастерской. В качестве предмета обсуждения был выделен способ работы группы с критериями. Было отмечено, что содержанием работы в таком способе становится развитие субъектности ее участников: создание условий для ее порождения, проявления, оформления в различных видах, приемах проектно-исследовательской деятельности.

При этом, было подчеркнуто обсуждавшими, управленцу важно понимать, что этот способ работы по выработке критериев может быть успешным, если в процессе работы в проекте организуется ситуация проблематизации, рефлексии участниками эксперимента своего опыта, если они имеют возможность помещать себя в позиции самоэкспертирующихся и экспертируемых субъектов.

Работа в педагогической мастерской на конференции оказалась для нас, ее участников, продуктивной и в том плане, что позволила увидеть другие способы выработки критериев оценки эффективности учебной деятельности. В выступлениях речь шла о тестировании, мониторинге, путях формирования особого рода знаньевых критериев.

В процессе обсуждения услышанного мы пришли к выводу о том, что возможен и другой, отличный от уже выделенного нами, способ выработки критериев. В определенном смысле он достаточно традиционен, так как предполагает, что педагог использует внешние по отношению к своей деятельности цели, ценности (например, сформировать особое качество знаний у учащихся: знания

многоуровневые, культурологические и др.). В работе с выбранными извне критериями учитель может занимать позицию контроля, фиксирующего результаты своей деятельности. Сами критерии при этом стабильны, не меняются в учебной деятельности. И важно педагогу понимать, что, используя такой способ работы с основаниями и критериями, он минимизирует проявление субъектности участников учебной деятельности. Это происходит потому, отметили участники педмастерской, что ни педагог, ни дети не участвуют как субъект в работе с критериями в их выработке, коррекции, переоценке.

Размышление об этом способе работы с критериями позволило нам увидеть и сформулировать проблемы, которые могут возникать при его использовании.

Так, в частности, было обнаружено, что при таком овнешненном, бессубъектном способе работы возникает проблема несоответствия содержания концепции и критериев, с помощью которых измерялась эффективность ее экспериментального внедрения.

Сопоставив два способа работы по выработке оснований, педагоги заметили, что сам сложившийся на мастерской факт наличия этих способов различия в их содержании говорит о том, что существует проблема взаимосвязи вырабатываемых педагогом критериев и оснований со способом работы, который он для этого использует. И поэтому, проектируя содержание своей работы с критериями, учитель с неизбежностью сталкивается с необходимостью понимать, каковы источники формирования его деятельности в этой ситуации: личностная инициатива или включение в работу внешних по отношению к ней способов анализа эффективности деятельности.

Было отмечено, что осознание ситуации с источниками как своей профессиональной проблемы поможет педагогу сориентироваться в технологии работы. А управленцу, понимающему, каким способом пользуется педагог, организовать для него необходимую, адекватную ситуации управленческую поддержку.

Говорилось при этом, что оба способа выработки критериев, как и два разных пути их управленческого обеспечения, имеют право на существование. Более того, если говорить о школе как организующейся системе, в которой параллельно с процессами инновационными, ориентирующимися на проектирование, разворачивание новых подходов к обучению, существует традиционная педагогическая практика. Профессиональная культура деятельности управленца заключается в том, чтобы умело сочетать эти два способа.

Сам факт грамотной, профессионально выстроенной деятельности управленца, направленной на сочетание в пространстве школы

этих способов, позволяет по-иному посмотреть на проблему гуманитаризации школьных практик. Гуманитаризация содержания деятельности управления оказывается связанной с изменением способа управления развитием школы. А это означает, отметили участники педмастерской, что разные субъекты могут проявлять свои основания, свои способы работы с ними, понимая, что они будут услышаны и поддержаны управлением.

Литература

1. Ковалевская Е.Н. Экспертиза как способ развития проекта (на материале разворачивания проекта развития диалога в Школе Совместной деятельности)// Экспертиза инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт проведения экспертизы. Книга II. Томск, 1999. С.19-30
2. Прозументова Г.Н. Развитие современной общеобразовательной школы: проект «Школа Совместной деятельности». Заявка на экспертизу проекта. Томск, 1999.С.56

Е.А. Румбешта

Критерии анализа эффективности деятельности на уроке проблематизации

Вопрос оценки успешности обучения является едва ли не самым актуальным. Результаты учебной деятельности учащихся всегда являлись инструментом, с помощью которого контролирующие органы определяли эффективность работы учебных учреждений, родители определяли степень успешности обучения ребенка, сами дети на основании оценки учебной деятельности могли утверждаться в классном и школьном коллективах, в собственных глазах.

Традиционно в школе сложилась система, по которой оцениваются знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения. Проверка владения ЗУНами осуществляется на уровне понимания, воспроизведения, применения в знакомой ситуации. И только в последнее время (сначала — за рубежом, позже — в нашей стране) в содержание контрольных работ стали включать задания, проверяющие способность учащихся к творческому мышлению.

Описанный выше подход к разработке критериев успешности обучения обусловлен преобладанием в обучении объяснительно-информационных методов. При переходе к проблемным методам обучения традиционные критерии уже не полностью удовлетворяют и учеников, и учителя. Это подтверждается фактами, по-

явившимися в процессе исследования проблематизации как способа совместной деятельности.

Первый опыт перехода к проблемным методам обучения, когда основные проблемы были предметными, показал, что без целенаправленного обучения школьников действиям (сравнение, классификация, наблюдение) проблемные уроки не идут. Таким образом, возникла необходимость обучения школьников интеллектуальным действиям, а вместе с этим и необходимость оценки действий, что явилось проблемой для учителя.

По мере включения учащихся в деятельность по решению предметных проблем проявилась проблема и у учащихся — проблема построения, понимания собственной деятельности. Для успешного решения данной проблемы необходим другой подход к обучению, к его процессу, к оценке результатов. Это тоже стало проблемой группы.

Развитие СД в проблематизации привело к изменению во взглядах на урок, его планирование, оценку успешности. Таким образом, возникает проблема деятельностного планирования урока и поиска новых способов определения успешности урока.

Итак, в оценивании СД на уроках-проблематизациях выявилось несколько проблем.

1. Оценка владения учащихся интеллектуальными действиями и продвижения учащихся в этих действиях.
2. Оценка понимания учащимися характера деятельности.
3. Определение успешности урока-проблематизации.

Разработка методики обучения интеллектуальным действиям начала решаться с анализа литературы по методам научного познания (МНП).

(Работа начала проводиться с учащимися 7-го класса, так как именно с 7-го класса начинается изучение одного из естественных предметов - физики).

Исходя из анализа психолого-педагогической и философской литературы, были выявлены те интеллектуальные действия, которые можно сформировать у учащихся при изучении начал физики.

Это — наблюдение, измерение, сравнение, описание, классификация, обработка результатов измерений (построение и чтение графиков, составление таблиц), проведение эксперимента.

Критерии сформированности интеллектуальных действий были разработаны также на основе анализа литературы и собственного опыта работы с учащимися.

Критерии сформированности действий наблюдения и описания

• производят сбор информации

- грамотно, кратко , логично фиксируют результаты наблюдения
- анализируют факты
- делают выводы.

Критерии сформированности действия классификации

- выделяют определенный признак, по которому будут производить классификацию
- четко разделяют классифицируемые объекты (явления) по данному признаку
- оформляют классификационные таблицы, схемы.

Критерии сформированности действия измерения

- определяют суть измерения как сравнение с эталоном
- определяют назначение измерительного прибора
- умеют работать со шкалой прибора, определяют предел измерения, цену деления)
- определяют погрешность измерения

Критерии сформированности действия сравнения

- определяют сравниваемые объекты
- выделяют основные признаки, по которым идет сравнение
- на основе сходства явных признаков делают вывод о сходстве неявных

Критерии сформированности умения выполнять эксперимент

- определяют цель эксперимента
- самостоятельно планируют ход эксперимента
- собирают установку для эксперимента
- вносят результаты измерений, наблюдений в таблицу
- анализируют результаты
- делают выводы.

Степень владения каждого ученика действиями определялась по совокупности выполнения операций. Общий итог по классу отражался в гистограмме (проверялись действия - сравнение, измерение, чтение и построение графиков, классификация). Анализ результатов проверки по представленным критериям оказался очень эффективным и наглядным для учащихся. Проверялась степень владения действиями учеников трех 7-х классов. Результаты проверки следующие (первая цифра, в процентах, относится к 7-му «А», вторая — к 7-му «Б», третья — к 7-му «В».

Сравнение: 23%, 38%, 21%

Измерение: 66%, 57%, 57%.

Классификация: 66%, 50%, 57%.

Чтение и построение графиков: 96%, 96%, 75%.

Как видно, ученики в достаточной степени овладели необходимыми для проблематизации интеллектуальными действиями, за исключением одного действия — сравнение. Полученные результаты помогли и ученику, и учителю оценить успешность совместной работы. Именно с работы над действием «сравнение» начался следующий учебный год, хотя основная задача организации СД в 8-м классе была другой.

Проблема организации учащимися собственной деятельности появилась у некоторых из них уже в 7-м классе, а у большинства — в 8-м, так как ученики пришли к ней сами лишь после овладения вышеперечисленными отдельными действиями. Собственно, сейчас эта проблема для группы является основной.

Первой попыткой введения критериев, отражающих способности детей к организации собственной деятельности, было определение степени понимания ими характера этой деятельности на основе анализа проблемной ситуации. В конце 8-го класса учащимся был предложен опыт: по поверхности стола с помощью динамометра протягивался брусок. С увеличением степени шероховатости поверхности сила трения возрастала, что не вызывало удивления. Но при соприкосновении очень гладких поверхностей сила трения увеличивалась еще значительнее.

После демонстрации опыта учащимся было предложено ответить на вопросы.

1. Является ли наблюдаемая вами ситуация проблемной?
2. В чем состоит проблема?
3. Как вы хотите решать проблему: а) самостоятельно, б) с учителем, в) в группе?
4. Напишите состав группы, в которой вы хотели бы работать.
5. Как вы будете пытаться решать проблему?

После обработки ответов учащихся были получены следующие результаты:

- увидели проблемную ситуацию 98%
- сформулировали проблему 55%
- изъявили желание решать проблему в группе 98%
- изъявили желание решать проблему с учителем 2%
- быстро написали состав группы 100% (причем желания многих работать в одной группе совпали)
- способом работы в группе назвали выдвижение гипотез и их обсуждение.

Таким образом, можно сделать вывод, что осознание учащимися характера своей деятельности и появление некоторых умений са-

мостоятельно ее организовывать является критерием успешности работы группы.

Третья обозначенная проблема проявилась не сразу. Потребовалось некоторое время для осознания отличия деятельности по организации ее проблематизации от деятельности по организации предметных проблемных уроков или уроков-заданий.

В обучении на основе проблематизации появляется необходимость в критериях, не только определяющих уровень знаний и умений учащихся, но и характер их деятельности. Критерии должны показывать ученикам и учителю продвижение в их совместной деятельности.

Разработка критериев эффективности урока-проблематизации, всего подхода к обучению с позиций развития мышления, деятельности — очень сложный процесс, требующий постоянной корректировки. Такая корректировка проводится нами в течение всего процесса исследования, это видно по развитию самой идеи проблематизации и появлению (сначала новых для нас, а затем, ставших традиционными) критериев. Правильность и перспективность избранного направления мы стараемся оценить с помощью внешней экспертизы. Так, в прошлом году мы участвовали в целом цикле семинаров, проводимых НИИ ОС, ДВиС на базе нашей школы. Кроме того, на семинары группы мы приглашаем учителей школ г. Томска. На семинарах, как правило, обсуждаются вопросы по организации уроков и о критериях их эффективности.

В этом нам очень помогают экспертные карты уроков. Карты постоянно совершенствуются. В настоящий момент в работе находится пятая по счету карта.

Экспертная карта урока - проблематизации

Организация СД по проблематизации

1. Погружение в проблему.
2. Переключение с предметной проблемы на деятельностную.
3. Создание условий для анализа деятельности.
4. Организация ситуации рефлексии.

Приемы учителя

1. Вопросы к учащимся типа: что мы видим, как объяснить сопровождающие демонстрацию эксперимента, ссылку на научный факт.
2. Вопросы типа: что нужно сделать, чтобы решить проблему. Объединение учеников в группы для совместного обсуждения способов решения деятельностных проблем.

3. Обобщение гипотез или работа с каждой. Совместная выработка алгоритма деятельности.
4. Предложение учащимся работать с картой, оценить деятельность в группе, написать сочинение, текст по анализу деятельности.

Критерии (действия учащихся)

1. Включаются в наблюдение, сравнение, формулировку выводов, выдвижение гипотез научного плана, объяснение фактов.
2. В процессе обсуждения формулируют проблему, выдвигают гипотезы по решению проблемы деятельности.
3. В процессе обсуждения с учителем высказывают доказательную гипотезу. После взаимодействия с другими группами, выслушивания сходных или противоположных мнений принимают общее или единоличное решение, проговаривают план деятельности.
4. Работают со средствами рефлексии.

На последнем семинаре учителям была предложена небольшая анкета, одним из вопросов которой был: какими критериями вы оцениваете успешность урока?

На этот вопрос мы не получили ни одного ответа, где бы говорилось, что ученик должен получить новые знания «из рук, из уст учителя». Был один ответ, пишет учитель, что ученик должен получить удовлетворенность приобретением знаний (каких?). Этот вопрос поставил сам учитель. Он размышляет, что же на этом уроке приобретает ребенок такого, чего нет на традиционном уроке.

Остальные учителя пишут (выбраны типичные высказывания): урок успешен, если

- ученики включаются в наблюдение, сравнение, выдвижение гипотез научного плана
- дети формулируют гипотезы, выслушивают другие мнения
- ученики уходят с урока удовлетворенными, заинтересованными
- при выходе из класса у ребенка остается желание найти решение, радость, хорошее настроение
- ученики удовлетворены уроком, проявляют интерес к теме, ищут возможность продолжить работу над темой.

Из приведенных высказываний видно, что заинтересованные в обновлении процесса обучения учителя с готовностью принимают нашу идею, так же, как и мы, задумываются над проблемами активного включения учащихся в процесс обучения. Они поддерживают нашу позицию — без отказа от традиционных способов оценки процесса обучения внедрять новые способы оценки, дополняющие старые и отвечающие проявившимся в настоящее время потребностям и учеников, и учителей.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: Политиздат,1977. - 304 с.
2. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности. // Вопросы психологии №2,1998. - С. 61-71.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, - 208с.

Л.А. Сорокова

Условия образования норм совместной деятельности и нормообразование как критерий эффективности развивающейся школы

Везде, где возникает и разворачивается человеческая деятельность, ее осуществление происходит по определенным нормам. Если субъекты деятельности осознанно используют нормы развертывания собственной деятельности, могут, используя их, анализировать и оценивать деятельность, то можно говорить о ее культурном разворачивании и, следовательно, культурной норме. В этом смысле культурную норму можно определить как некоторый «стандарт культурной деятельности, регулирующий поведение людей...» [1, 381].

В человеческой деятельности норма выполняет целый ряд функций. В литературе разные авторы по-разному определяют функции нормы в деятельности, но большинство сходится в том, что одной из главных функций является регулятивная. Также выделяют оценочную функцию нормы и то, что она может служить основанием для определения границ человеческой деятельности [2; 3; 5].

Все эти функции нормы указывают на ее роль для воспроизводства человеческой деятельности, функционирования деятельности. А если у кого-то из субъектов возникают попытки реализации нового, своего замысла? В этом случае в человеческой деятельности возникает разрыв, связанный с тем, что неясно, как разворачивать эту деятельность, какие формы, основания и нормы можно использовать для этого. По мнению Б.Д. Эльконина, именно в преодолении такого рода разрывов состоит процесс развития [6]. Характерной чертой развивающейся школы является, по мнению Г.Н. Прозументовой, ее «переход из состояния безличного выполнения образовательных стандартов к созданию активного, личностного пространства Школы, т.е. такого пространства, в котором участники

совместной деятельности могут порождать собственные замыслы и инициативы» [4,20].

На деле это означает, что в развивающейся школе существует реальное разнообразие замыслов, идей, инициатив участников совместной деятельности, а значит, и реальное разнообразие деятельности. Тем самым в ней постоянно возникают подобные разрывы, на которые указывает Б.Д. Эльконин. Это означает, что в ней становится востребованным процесс нормообразования, обеспечение которого и является содержанием управленческой деятельности.

Как же этот процесс нормообразования происходит в реальной деятельности школы? Для того чтобы это понять, попытаюсь описать его в старшей школе.

Прежде чем перейти к описанию, необходимо пояснить одну существенную особенность нашей школы. Дело в том, что в управленческой структуре нашей школы нет деления на завуча по учебной и воспитательной работе, но зато есть организатор совместной деятельности на каждой ступени школы: младшая школа (1-3-й классы), школа младших подростков (5-7-й классы), школа старших подростков (8-9-й классы), старшая школа (10-11-й классы). Такое устройство управленческой структуры и структуры школы не случайно: деятельность школы строится на различении совместности разного качества, и именно спецификой совместной деятельности и возрастными особенностями вызвано деление школы на ступени.

Старшая школа реализует идею, связанную с проектированием Я-пространства совместной деятельности. Поэтому старшая школа предоставляет возможности для выбора детям и педагогам, использует формы проектирования и рефлексии деятельности, работает с образовательным заказом детей и педагогов. В ее структуре имеется большое количество выборных, проектных форм, введены уроки философии и психологии. Казалось бы, созданы все условия для проектирования и обеспечения индивидуальной образовательной траектории педагогов и детей.

Для того чтобы понимать, как на деле идет обеспечение образовательного Я-пространства, в ней много форм открытого обсуждения и рефлексии деятельности. Проблема начала вырисовываться на одном из таких обсуждений, когда педагоги начали пытаться понимать, чем же старшая школа отличается от других ступеней школы и в чем особенности организации совместной деятельности именно в ней. Иными словами, все ее субъекты стали задумываться об основаниях и нормах организации совместной деятельности в старшей школе.

Здесь-то и стало проявляться то, что участники совместной деятельности совершенно по-разному представляют себе ее пространство. Были те, кто пытался обосновывать пространство старшей школы как пространство подготовки детей в вуз, а значит, они пытались доказывать, что необходимо отдавать больше часов на «главные» предметы (литературу и математику). Другие возражали и говорили, что есть дети, которые будут сдавать и другие предметы в школе (например: физику, химию и др.), а значит, и на них нужно давать больше часов. Были другие, которые говорили, что не дело школы готовить детей в вуз, а необходимо научить детей выбирать в нашей изменчивой жизни и понимать, где лежит их интерес. Третьи ратовали за то, чтобы уменьшать базис, а больше предоставлять детям возможности для проектирования и развертывания собственной деятельности и именно этому детей нужно учить.

Таким образом, в открытом обсуждении проявилось реальное разнообразие замыслов, а значит, оснований и норм организации совместной деятельности в старшей школе. У управленца возникает проблема: что с этим делать? Дать возможность оформиться и проявиться реальному разнообразию, или всех нацелить на выборные и проектные формы работы, или вообще не обращать на это внимания?

Поскольку мы в нашей школе пытаемся работать с замыслами участников совместной деятельности и их реализацией, то следующим шагом необходимо договариваться о разных образовательных формах, в которых разные замыслы участников совместной деятельности могли бы проявляться. Ты считаешь, что можешь готовить детей в вуз по какому-либо предмету, — организуй группу углубления по нему, а мы поможем тебе найти тех, для кого такая группа необходима. Ты озабочен проблемой выбора детей — организуй и веди выборную, проектную группы и т.д. То есть управленец помогает оформляться и проявляться в реальном пространстве школы разному, организует «встречу» замыслов, близких друг другу.

Но, давая возможность по-разному организовывать совместную деятельность разным участникам, использовать другие основания и нормы ее организации, управленец закладывает еще одну проблему, связанную со взаимодействием разного в одном пространстве выпускной школы, где к тому же оформилось некоторое представление о желательном. Если добавить к этому, что и пространство старшей школы находится внутри школьного, в котором тоже есть представления об основаниях организации совместной деятельности, то понятно, что проблема соорганизации форм работы, а значит, и оснований и норм организации совместной деятельности чрезвычайно обо-

стряется. Становится необходим механизм регуляции деятельности в разных пространствах, роль которого могут выполнять некоторые основания и нормы организации совместной деятельности.

Поэтому субъектам совместной деятельности приходится договариваться напрямую о том, что каждый из них будет делать, как оценивать сам процесс разворачивания совместной деятельности, как в разных формах будет определяться результат, как он будет оцениваться и т.д. Иными словами, им приходится договариваться о некоторых основаниях и нормах организации деятельности, позволяющих регулировать ее пространство. Договорившись об этом, они разворачивают совместную деятельность в соответствии с достигнутыми договоренностями, т.е. пытаются выполнять в реальной деятельности «договорные» нормы.

На определенных этапах разворачивания деятельности субъекты в разных формах рефлексируют и анализируют как ход ее разворачивания, так и достигнутые результаты. Через эти процессы они имеют возможность понимать то, по каким реально основаниям и нормам строилась и разворачивалась их деятельность, соотносить «договорные» нормы с реально проявившимися, понимать, на каких этапах деятельности и почему произошел их «разрыв», а на каких — совпадение.

Иными словами, через этот процесс происходит осознание оснований и норм, используемых педагогами в собственной деятельности. Благодаря процессу нормообразования в выпускной школе и появились основания и нормы, на которые ориентируется разворачивание совместной деятельности в ней, а значит, стали осознаваться участниками совместной деятельности особенности, например такие, как:

- разнообразие форм выбора и проектирования индивидуального образовательного пространства ребенка и педагога в выпускной школе;
- наличие форм обеспечения образовательного заказа участников совместной деятельности в старшей школе;
- способность ребенка и педагога соорганизовывать вокруг своего замысла разные формы совместной деятельности;
- наличие форм рефлексии способов деятельности по созданию Я-пространства в выпускной школе.

Итак, необходимо подчеркнуть: для влияния на процесс нормообразования необходимы специальные условия.

Во-первых, это принципиальная открытость пространства развития, потому что только она способствует проявлению разных норм

внутри самого пространства, вхождению в него разных субъектов, проблематизации пространства развития, а это, в свою очередь, обеспечивает механизм его развития.

Во-вторых, наличие специальных форм рефлексии и анализа совместной деятельности, позволяющих осознавать основания и нормы ее организации.

Литература

1. Культурология. XX век. Словарь. Санкт-Петербург. Университетская книга. 1977.
2. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности человека. Л. Наука, 1983.
3. Недобенко В.К. Социально-психологический аспект нормативного поведения руководителей в организации. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. Л., 1985.
4. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн.I. Под ред.Прозументовой Г.Н. Томск, 1997.
5. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С.25.
6. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М. Тривола, 1994.

В.В. Косова

Формопорождение как основание оценки эффективности педагогических практик

В последние годы заметно актуализируется востребованность в воспитательной работе, что побуждает размышлять о традиционных формах воспитания и проектировать новые формы, адекватные природе детства.

Сложившаяся практика воспитания в школах как в содержательном, так и в управленческом ее аспектах рассматривается и осуществляемая прежде всего количественно: чаще всего, например, во внимание принимаются такие параметры, как

- насыщенность школьного плана мероприятиями, занятость детей в кружках и секциях, число правонарушений, совершенных воспитанниками и т.д.;
- количество тематических инспекторских проверок, проведенных в течение учебного года в плане контроля, число вынесенных на педагогический совет вопросов, касающихся воспитательного процесса, посещений администраций внеклассных занятий, пе-

речень мероприятий по повышению квалификации классных руководителей и пр.

Все перечисленные критерии воспитательной работы сориентированы в основном на оценки количества проводимых мероприятий в школе на оценку устойчивости, упорядоченности воспитательной работы, и тем самым на оценивание уже сложившихся форм воспитания.

Вместе с тем воспитание активной, творческой, самостоятельной личности осуществляется не в процессе воздействий формой, но, прежде всего, через участие человека в формопорождении. Именно образование педагогической формы, воспитательной формы есть по своей природе процесс воспитания и образования. Поскольку образование педагогической формы — это одновременно образование субъекта деятельности, когда имеет место вовлеченность всех участников деятельности "в выработку, поиск, "замысливание" деятельности, рефлексию целей и смыслов..." [1, с. 17]

Изучение позиций разных авторов (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, В.С. Безрукова и другие) позволяет понять, что педагогическая форма имеет существенное значение в развитии ребенка. Однако для традиционных образовательных практик характерно внимание к стабильно сложившимся педагогическим формам, представления об их влиянии на развитие ребенка, класс, урок. Эти устоявшиеся педагогические формы характеризуются тем, что достаточно жестко "держат" позицию педагога и фиксируют позицию ребенка, тем самым блокируют возможность изменения, развития позиции ребенка в этих формах.

Инновационные же педагогические практики не случайно характеризуются поиском новых педагогических форм. Изменение в этих практиках целесообразования, воспитания заставляет педагогов проектировать "адекватные" новым целям формы. И сам процесс построения новых форм и есть процесс образования и воспитания субъектов.

Исследуя процесс формопорождения, Г.Н. Прозументова различает *натуральную* педагогическую форму (т.е. сложившуюся, привычную, естественную в педагогической практике), *реальную* форму (делаемую) и форму *идеальную* ("...представление о качестве совместной деятельности педагога и ребенка"). [2, с. 100]. При этом именно поиск реальной формы, преодоление, рефлексия натуральной "двигает" цель, определяет идеальную форму. А поиск идеальной формы, цели меняет реальную педагогическую форму. Поэтому "образование субъектами целей... практики, их опреде-

ление, поиск, выработка обусловливают становление формы и формопорождение в практике" и самое эту практику. [2, с. 100].

Отсюда мы пытаемся исследовать, изучать эффективность педагогических практик в связи с особенностями развития в них процессов целесообразования и формообразования. А значит, воспитательный, образовательный потенциал педагогических практик в нашем понимании определяется по качеству целе- и формообразования в них.

Формопорождение, формообразование рассматривается как основание для оценки эффективности педагогических практик.

Исследование развивающихся педагогических практик показывает, что процессы формопорождения проявляются через некоторые признаки, в том числе

- разрывы между идеальной и реальной формами (критическая настроенность по отношению к сложившейся форме, практике и дискредитация ее);
- развертывание, совершение "пробных", проектных и модельных действий, создание новых "мест" для изменения сложившейся практики;
- оформление "авторства" в педагогическом пространстве (инновационная практика так выстроена, что требует персонификации).

В контексте наших рассуждений уместно сослаться на практику коммунарского воспитания, которая возникла как альтернатива традиционной системе воспитания и явилась своеобразным ответом на новые общественные потребности.

Цели коммунарского воспитания идеальная форма: на первый план выступает необходимость развития у ребенка качеств, позволяющих ему реализовать себя и как существо, сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Эта цель представлена как оппозиционная в отношении к уже существующей. И решение обозначенной цели потребовало новой педагогической формы ее воплощения — коллективного творческого дела (КТД). По словам самого автора коммунарской методики И.П. Иванова, произошел "выход на КТД" [2, с. 420], который, приобретя статус самостоятельной педагогической формы, эффективно существует во внеурочном пространстве по настоящее время.

Можно констатировать: практика коммунарского воспитания действительно породила новую форму (КТД) и, в свою очередь, под его влиянием сама стала претерпевать ощутимые изменения в собственном становлении и развитии.

В нашей экспериментальной работе мы попытались создать условия, которые бы давали возможность самим субъектам совместной деятельности участвовать в поиске и создании вариантов качественно новых для нашей практики педагогических форм.

С этой целью мы проводили выездные коммунарские сборы, пытались применительно к нашим условиям "модифицировать" методику коммунарского воспитания, создавали и корректировали ситуации совместной деятельности, дающие эффект формообразования, отслеживающие опосредованные результаты, проявляющиеся в ходе формотворческой деятельности.

Мы обратили внимание на то, что участники названных сборов начинают делать "переносы" внеурочных форм в свои школы. При этом часть их предпринимает попытки напрямую, т.е. "дословно" без изменений (форм), осуществлять этот перенос. Другая же группа участников на основе имеющихся (т.е. созданных) порождает новые, "свои" формы.

Вместе с этим мы увидели (выявили), что в школах, где нет прямого заимствования "готовых" форм, нет непосредственного "внедрения" их в практическую деятельность, — там имеет место процесс постоянного обновления (развития) внеурочной практики: процесс устойчивого формопорождения, дающего эффект новых (авторских) форм. (Эти школы, как правило, функционируют в инновационном режиме). И, наоборот, там, где осуществляется прямая "привязка" готовых форм, не наблюдается динамики их развития во внеурочной деятельности, а идет процесс использования уже имеющихся форм, — там происходит быстрое затем угасание интереса к ним (отмирание форм).

При этом формопорождение есть порождение не только реальной формы педагогической практики, но и одновременно есть порождение, переопределение идеальной формы, т.е. определение целей этой практики. Идеальная форма "дорабатывается" в процессе порождения реальной формы и ее натурализации, "оестествления" в практике.

Наблюдение и изучение процесса формопорождения дало возможность сделать вывод о том, что:

а) формопорождение есть признак инновационного развития педагогических практик;

б) формопорождение проявляется в нескольких "пластах":

- порождение идеальных форм;
- появление реальных форм;
- натурализация авторских форм.

Таким образом, исследуемый процесс порождения педагогических форм задает устойчивое развитие педагогических практик и может рассматриваться как основание оценки их эффективности.

Литература

1. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Книга I / Под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск, 1997. - 79 с.
2. Прозументова Г.Н. Традиции и инновации в педагогической практике: особенности цели и целеобразования // Образование в Сибири. - 1996. - № 8. - С. 99-104.
3. Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1988. - 541 с.

О.И. Киселева

Разработка оснований для выявления критериев успешности деятельности педагога по формированию личностной культуры ребенка-дошкольника

В прошедшем 1999 г. продолжалась опытно-экспериментальная работа на базе яслей-сада №58 г. Северска, направленная на разработку и апробацию самостоятельной учебно-образовательной программы «Живой родник», предусматривающей широкое использование в педагогическом процессе элементов русской традиционной культуры и отчасти культур других народов, населяющих Сибирь. На данном этапе эксперимента для оценки его успешности нам важно подвергнуть предварительному анализу полученные результаты, соотнести их с исходными образовательными целями, задачами и предложенным технолого-методическим решением, убедиться в объективности и приемлемости тех критериев, которые были положены в самом начале эксперимента (1996/97 уч. год) в основу оценивания результативности педагогической деятельности воспитателей. Выводы, сделанные в ходе подобного анализа, и легли в основу данной статьи.

Итак, целью нашей учебно-образовательной программы «Живой родник» для дошкольных учреждений служит формирование базиса личностной культуры ребенка, который отражает собственно человеческое начало, являет средоточие человеческих ценностей и средств жизнедеятельности, способствует социокультурной адап-

тации и дальнейшей социализации ребенка, ведет его от просто знания к познанию мира [4].

Учитывая масштабность указанной цели, предложенная нами программа, с нашей точки зрения, способствует решению целого комплекса актуальных в современном образовании задач:

- гуманизация сферы дошкольного образования;
- пересмотр и обогащение гуманитарного компонента в содержании образования детей;
- переориентировка процессов обучения и воспитания на формирование у ребенка целостной картины миры, т.е. представлений о мире природы, рукотворном (предметном) мире, мире человеческих отношений и о себе самом;
- усиление аксиологической функции образования путем приобщения детей к широкому кругу общечеловеческих ценностей познания, переживания и преобразования;
- дальнейшая разработка диалектического единства федерального и регионального компонентов в содержании государственного стандарта образования; при этом, ориентируя детей на общечеловеческие и общероссийские культурные ценности, стремиться к сохранению единого образовательного пространства многонациональной России.

Для достижения указанных целей и задач в качестве содержания программы нами избрано нетрадиционное направление работы дошкольных учреждений — развитие у дошкольников элементарных представлений о человеке в истории и культуре. Каким содержанием будет наполнен этот аспект работы педагога — в конечном итоге будет зависеть от самого педагога. На наш взгляд, действенным средством, открывающим ребенку представления о человеке в исторической и культурной перспективе и формирующим в сознании дошкольника целостную картину мира, или образ мира, могут служить традиционные, вечные ценности народной культуры, в том числе русской народной культуры, и традиционных культур других народов России.

При этом мы исходим из той высокой оценки этнических культур России, которая дается им современной философией, культурологией и исторической наукой. По современной трактовке, в содержании традиционных культур скрывается богатство общечеловеческого опыта, огромный гуманистический потенциал, недостаточно используемый современной педагогикой:

- особая стратегия познания и освоения мира (стихийная диалектика);

- глубокое уважение человеком природы, ее естественной сообразности;
- отражение традиционной картины мира, понимания человеком мироздания и места человека в нем;
- тема Родины, отчего дома, домашнего очага как одна из центральных в картине мира народов России;
- глубокий гуманизм народной культуры, признающей за всем сущим на земле право на жизнь;
- оптимистичность, вера в свои силы и возможности;
- направленность на труд, созидание и преобразование окружающего мира.

Пожалуй, это лучшие черты народной педагогики, отразившиеся в традиционных культурах народов России.

Поэтому закономерным является выбор соответствующих средств русской традиционной культуры, т.е. того познавательного и социокультурного материала, благодаря которому решаются поставленные задачи. Учитывая синкретичность и мифологизм детского мировосприятия и мироощущения, мы используем в нашей программе детский фольклор, элементы славянской мифологии, игровую, музыкально-хореографическую и зрелищную народную культуру, земледельческий календарь, знакомство с народными промыслами и традиционными видами деятельности населения, декоративно-прикладное искусство России, сведения из национальной истории нашего Отечества и др. Высказанная нами рекомендация вовсе не означает, что педагоги не могут использовать в воспитательно-образовательной работе ценности русской национальной культуры. Безусловно, могут и должны. Отметим, что многие сюжеты, мотивы, образы и художественно-выразительные средства русского народного искусства легли в основу известных литературных, музыкальных, живописных и декоративно-прикладных авторских произведений, составивших славу и гордость русской национальной культуры. Напомним произведения А.С. Пушкина, П.П. Ершова, Н.А. Римского-Корсакова, А.С. Даргомыжского, М.И. Глинки, А.П. Бородина, И.Ф. Стравинского, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, В.М. Васнецова, И.Е. Репина, М.А. Врубеля, В.И. Сурикова, В.М. Кустодиева, И.Я. Билибина, Ю.А. Васнецова и др. Народные символы и архетипы словно обрели новую жизнь в произведениях русских писателей, поэтов, композиторов, живописцев, художников-иллюстраторов и народных мастеров. Поэтому преемственность между русской народной и национальной культурой педагоги должны научиться тонко чувствовать и умело использовать в своей работе.

На уровне гипотезы мы попытались переосмыслить роль и место адиционной культуры в педагогическом процессе, сделав ее ядром разования ребенка-дошкольника. Мы высказали предположение ом, что, если центром образования ребенка в дошкольном возрасте ужат ценности народной культуры, это в значительной мере способствует гуманизации образования и формированию личностной льтуры детей, создает максимально благоприятные условия для их звития, познания родной культуры и ее принятия и готовит к комникации с представителями других культур.

В нашем понимании, именно в дошкольный период детства возкают объективные предпосылки для активного развития у ребенка, выражению В.В. Давыдова, «механизма культуроосвоения» [1], коый обеспечивает продвижение ребенка в пространстве родной и ровой культуры. Своеобразным эталоном, целью этого движения новится модель «человека культуры», в философско-психологискую разработку которой значительный вклад внесли в свое время М. Бахтин, В.М. Бернштейн, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров и др. и к воению которой ребенок-дошкольник только приступает.

С философской точки зрения, чтобы стать «человеком культуры», жно освоить определенный тип художественного (гуманитарного) знания, которое понимается, с одной стороны, как полифункциональная деятельностная система, вырабатывающая и транслирую я универсальный и вместе с тем уникальный духовный опыт чезечества; с другой — как система, программирующая и регулиру цая художественно-творческую и воспринимательскую деятельсть в процессе освоения мира культуры и общения людей (2;56).

Как известно, гуманитарное мышление, по М.М. Бахтину, выраается в бесконечном познании мира и его оценке, включении личсти в процессе мышления в постоянный диалог, полилог культур, тик, сознаний. Человек гуманитарного мышления готов к общению юдьми разных культур, стран и даже эпох по разным проблемам тия. При этом, подчеркивают философы, именно гуманитарное шление является необходимым условием выживания человечеа на рубеже XX и XXI веков, развития такой личности, которая особна понимать и принимать разные точки зрения, разные логики, льтуры, типы сознания. При этом гуманитарное мышление помоет сформировать целостную картину мира и определяет место ловека в ней, обеспечивает передачу человеческого опыта и культных завоеваний предшествующих поколений последующим, способствует овладению критериями оценки и интерпретации социных, культурных и природных явлений, а также решению про-

блемы взаимоотношений и взаимодействия культур. Именно гуманитарное мышление определяет новое понимание гуманизма в образовании и воспитании. Человек, обладающий гуманитарным мышлением, способен участвовать в большом диалоге и полилоге культур, чувствовать себя гражданином своей страны и всего мира [3;5].

Художественное (гуманитарное) сознание человека культуры, считают философы, можно представить в виде синтетической многоуровневой системы, в которой в зависимости от зрелости художественного восприятия творений культуры различаются четыре уровня освоения мира культуры. На наш взгляд, на дошкольный возраст, скорее всего, приходится становление первых двух уровней гуманитарного сознания.

Так, первый уровень связан с развитием общепсихических процессов и способностей: эмоций, представлений, восприятия, внимания, мышления, памяти, воображения, воли и др.

Второй уровень включает духовно-культурные и нравственно-эстетические процессы и способности: сопереживание, эмпатию, рефлексию, способность к перевоплощению и игре (имитацию поведения), коммуникации. Этот уровень предполагает также формирование у личности эстетических вкусов и эстетических потребностей, этических и эстетических идеалов [2;56-57]. Безусловно, о полной реализации и окончательном становлении указанных процессов и способностей в дошкольный период детства не может быть и речи, но все они получают толчок к развитию, включаются в механизм культуроосвоения именно в дошкольном возрасте.

Наиболее высокие уровни гуманитарного сознания человека, предполагающие отражение духовно-ценностного отношения человека к творению культуры (искусства) и постижение обобщенной образной модели мира и всей системы ценностей культуры (т.е. третий и четвертый уровни) у дошкольников объективно невозможны.

Результатами деятельности гуманитарного сознания человека на первых двух уровнях становятся мироощущения (субъективно-ценностное, эмоциональное переживание мира) и миропредставления (чувственное восприятие мира, способность воссоздавать его в воображении); истинного миропонимания (установления многообразных связей в мире при помощи разных видов мышления) дети, очевидно, еще не достигают.

Таким образом, философская интерпретация процесса продвижения человека к социокультурным ценностям и образцам родной и мировой культуры не противоречит, по нашей оценке, педагогическому и психологическому представлению о том, что дошколь-

ный возраст намечает определенную перспективу в дальнейшем освоении ребенком родной и мировой культуры. Основными положениями психолого-педагогического обоснования нашей программы явились следующие.

1. В дошкольном возрасте возникают объективные предпосылки для активного развития у ребенка механизма культуроосвоения. В качестве объективных предпосылок мы отмечаем:

- способность ребенка на уровне общения к овладению родным языком и даже несколькими языками одновременно;
- пластичность, открытость ребенка внешнему миру, сензитивность дошкольного детства (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер).

2. Важнейшими факторами, благоприятствующими процессу культуроосвоения в дошкольном возрасте, являются:

- интенсивное овладение ребенком родной речью, во многом определяющее продвижение ребенка к социокультурным ценностям и образцам (К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и др.);
- опережающее развитие в дошкольном возрасте эмоциональной сферы и соответственно эмоциональной отзывчивости на образы, сюжеты, мотивы, ценности, символы, художественно-языковые средства родной культуры и культуры других народов; интеллектуализация эмоций становится возможной лишь в старшем дошкольном возрасте, примерно у детей 6-7 лет (В.В. Зеньковский);
- активное обогащение в дошкольном детстве эстетической жизни и эстетических чувств ребенка, которые отличают универсализм и яркий творческий характер (В.В. Зеньковский);
- механизм эмоционально-эстетического освоения культурных ценностей, являясь ведущим, подкрепляется деятельностью воображения; становясь все более продуктивным, оно обеспечивает творческое, деятельностное, преобразующее освоение культурного наследия детьми дошкольного возраста (Л.С. Выготский, Д. Родари, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев и др.);
- мышление дошкольника несет черты мифологического сознания, оно не является в этом возрасте самодостаточным, тесно связано с эмоционально-эстетической жизнью ребенка и деятельностью воображения и во многом подчинено им (Л.С. Выготский, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев и др.).

3. Важнейшими психолого-педагогическими условиями реализации процесса культуроосвоения в дошкольном образовании мы считаем:

- организацию доверительного, партнерского, личностно-ориентированного общения взрослого и ребенка, ребенка и его свер-

стников или детей постарше — общения, основанного на чувстве эмпатии, доверия к человеку, признании его человеческого достоинства; по мере обогащения опыта ребенка общение все более может опираться на «диалог культур»;

- организацию соответствующей деятельности, отличающейся творчески-продуктивным характером и позволяющей ребенку активно проживать, прочувствовать предлагаемые социокультурные образцы, попытаться творчески их применить в разных видах своей деятельности. Реализуя в нашей программе все регламентированные в детском саду виды деятельности, мы подчеркиваем и сохраняем в педагогическом процессе особую роль игры как ведущего вида деятельности дошкольника. Программа предусматривает значительное обогащение детских игр образами, сюжетами, мотивами, языковыми средствами, представленными в народной культуре. Игры разнообразятся и по содержанию, и по форме, включая не только подвижные, но и имитационные игры, игры-импровизации, речевые фольклорные, сюжетно-ролевые, театрализованные и многие другие;
- создание предметной развивающей среды, обеспечивающей погружение ребенка в атмосферу той или иной культуры, интеграцию разных видов деятельности и формирование деятельностно-практического отношения к социокультурным ценностям и миру вообще.

Итак, обновление и преобразование педагогического процесса в соответствии с указанными принципами и подходами потребовало от нас поиска иной системы оценивания его результативности. Устоявшиеся, традиционные предписания о том, в каком случае деятельность педагога может быть признана успешной, в нашем эксперименте перестали действовать.

Учитывая указанные выше психолого-педагогические особенности «включения» в дошкольном возрасте механизма культуроосвоения, мы сформулировали следующие критерии оценки результативности педагогической деятельности, осуществляемой по нашей программе.

С нашей точки зрения, продуктивность деятельности педагога во многом определяется профессиональным владением технолого-методической стороной педагогической инновации (умением создать благоприятные условия для реализации механизма культуроосвоения с учетом разнообразных видов детской деятельности, личностно-ориентированного взаимодействия с детьми и диалогового, партнерского характера общения) и успешным продвиже-

нием ребенка в пространстве социокультурных ценностей и образцов. В эксперименте мы предложили две группы критериев для оценивания этого продвижения: во-первых, это количественные показатели, во-вторых, это качественные показатели уровня освоения ребенком явлений культуры.

Количественные показатели предполагают некий объем знаний по народной культуре (их широту, разнообразие) и установлены нами еще до начала эксперимента путем анализа, с одной стороны, типовой, государственной «Программы воспитания и обучения в детском саду» (1987) и, с другой стороны, программы нового поколения «Радуга». В указанных программах для каждой возрастной группы рекомендован некоторый допустимый объем знаний отдельных элементов народной культуры (разных жанров детского фольклора, народных праздников, традиционных народных промыслов России, игрушек и пр.). Правда, в типовой «Программе» круг явлений и ценностей народной культуры крайне ограничен: в ней абсолютно отсутствуют народный театр, обрядовая поэзия, символика предметов народного быта, ручного труда, жилища, представлены лишь хрестоматийные жанры детского фольклора, кроме того, в старшем возрасте очевидна тенденция к постепенному сокращению сведений о традиционных культурах России. В то же время анализ программы «Радуга» позволяет установить объем предполагаемых знаний по народной культуре более полно и соотнести эти показатели с нашими собственными результатами. Объем знаний оценивается как «низкий», «средний», «высокий». За норму чаще всего принимаются показатели «среднего» объема знаний: все, что меньше, относится к «низкому» объему, все, что больше, — к «высокому» объему знаний.

Однако эксперимент внес определенные коррективы в саму иерархию критериев. Это означает, что в ходе эксперимента количественные показатели, обнаружив свою относительность, утратили прежнюю актуальность (объем знаний по народным культурам в экспериментальных группах превзошел и показатели, рекомендованные другими программами, и показатели, нами предполагаемые), зато особую роль приобрели качественные показатели, помогающие установить эффективность педагогического процесса и механизма культуроосвоения, развивающегося у детей. Для нас решающими стали три группы качественных показателей, которые мы сформулировали, опираясь на философские и психолого-педагогические исследования:

во-первых, это показатели эмоционального (субъективно-ценностного) переживания мира, т.е. критерии развития у ребенка

важнейших психических процессов и функций, которые обеспечивают освоение культуры вообще: наличие/ отсутствие эмоционально-положительного отношения к предлагаемым явлениям культуры, развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения и др.;

во-вторых, это показатели чувственного восприятия мира, т.е. развития духовно-культурных, нравственно-эстетических процессов и способностей: наличие/ отсутствие способностей к сопереживанию, эмпатии, рефлексии (хотя следует оговориться, что дошкольники еще не способны в полной мере к анализу собственных переживаний и размышлению, этому нужно учить); наличие способности к перевоплощению и игре (имитации поведения), способности воссоздавать мир в образах воображения, способности к коммуникации по поводу явлений культуры — одним словом, это показатели духовно-нравственного начала в развивающейся личности ребенка, что обеспечивает базис его личностной культуры, создает в дальнейшем условия для саморазвития и самореализации;

в-третьих, это показатели деятельностно-практического отношения к миру, формирующиеся через разные виды детской деятельности: это овладение способами активного воздействия на мир и взаимодействия с ним, его переживание детьми и преобразование в соответствии с их опытом, потребностями, интересами, воображением. В итоге мы имеем дело с реальным продуктом детской деятельности (рисунком, поделкой, образом в театрализации или драматизации, результатом ручного труда, продуктом речевого творчества, освоением танца, музыки, текста и пр.). Очевидно, что тот или иной качественный уровень освоения культуры («низкий», «средний», «высокий») может быть более объективно установлен у старших дошкольников в возрасте 5-7 лет. Возможно, эти критерии отличаются универсальным характером и обеспечивают механизм вхождения ребенка в любую культуру (родную и «чужую»).

К «высокому» уровню освоения мы отнесли показатели: ребенок обладает необходимыми знаниями, преимущественно самостоятельно отражает полученные представления в разных видах деятельности, проявляет интерес к большинству познаваемых объектов или явлений культуры, любознателен, пытлив, коммуникабелен, активен в совместной и самостоятельной деятельности в детском саду и семье, проявляет положительные эмоции.

К «среднему» уровню: ребенок обладает определенными знаниями, однако отражает полученные представления в предлагаемых видах деятельности преимущественно с помощью взрослого, реже — самостоятельно, проявляет избирательный интерес к по-

знаваемым объектам или явлениям культуры в совместной и самостоятельной деятельности в детском саду и семье, выражает индифферентное отношение к ним.

К «низкому» уровню: ребенок имеет неглубокие знания об объектах и явлениях культуры, отражает полученные представления в некоторых или одном виде деятельности со значительной помощью взрослого в рамках обязательной фронтальной деятельности, как правило, не проявляет интереса к познаваемым объектам и явлениям в совместной или самостоятельной деятельности в детском саду и семье или обнаруживает избирательный интерес, проявляющийся в отдельных случаях, чаще демонстрирует безразличное эмоциональное отношение к ценностям культуры.

Данное научное исследование проводится в рамках проекта «Регионально-национальный компонент в процессе гуманизации системы дошкольного образования» и поддержано РГНФ (1998-2000).

Литература

1. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. №1. С.3-18.
2. Доманский В.А. Философо-психологическая модель «человека культуры»// Инновации в педагогической деятельности: Тезисы научно-практической конференции ТГПИ (23-30 марта 1995г.).- Томск: ТГПИ, 1995.- С.56-57.
3. Ануфриев С.И., Доманский В.А. Гуманизация образования и формирование гуманитарного мышления// Проблемы развития творческого потенциала личности в системе педагогического образования: Тезисы докладов Сибир. науч. конференции (27-29 ноября 1996г.).- Томск: ТГПУ,1996.- С.5.
4. Концепция дошкольного воспитания// Дошкольное образование в России.- М.: Изд-во АСТ, 1996. - С.8-33.

В.А. Доманский

Интеграция искусств на уроке литературы и критерии его эффективности

Одним из продуктивных путей преобразования современной школы, устранения противоречия между быстро растущим объемом знаний и возможностью их усвоения является интеграция. Она способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими комплексным зна-

нием, системой универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир.

Идеи интеграции все настойчивее проникают в школьную практику. Сейчас уже не является неожиданностью увидеть уроки, на которых происходит объединение разных предметов; появились уроки, которые совместно проводят учителя-предметники. Цель таких уроков — приобретение системы знаний и ценностей, «погружение» в определенную культурную эпоху, диалог с ней, постижение ее картины мира и человека в знаках, символах, образах, моделях бытия. В качестве структурных элементов педагогической интеграции выступают общие для нескольких предметов материальные и духовные объекты изучения, общие структурные элементы содержания образования (факты, понятия, идеи, законы, теории, концепции, образы мира), комплексные проблемы и методологические науки.

В качестве примера осуществления интеграционных связей между искусствами на уроке литературы мы остановимся на внутритекстовом взаимодействии словесности и архитектуры.

В связи с технологией современного урока литературы можно выделить несколько кругов вопросов, которые необходимо решать учителю-словеснику, устанавливая связь между двумя этими искусствами: 1) выяснение роли вводимых автором в литературное произведение описаний архитектурных ансамблей, экстерьеров и интерьеров, садово-парковых комплексов; 2) художественные способы их подачи; 3) композиционно-образная связь архитектоники художественного текста и явлений архитектуры; 4) концептуальная связь этих искусств на уровне хронотопов и модели мира в определенной культурной парадигме, 5) система работы с образами архитектуры при изучении конкретных тем школьного курса литературы.

Наиболее типичный случай обращения к архитектуре на уроках литературы — выяснение места действия, описания его историко-бытовой и культурной атмосферы. Так, например, в «Капитанской дочке» А.С. Пушкин очень скупо, всего при помощи нескольких деталей рисует Белогорскую крепость, но в воображении читателя возникает достаточно ясное представление о захолустном гарнизоне, где предстоит служить Петру Андреевичу Гриневу. Интересно, что автор строит свое описание на контрасте: вместо воображаемых героем «грозных бастионов, башен и вала» он видит «деревушку, окруженную бревенчатым забором» [1]. А когда он въезжает на ее территорию, то видит у ворот «старую чугунную пушку», «тесные и кривые улицы», «избы низкие и большей частью покрытые соломой» (VI, 417). За опи-

санием крепости представление о глубинной России конца XVIII века, затерянных на ее необъятных просторах скромных деревушках, в которых размещались небольшие военные гарнизоны. Вместе с тем данные «архитектурные» образы позволяют передать и состояние души героя: в бескрайней оренбургской степи, в деревенской глуши ему суждено проводить лучшие молодые годы.

Особую роль играют в романе Пушкина интерьеры, и в первую очередь описание избы капитана Миронова, «дворца» Пугачева и царицы Екатерины. Детали интерьера избы коменданта крепости являются лучшей иллюстрацией его жизни, нравов и уклада в семье. «В углу стоял шкаф с посудой; на стене висел диплом офицерский за стеклом и в рамке; около него красовались лубочные картинки, представляющие взятие Кистрина и Очакова, также выбор невесты и погребение кота. У окна сидела старушка в телогрейке и с платком на голове. Она разматывала нитки, которые держал, распялив на руках, кривой старичок в офицерском мундире» (VI, 417). В этом интерьере все просто, трогательно, наивно, особенно офицерский диплом за стеклом в рамочке, которым, видимо, очень дорожил Иван Кузьмич, дослужившийся честной многолетней службой до офицерского звания. Описание дома капитана Миронова удачно дополняет общую его характеристику, и у читателя складывается впечатление о нем как о прекрасном, добропорядочном человеке из народа, черты которого можно будет потом отыскать и в добрейшем Максиме Максимыче («Герой нашего времени»), и в отважнейшем, но очень скромном, тихом капитане Тушине («Война и мир»). Внутреннее убранство его дома создает представление о том народном укладе, в котором формировался особый национальный дух (Толстой позже его определит как «скрытую теплоту патриотизма»).

«Все было как в обыкновенной избе» (VI, 498) и во «дворце» мужицкого царя. Единственное отличие — стены, оклеенные золотой бумагой, что должно указывать на царское величие его хозяина.

Если в описаниях изб Пушкин очень внимателен к бытовым деталям, которые передают атмосферу простой и скромной жизни их обитателей, то в описании дворца царицы Екатерины эти подробности совершенно отсутствуют. Зато на его величие и парадность указывают «пустые, великолепные комнаты» (VI, 539), подчеркивающие официозность придворной жизни.

Нередко описание внешнего вида дома, его интерьера играет в произведении важнейшую характерологическую роль, является способом косвенной характеристики как героев, так и среды. Имеются произведения, в которых авторы настойчиво обращаются к

этому способу типизации. Показательной в этом плане является поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души», в ней архитектурный элемент — непременный атрибут всех авторских описаний — от усадеб помещиков до губернского города в целом. У каждого из душевладельцев, к которым совершает свое путешествие Чичиков, дом в «индивидуальном вкусе», подчеркивающий главные черты его хозяина.

Архитектурные образы в художественных текстах часто выступают в качестве основных элементов, образующих усадебный быт, хронотоп «дворянских гнезд».

В своей практической деятельности учитель-словесник использует два приема знакомства с дворянскими усадьбами в процессе изучения художественных текстов. Один из них описан В.Г. Маранцманом [2]. Ученый-методист предлагает предварить систему уроков по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский» заочной экскурсией в подмосковное поместье Юсуповых Архангельское, затем в имение Петровское (принадлежавшее П.А. Ганнибалу), а также в пушкинское Михайловское, т.е. в те места, где бывал автор произведения и которые могли найти свое отражение в тексте. Как справедливо заметил В.Г. Маранцман, заочная экскурсия в эти усадьбы значительно активизирует воображение школьников, их образное мышление, поможет ввести в атмосферу произведения, даст представление о колорите исторической эпохи и топосе действия романа, вызовет у них интерес к чтению. Этот прием достаточно часто встречается на уроках литературы, он позволяет задать культурный контекст изучения произведения.

Значительно реже встречается второй прием — развертывание культурно-семантических образов дворянских усадеб, упоминание о которых имеется в произведении. То, что автор лишь наметил и что было понятно для его культурного читателя, предполагает «раскодировку», требует комментирования, создания в воображении школьников более комплексной картины усадьбы. К сожалению, художественное мышление наших современников не способно в настоящее время понимать символические и аллегорические смыслы деревьев, кустов, цветов, фонтанов, скульптур, дорожек, аллей, «зеленых кабинетов», прудов и других водоемов. В связи с этим учителю-словеснику следует приобрести необходимые знания о садово-парковых стилях, которые он также будет формировать и у своих воспитанников, поскольку сад выражает эстетико-философское «представление о мире, отношении человека к природе; это микромир в его идеальном выражении», связь с «эстетическим климатом эпохи» [3].

В научной литературе выделяются следующие типы садов, о которых в той или иной мере можно говорить и при изучении литературных произведений. Это сады средневековья (монастырские, рыцарские, княжеские), восточные сады с цветочной символикой, сады Ренессанса, сады итальянского и голландского барокко, французского классицизма, русские светские сады XVII века, сады рококо, романтизма, сады смешанные (эклектические — с середины XIX века), хотя между разными стилями нет резких переходов, так как деревья растут медленно и застают несколько культурных эпох [4].

В литературных произведениях XIX века часто встречаются упоминания о садах классицизма, голландского барокко и романтизма. Они говорят о пристрастиях их владельцев, их культурно-ценностных ориентациях, являются своего рода культурным фоном для развития действия..

Своеобразной легендой для русской литературы и культуры стал Летний сад с ярко выраженными чертами стиля голландского барокко, которому отдавал предпочтение в своих культурных пристрастиях русский император — реформатор. В нем происходят многие события в жизни людей, памятные встречи (например, встреча юного Шевченко с художником Сошенко). Этот петербургский сад, необычайно насыщенный мифологическими образами и аллегорически значимыми объектами, с непременными павильонами Эрмитажа, где содержались художественные коллекции, со времен Петра I создавался как своеобразная академия изучения европейской культуры. Не случайно излюбленным местом прогулок дворянских детей в сопровождении учителей — наставников в начале XIX века был именно Летний сад. Одно из свидетельств этому — указание о детстве Онегина. Примечательно и то, что именно в этом петербургском саду установлен памятник отцу русской басни — дедушке Крылову, произведения которого по своему аллегорическому смыслу имеют так много общего с сюжетами басен Эзопа и Лафонтена, закрепленными в скульптурных группах одного из уголков сада. Другая особенность этого сада в стиле голландского барокко — обилие в нем цветов, уединенных «зеленых кабинетов», что превращало сад в «приют трудов, спокойства, вдохновенья». Именно этим он и привлекал Пушкина, который в письме к Н.Н. Пушкиной от 11 июня 1934 года писал: «...Летний сад мой огород. Я вставши от сна иду туда в халате и туфлях. После обеда сплю в нем, читаю и пишу. Я в нем дома» (X, 491).

Людям 20-х — 30-х годов XIX века, предпочитавшим ландшафтные парки, архаичными казались сады и дворцы, выстроенные в стиле парадного классицизма. Отсюда и понятна ирония

автора в описании имения покойного дяди Онегина с «огромным, запущенным садом», «замком», построенном «во вкусе умной старины», гостиной со штофными обоями и портретами царей на стенах. Эти подробности как нельзя лучше говорят об эстетических вкусах дяди Онегина, человека ушедшего века. Прием контраста, несоответствия торжественных «покоев» «почтенного замка» и зауряднойжизни «деревенского старожила» создает комический эффект в повествовании, и поэтому вполне понятным становится иронический монолог Онегина, с которого и начинается роман.

Можно также догадаться, почему автор уточняет, что дом дяди Онегина был построен «во вкусе умной старины», то есть стиле классицизма. Для передовых людей начала нового века регулярный сад являлся символом абсолютизма, насильственного подчинения свободной природы (как и свободного духом человека) чьей-то воле. Их предпочтения были отданы нерегулярному, ландшафтному саду, изобретенному в либеральной Англии. Различия между двумя типами этих садов, как точно подметил Д.С. Лихачев, заключались в том, что «в регулярных стилях была попытка воспроизвести природу в ее структурных и аллегорических формах, создавать как бы некий отвлеченный микромир, тогда как пейзажный парк создавал как бы реальные пейзажи и в большей мере сообразен с характером природы той местности, где он устраивался» [5]. При этом следует уточнить, что через эстетику сада выражалась и гражданская позиция его создателя и его созерцателей.

Одним из первых ландшафтных садов в России был Царскосельский сад. Он упоминается в тексте романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» в эпизоде случайной встречи Маши Мироновой со знатной дамой, оказавшейся, как потом выяснилось, самой императрицей. Такая неофициальная, домашняя встреча, неожиданным образом решившая судьбу героини, не могла состояться в чопорном регулярном саду. Регулярные сады создавали атмосферу парадной торжественности и помпезности, ландшафтные были больше связаны с выражением внутренней, интимной жизни человека. Нижеприведенный пейзаж из романа Пушкина настраивает читателя на то, что в жизни героини должно произойти что-то прекрасное, чудесное: «Утро было прекрасное, солнце освещало вершины лип, пожелтевших уже под свежим дыханием осени. Широкое озеро сияло неподвижно. Проснувшиеся лебеди важно выплывали из-под кустов, осеняющих берег» (VI,535–536).

Известно, что сама Екатерина II, неуклонно утверждавшая идею абсолютизма, вовсе не была чужда просветительских идей, как и

возвышенных движений души. Именно ландшафтный сад служит в романе своеобразной проекцией этой стороны натуры императрицы, которая так любила нерегулярные сады, внедряя их в русскую культуру. В письме к Вольтеру она признавалась об этом своем увлечении ландшафтными садами: «Я ныне люблю до безумия Англинские сады, кривые дорожки, отлогие холмы, озерам подобные пруды, архипелаги на твердой земле, а к прямым дорожкам, однообразным аллеям чувствую великое отвращение...» [6].

В романе Пушкина как бы присутствуют две Екатерины: одна — неофициальная — «знатная дама», вписанная в контекст ландшафтного сада, другая — официальная — императрица, увиденная Машей в парадном интерьере дворца.

Нередко в одном произведении встречается указание на несколько стилей садово-паркового искусства. Так, в упомянутом романе А.С. Пушкина «Дубровский» говорится сразу о трех усадьбах с различными типами садов. Читателю по нескольким деталям необходимо восстановить целостную картину.

Усадьба Троекурова, человека грубого, «выказывающего в домашнем быту» «все пороки человека необразованного» (VI, 217), вполне соответствовала склонностям и характеру хозяина. Она была возведена в стиле классицизма, о чем свидетельствует «огромный каменный дом» с бельведером (VI,239), «старинный сад с его стриженными липами, четвероугольным прудом и правильными аллеями» (VI, 291). Усадьба явно не соответствовала эстетическим вкусам времени, в котором происходит действие, но, поскольку Кирила Петрович был человеком «довольно ограниченного ума» (VI, 217), лишенным сколь-нибудь выраженных культурных потребностей, он поддерживал усадьбу в том состоянии, в котором она ему досталась по наследству. Монументальный, парадный стиль как нельзя лучше передавал его кичливость, его стремление к внешним эффектам, демонстрации своего богатства и влияния, а также подчеркивал широту и размах натуры самодурного русского барина, который проводил время в пирах («накрывали стол на восемьдесят приборов» — VI, 265), диких забавах и развлечениях, псиной охоте. Роман Маши Троекуровой и Владимира Дубровского, возникший в такой усадьбе, лишенной семантических знаков усадебного романа, заранее был обречен на неудачу.

Совсем иной представлена в романе усадьба князя Верейского Арбатово, соединившая в себе сады рококо и романтизма. Ее владелец, живший за границей и идущий в ногу с модой, старался быть человеком изысканного вкуса и стремился в своем имении внедрять все нововведения. Вот почему ему не понравился сад Тро-

екурова, так как, как по замечанию автора, он любил «английские сады и так называемую природу» (VI, 291).

В описании усадьбы князя Верейского очень много культурных знаков, которые вместе с фотографиями или видеосъемками Павловска и подмосковного Архангельского помогут читателю совершить заочное путешествие по этому имению. Сначала обратим внимание на архитектуру господского дома, «выстроенного во вкусе английских замков» (VI, 293). Для стиля рококо, как и романтизма (в этом плане весьма показателен дворец Воронцова в Алупке, бывшего «начальника» Пушкина), было характерно смешение разных национальных стилей, обращение к готике, восточным стилям.

Пейзаж, обрамляющий дом князя («чистые и веселые избы крестьян», «густозеленый луг, на котором паслись швейцарские коровы, звеня своими колокольчиками» — VI, 293), напоминает буколистическую картину в духе Ватто или Буше, что весьма было характерно для рококо, стремящегося создать идиллию сельской жизни.

Особое внимание обратим на ландшафтный сад князя Верейского, соединяющий в себе разные виды искусств: парковое искусство, архитектуру и скульптуру и как продолжение этого перечня — живопись. Вот почему не случайно князь знакомит своих гостей, Кирилу Петровича и Машу, со своей картинной галереей. Содружество искусств в садах рококо и раннего романтизма должно было вызывать разнообразие чувств: зрительных, слуховых, даже вкусовых и обонятельных. Поэтому игра духового оркестра, фейерверк и изысканный обед и ужин — составные части этого культурно – семантического пласта. Дополняют целостную картину сада романтические знаки: уединенные острова, беседки, пещеры, гроты, мраморные статуи, памятники с таинственными надписями, которые должны были вызывать у его посетителей множество чувственных и понятийных ассоциаций, ощущение совпадения в настроении природы и души. Так, совершая «экскурсию» по имению князя Верейского, читатель одновременно учится читать эту великолепную «книгу», созданную совместно человеком и природой.

Все имение создает иллюзию счастливой жизни, говорит об изысканности и галантности его хозяина, кажущегося полной противоположностью невежественному Троекурову. Но внешнее впечатление оказывается обманчивым, что вскоре откроется и Маше Троекуровой, и читателю. Утонченный Верейский на самом деле эгоистичен, лишен необходимых душевных качеств: благородства, уважения, любви и сострадания к другим. Не считаясь с чувствами героини, он вступит с ней в брак, обрекая ее, по сути, на вечные

страдания и душевную муку. Поэтому он окажется даже бесчеловечнее необразованного Троекурова, который иногда способен на благородные поступки, Верейским же движет только развращенный ум.

Усадьба Андрея Гавриловича Дубровского Кистеневка (по описанию так похожая на родовое имение автора — Михайловское) лишена всяких художественных изысков. О каком-либо художественном стиле в планировке «серенького домика с красной кровлей» (VI, 240) и сада здесь говорить не приходится. Даже двор, «некогда украшенный тремя правильными цветниками» (VI, 240), то есть английскими клумбами, к моменту развертывания событий «обращен был в некошеный луг» (VI, 240). Все в имении говорит о бедности его хозяина, который был не в состоянии следовать европейской моде.

Перед нами обыкновенный домик небогатого русского дворянина. Но здесь царят добрые патриархальные отношения между помещиком и его крестьянами, в то время как в имении князя Верейского вообще мужиков не видно, так как хозяин совершенно равнодушен к ним, а крестьяне Троекурова — холопы и между ними и их господином не может быть простых, естественных человеческих отношений. При этом крестьяне Дубровского не предстают перед читателем сплошной однородной толпой, а наделяются индивидуальными чертами. Запоминается сразу старый кучер Антон, сентиментальный дядька, напоминающий Савельича, добродушная няня Владимира Орина Егоровна (так похожая на няню самого Пушкина), кузнец Архип, спасший кошку, но не пожалевший приказных. Крестьяне Дубровского привязаны к своему хозяину, потому что видели в нем близкого им человека, «отца», разделяли его горе и решились вместе с ним мстить его обидчикам. Так, обращение к архитектурно-усадебному контексту романа Пушкина позволяет глубже понять как характеры героев, так и пушкинскую концепцию мира в целом.

Установление интегративных связей между искусствами на уроке литературы не самоцель, а новый способ организации рецептивно-эстетической и познавательной деятельности учащихся. В связи с этим возникают вопросы о критериях эффективности учебного процесса при использовании данного способа. Результативность обучения сказывается на развитии как литературных способностей школьников, так и разнообразных сторон их личности, «обживающей» культурное пространство мира. В первую очередь взаимодействие искусств на уроках словесности для нас важны прежде всего внутритекстовыми связями, выявление которых позволяет значительно усилить изобразительно-выразительную сторону текста, способствует развитию общих компонентов читательских способно-

стей (первая группа показателей эффективности урока): эмоций, воображения, образного мышления, ассоциативной памяти, произвольного внимания. Включение на уроке всех этих психологических свойств личности превращает обычный урок, на котором преобладает логико — познавательная деятельность, в урок подлинного общения с искусством, осуществляемого по законам искусства. Все органы чувств реципиентов на нем задействованы. Мониторинг этой стороны урока мы осуществляли при помощи таблицы, в которой были обозначены этапы урока, его учебные ситуации. По ходу урока они характеризовались с точки зрения указанных выше познавательных процессов. На основании данных составлялась диаграмма, позволявшая говорить об эмоционально — интеллектуальных его пиках и спадах.

В основу второй группы критериев эффективности интегрированного урока мы положили специальные компоненты читательских и литературно — творческих способностей: эмоциональную впечатлительность, эмпатию, литературно — творческое воображение, способность соотносить воспринимаемое с личным жизненным опытом, способность мыслить словесно — художественными образами, адаптивную гибкость восприятия, словесно — образную и эмоциональную память. Методика отслеживания данного критерия значительно сложнее. Она включала наблюдение за деятельностью учащихся на уроке, фиксацию их ответов, выполнение ими специальных индивидуальных заданий по комментированию и анализу культурного контекста произведения. Особое место отводилось системе творческих работ, представляющих собой своеобразное сотворчество с автором. Так, при изучении «Мертвых душ» и раскрытии авторского способа живописать словом картины жизни учащимся предлагалось спародировать сцену обеда у Собакевича, описав ее как героическую. Приводим в качестве примера одну из интересных работ учащихся, в которой ее автор обнаружил высокий уровень работы литературно — творческого воображения, продемонстрировал способность мыслить словесно — художественными образами, словесно — образную и эмоциональную память:

Обед у Собакевича
Муза, воспой, как два уважаемых обществом мужа
Обед поглощали обильный долго, размеренно, чинно.
Три неспешно тарелки откушав борща с потрохами,
Бок бараний с блинами доели, запивая его оковитой.
А затем от стола отвалили, почуя пудовые гири в желудке,
И всхрапнули немного, от трудов утомившись великих.
Есть услада в еде, это признано теми, кто смог наслаждаться,

Испытав многократно эту радость пирующей плоти.

Высший критерий литературного и личностного развития учащихся в нашем исследовании — это уровень проникновения в художественную мироконцепцию текста. Это уровень сознания, содержащий универсальную «матрицу» читательского восприятия произведения искусства. Способность реципиента постичь художественную концепцию произведения характеризует интегративный уровень развития его личности. Его высшее проявление — постижение обобщенной образной модели мира и системы ценностей художественного произведения.

Художественная модель мира — это своего рода прообраз, метасистема, через призму которой преломляется и по модели которой воссоздается художником (или реципиентом) культурный универсум. Художественная модель связана с языковой способностью как творца, так и его сотворца (воспринимающего). Язык выступает своеобразным кодом культуры и проявляет себя в двух функциях. С одной стороны, он связан со способностью автора текста идеально моделировать художественную реальность, с другой — со способностью воспринимающего раскодировать авторскую модель бытия и создать, как уже отмечалось выше, свой квазитекст о ней.

Художественную концепцию мира уместно представить в виде трех интегративных структур: мироощущения (субъективно-ценностное, эмоциональное переживание мира), миропредставление (чувственное восприятие мира, способность его воссоздавать в воображении), миропонимание (установление причинно-следственных связей в мире, постижение его ценностей).

Разумеется, что судить об этой стороне развития личности ученика очень сложно. Пока нет достаточно гибких методик ее фиксации. И все же метод творческих работ, выполнения индивидуальных проектов позволяет в этом плане многое выявить. В качестве подтверждения высказанной мысли приведем фрагмент творческой работы «Страницы из дневника Базарова».

«20 мая 1859 г. Приехал в Марьино. Неплохое местечко: лес, поле, пруд. Надо быстрее браться за работу, а то провинциальная жизнь так и располагает к лени!

Отец Аркадия ничего себе старикашка, хотя эта гниль романтики так и прет из него. А вот дядя... Франт, англоман, аристокартишка проклятый! Этот еще себя покажет. Что ж, скучать мне не придется.

21 мая. На рассвете ходил на болото за лягушками. За мной увязались двое дворовых мальчишек. Прелюбопытный народ: никак не могли вразуметь, почему я человека назвал двуногой лягушкой.

К чаю пришел с опозданием. Этот франт, как напыщенный индюк, так и рвался меня клюнуть, но я не обращал на него внимания, чем его еще больше злил. Наблюдал за Николаем Петровичем. Добряк, хорошо бы его просветить, да жаль — поздно: человек отставной!

Познакомился с Фенечкой, простушка, но лакомый кусочек.

До вечера работал. Аркадий то и дело пытался несколько раз оторвать меня от микроскопа.

За вечерним чаем опять раздражал этот нудный, чопорный человек. Перед кем перья-то распускает?

27 мая. Николай Петрович хорош! Пушкина читает, играл на виолончели. Ну уморил — Vater Familius называется? Посоветовал Аркадию дать ему настоящую книгу: «Stoff und Kraft» Бюхнера. Да, верно, напрасно. Отстал, отстал. Ох уж мне эти старички!

Павел Петрович, оказывается, романтик до мозга костей, рыцарь Тоггенбург эдакий: всю жизнь проволочился за какой-то княгиней, а когда его карта оказалась бита, раскис, опустился... Не мужчина, не самец. Таких надобно бы сажать в желтый дом...».

Как видим, автору работы удалось достаточно точно не только передать предполагаемый стиль письма Базарова, исходя из его устных реплик, но и довоссоздать вслед за автором его образ, а главное — проникнуть в мироконцепцию «Отцов и детей» как на уровне эмоционально-оценочного отношения к изображаемым событиям и героям, так и на уровне миропредставления и миропонимания.

Нами раскрыт только фрагмент исследования по внедрению интегративной технологии на уроках литературы. Для более глубокого ее раскрытия необходимо показать систему работы, подробно описать ее этапы. Это автор предполагает осуществить в монографии, подготавливаемой к печати.

Литература

1. Пушкин А.С. Полн. собр. соч. В 10 т. Т.6. М.—Л., 1949. С. 417. В дальнейшем ссылки на сочинения Пушкина даются по этому изданию с указанием тома и страницы в тексте.
2. См.: Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении. М., 1973.
3. Лихачев Д.С. Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. СПб., 1991. — С. 18.
4. Кроме названной выше книги Д.С. Лихачева, стили садово-паркового искусства описаны в следующих работах: Стойчев Любен Ив. Парковое и ландшафтное искусство. София, 1962; Жирнов А.Д. Искусство паркостроения. Львов, 1977; Дубяго Т.Б.

Русские регулярные сады и парки. Л., 1963; Косаревский П.А. Искусство паркового пейзажа. М., 1977; Архитектурная композиция садов и парков. / Под общ. ред. А.П. Вергунова. М., 1980; Вергунов А.П., Горохов В.А. Русские сады и парки. М., 1988; Sigmar Genndt. Idealidierte Natur. Die literaridche Kontroverte um den Landschaftigen des 18, und fruher 19. Jahrhunderts in Deutschland. Stutgart, 1981.
5. Лихачев Д.С. Указ. Соч. С. 159.
6. Переписка Екатерины II и господина Вольтера, продолжающаяся с 1763 по 1778 г. Перевод с французского Ивавна Фабиена. М., 1803. Ч. 2. С. 86–87.

П.И. Горлов, М.Г. Минин, Н.С. Михайлова

Управленческие функции стандартизации диагностики качества знаний учащихся

Смена образовательной парадигмы в условиях становления новой системы российского образования сопровождается значительным ростом педагогической инноватики, дифференциацией целей, содержания образования, что обусловливает стремительное разрушение традиционной административной системы критериев оценки качества общеобразовательной подготовки учащихся.

Управление без полноценного информационного обеспечения — это управление «вслепую». Для получения объективной и оперативной информации о качестве знаний учащихся авторами разработан и апробируется многоцелевой автоматизированный диагностический комплекс.

Наши исследования показали необходимость выбрать в качестве исходного пункта стандартизации диагностики обучения критериально–оценочное нормативное описание конечных результатов образовательной деятельности, качество которых достаточно полно проявляется в свойствах конечного продукта. Степень соответствия результатов учебной деятельности ученика поставленным целям решает проблему объективной оценки качества знаний. При этом диагностическая постановка целей учебной деятельности предусматривает не только необходимые условия достижения прогнозируемых результатов, но и наличие инструментария для диагностики и однозначной оценки степени достижения заранее фиксируемой цели.

Качество знаний учащихся, выявляемое в ходе контроля, — один из важнейших критериев эффективности обучения. Качество как

понятие относительное имеет два аспекта. Первый — это соответствие стандартам или спецификации, часто означает «соответствие цели или применению», «меру достижения цели». Второй — соответствие запросам потребителя. Качество образования — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Накопленный опыт в изучении проблемы качества знаний диктует необходимость системно — структурного подхода к описанию. Понятие «качество знаний» выявляется в результате многоаспектного анализа усвоения и применения знаний в различных видах деятельности, предусматривает соотнесение видов знаний с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения. Первый уровень качеств знаний выделен по их отношению к предметной области изучаемой науки и называется предметно — содержательным. Однако содержание обучения в сознании обучающихся перерабатывается, перестраивается, преобразуется в процессе учебной деятельности. Обучающийся становится все более активным субъектом самого обучения. Процесс обучения направлен от воспроизведения знаний к применению их сначала в учебных целях, для освоения новых знаний и далее к использованию их в практике. Знания являются средством для построения той или иной деятельности. В связи с этим необходимо выделить такую группу качеств, которые характеризуют знания в той мере, в какой они сами изменяются, трансформируются под влиянием деятельности обучающихся. Качества этой группы составляют содержательно — деятельностный уровень. Для диагностики параметров качества этих уровней разработаны системы разноуровневого дифференцированного тестирования, когда обучающийся сам определяет необходимый уровень обучения в соответствии с поставленными целями. Разработана система рейтингового оценивания, отвергающая прежнюю психологическую установку «Ученик обязан выучить столько, сколько дал ему учитель», основываясь на лозунге: «Возьми столько, сколько можешь, но не меньше обязательного». Так как задания этой части комплекса контролируют, в основном, приращения в объеме, прочности, системности знаний, то она названа авторами педагогической.

Эти показатели позволяют судить о ходе овладения навыками и умениями на различных этапах обучения, а также сравнивать эффективность применяемых методов и средств учебного процесса.

На основе получаемых данных осуществляется процесс управления образованием на всех уровнях, начиная с учащегося и заканчивая управленцем. Достижение оптимальных результатов в организации любого процесса возможно только при наличии замкнутого контура управления, состоящего из канала передачи информации (прямого канала) и канала обратной связи, служащего для управления процессом. При этом «обратная связь» является фундаментальным принципом, лежащим в основе управления.

Организация обратной связи требует выполнения ряда задач, среди которых свое место занимает контроль. Основными этапами обратной связи являются:

1. выдача (или самостоятельное изучение) учебной информации;
2. выдача контрольных заданий;
3. получение ответов обучающихся (получение сведений о качестве восприятия — усвоения учебной информации);
4. анализ полученных ответов;
5. выделение «сигнала ошибки» (сигнала рассогласования) между параметрами заданных целей обучения и полученными результатами;
6. принятие решения о дальнейших действиях;
7. устранение имеющегося рассогласования (регулирование и корректирование учебного процесса).

В литературе определены лишь общедидактические принципы методики контроля: планомерность, доступность, систематичность, объективность, экономичность, простота, обозримость (предполагает наглядность и гласность результатов). Нами в ходе апробации программно-методического обеспечения автоматизированного комплекса диагностики качества знаний выявлены как необходимые для повышения эффективности обратной связи: технологичность, адаптивность и целесообразность, открытость (открытое предъявление требований к знаниям учащихся в виде конкретных заданий с обязательным указанием уровня обучения), параллельность вариантов заданий, дифференцированное и рейтинговое оценивание результатов контроля, рандомизация результатов контроля на основе психологической и педагогической диагностики учащихся.

Разработка и внедрение автоматизированного диагностического комплекса, призванного решать проблемы управления качеством образования на всех уровнях (ученик — учитель — администратор ОУ — органы управления образованием) идет в соответствии с базовыми положениями реформирования образования, испытывая и выявляя отрицательные тенденции этих процессов. Стандартизация отече-

ственного образования, особенно в направлении формирования новой критериально-оценочной системы как основы для принятия управленческих решений осуществляется в настоящее время на крайне неудовлетворительном уровне, о чем свидетельствуют наблюдения в ходе исследования и результаты диагностики качества знаний, критериальная база которой строилась авторами на стандартах учебных достижений Временного образовательного стандарта.

Цели обучения сводятся к освоению программ учебных курсов, а не к целям формирования и развития личности. Это подтверждается аксиоматическим характером наиболее распространенной точки зрения, в соответствии с которой стандарт учебных достижений рассматривается в качестве ядра, то есть содержания образования, которое должно быть усвоено учащимися. При такой трактовке уже изначально игнорируется тот факт, что стандарт учебных достижений и стандарт содержания образования оформляются во взаимосвязанных, но качественно разных категориальных рамках. Первый — в категориях и понятиях освоенной учащимися деятельности, а второй — в понятиях и характеристиках предметной области конкретной науки или комплекса наук, составляющих базу учебного предмета.

Между тем уже сама постановка вопроса о необходимости четкого аспектно-категориального разделения сущностных смыслов указанных выше объектов стандартизации (содержания, результатов обучения) содержит возможности для выстраивания принципиально иного методологического подхода к разработке образовательных стандартов и контроля за их исполнением с позиций личностно-ориентированной модели образования. Суть этого подхода заключается в следующем. На первом этапе проектируется стандарт учебных достижений, который оформляется не через традиционные «требования к знаниям», а в виде комплекса внутренне согласованных диагностично формируемых целей обучения. На втором этапе разрабатываются требования и правила к конструированию содержания обучения, то есть стандарт содержания образования.

До сих пор для построения системы госстандартов не решены некоторые вопросы, которые обычно решаются при помощи традиционных исследований, среди них: какие из показателей деятельности системы образования наиболее важны для управления, какие из показателей детерминируются школой, а какие прочими социальными институтами, может ли служить оправданием бездеятельности школы наличие существенного количества факторов, на которые она не в силах оказать влияние. С одной стороны, действительно, несправедливо требовать одинаковых результатов,

например, от сельской малокомплектной школы и гимназии, в которой значительный конкурсный отбор. Но, освободив образовательные учреждения от повышенных требований, мы провоцируем бездеятельность, что может привести его к стагнации.

Видится только один выход — совершенствование системы оценивания, использование мониторинга «от достигнутого», позволяющего оценить динамические характеристики образовательного процесса, введение образовательных стандартов повышенного уровня обучения. Технология измерений должна предусматривать в рамках проектирования образовательных стандартов рандомизацию факторов, влияющих в той или иной степени на качество знаний. Это необходимо и для аккредитации и аттестации образовательных учреждений разных типов.

В современных условиях начинает обнаруживаться недостаточная эффективность традиционной модели информационного обучения, где критерий усвоения учебного материала — способность воспроизвести его в той форме, в которой он предъявлялся учителем (заучивание понятий, правил, законов, примеров, их практического использования и способов решения типовых задач). Жесткий автоматизм приобретенных навыков, еще недавно столь ценимый, стал обнаруживать себя как «барьер прошлого опыта», «неспособность к переносу», «ригидность мышления» и т.п. Возникла крайне актуальная проблема переориентации учебного процесса на методы, максимально стимулирующие самостоятельность и нешаблонность мышления ученика. Представление о том, что цель образования — получение научных знаний об окружающей действительности — долгие годы доминирует в дидактике и остается основным содержанием контроля на уровне государственных стандартов.

Условия стандартизации диагностики результатов обучения требуют конкретизации целей обучения для однозначной трактовки степени их достижения. При этом мы сталкиваемся с противоречивой ситуацией. Цели обучения всегда подразумевают сдвиги во внутреннем состоянии учащегося, в его интеллектуальном развитии, ценностных ориентациях и др. Между тем судить о результатах обучения, т.е. о достижении целей, можно лишь по внешним проявлениям — по внешне выраженной деятельности ученика, ее продуктам (ответу, решению задач и т.п.). Нередко свести описание результата к перечню внешних признаков — значит заметно упростить его. И здесь таится известная опасность — чрезмерно сосредоточиться на внешних, наблюдаемых, опознаваемых признаках первоначально поставленной цели и тем самым упро-

стить первоначально ожидаемый результат. Разложение целей обучения будет ограничиваться только сферой репродуктивного обучения (заучивание, воспроизведение, действие по образцу и т.п.).

Подобный методологический подход можно проследить в исследованиях умственного развития учащихся Н.А. Менчинской. Хотя она и не занималась разработкой целей обучения, проведенный ею анализ умственного развития дает возможность концептуального построения учебных целей в их связях между собой, а следовательно, и конструирования измерительных средств по достижению учебных целей: «Умственное развитие рассматривается как многоуровневое явление, состоящее из целого ряда пластов или слоев — более поверхностных, внешних и более глубоких. Знания — это верхний слой, более поверхностный. Более глубокий пласт — владение приемами умственной деятельности или умение выполнять умственные операции в процессе добывания и применения знаний. Третий пласт — сформированность определенных качеств или свойств ума: активность и самостоятельность, продуктивность, гибкость, критичность. В отличие от показателей, имеющих дело с продуктом и процессом, в этом случае предметом анализа становятся свойства личности». Несомненно, диагностика третьего пласта умственного развития — прерогатива психологов.

Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя — не вывести всех на некий заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования. Концепция государственных образовательных стандартов вступает в противоречие с методологией развивающего обучения, которое ведущим критерием работы школы считает умственное развитие.

В понятие «содержание образования» должен вкладываться наряду с уровнем усвоения материала и уровень умственного развития личности. Знания в деятельности педагога должны стать средствами развития и саморазвития школьников. В связи с этим появляется необходимость изучения особенностей мышления учащихся для оказания помощи в усвоении информации с помощью логических способов переработки. Учитель не может впрямую передать ученикам интеллектуальные способности, но должен помогать развитию.

В результате многолетних исследований по внедрению в учебный процесс автоматизированного комплекса стандартизированной диагностики мы пришли к выводу о необходимости контроля, учитывающего специфику содержания, развивающие и образовательные функции учебных предметов, эта часть контроля знаний,

учитывающая специфику интеллектуального развития индивиду — ума, названа авторами психолого — педагогической диагностикой.

Своеобразие содержания определяется, прежде всего, характе — ром отражения в нем действительности, тем, что каждая дисципли — на раскрывает в явлениях природы и общества какую — то опре — деленную группу свойств, особые законы объективного мира (ма — тематические, физические, химические, биологические, обществен — ные, художественные и др.). Школьный курс химии развивает у учащихся наблюдательность, внимание, логическое мышление.

Психолого — педагогическая диагностика, ориентированная на кон — троль степени достижения долгосрочных обобщенных образователь — ных целей, относящихся к внутренним способностям и возможностям, когда в формулировках целей невозможно указать на то, каким обра — зом можно измерять, должна строиться на принципах нормативно — ориентированных тестов, для того чтобы быть стандартизованной.

В последние годы как в теории, так и в практике стали разраба — тываться системы учебно — познавательных умений, которыми дол — жны овладеть учащиеся для успешного решения проблем, постав — ленных в исследовательском задании. К их числу относятся как спе — циальные умения (проводить химические расчеты; соотносить на — блюдаемые факты с явлениями, происходящими в атоме, молекуле, ионе; проводить мысленный химический эксперимент; прогнозиро — вать результат и др.), так и мыслительные операции. Для проведения диагностики умственной деятельности школьников предложена:

- диагностика отвлеченного мышления (владение приемами мыс — лительной деятельности на уровне теоретического познания),
- диагностика особенностей мыслительной деятельности при выпол — нении практических действий (уровень эмпирического познания).

На основе теоретических представлений об особенностях ум — ственных действий в процессе обучения нами была сформирована матрица теста с 8 шкалами.

Естественно, что невозможно охватить в одном тесте весь спектр результатов обучения, необходимых для усвоения, но желательно, что — бы банк заданий отражал основное содержание проверяемого ма — териала на разных уровнях трудности. Основные принципы, ко — торые мы положили в основу отбора содержания заданий:

- понятия должны быть достаточно общими, определяющими уро — вень усвоения, составляющими основу понимания соответству — ющей школьной дисциплины;
- понятия должны составлять тот основной фонд знаний, который необходим любому ученику, понятия и термины не должны быть

узкоспециальными и относиться к числу тех, что забываются без заметных последствий после прохождения соответствующих разделов;

- усвоение отбираемых понятий должно быть свойственно именно данному возрасту.

На каждом этапе в умственном развитии человека на первый план выдвигаются разные моменты, разные его составляющие. Мы полностью разделяем позицию Л.С. Выготского, отмечавшего необходимость смены инструмента измерения умственного развития для разных ступеней развития. Учитывая особенности возраста, нужно признать, что для умственного развития подростка решающую роль играет фонд знаний, умений и навыков, а также набор хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, операций. Согласно исследованиям психологов, интенсивное, бурное развитие логического мышления является характерной чертой подросткового возраста (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже), то есть тот возраст, когда изучается химия.

Стандартизация нормативно – ориентированного теста осуществлена в двух аспектах:

1. Стандартизация процедуры и условий проведения тестирования, способов обработки и интерпретации результатов, которые должны привести к созданию равных условий для испытуемых и минимизировать случайные ошибки и погрешности, как на этапе проведения, так и на этапе обработки результатов и интерпретации данных.

2. Стандартизация результатов, то есть получение нормы, шкалы оценки, которая служит основанием для определения уровня овладения тем, что выясняет данный тест, при этом неважно, какого рода нормы получаются и какие шкалы используются.

На основе исследований мы убеждены, что разработанный тест может использоваться для:

1. Диагностики умений вырабатывать новые знания.

2. Диагностики умений применять полученные знания в нестандартных условиях.

3. Диагностики развития умственных операций.

4. Прогнозирования успешности обучения.

Результаты диагностики могут служить учителю ориентиром, позволяющим следить за тем, как идет формирование знаний, управлять этим процессом, корректировать недостаточное развитие отдельных операций, которые могут тормозить развитие даже

одаренного ребенка, помогают в выборе серии упражнений по коррективке развития.

Психолого-педагогическое тестирование необходимо современному учителю для проектирования хода индивидуального интеллектуального развития каждого ученика. По результатам педагогического тестирования и сопоставления их с результатами диагностики приемов мыслительной деятельности может быть получена достоверная информация об эффективности тех или иных внедряемых новшеств.

На результатах диагностики обученности и обучаемости, их сопоставления с мотивацией может строиться дифференциация обучения. Разделение учеников по предметным областям необходимо проводить на основе серьезного изучения особенностей интеллекта, творческих способностей. По большому счету ни наука, ни школа в настоящее время не готовы к реализации задачи индивидуализации обучения, если под ним понимать задачу раскрытия личности ученика как индивидуальности.

Исследования убедительно показывают необходимость организации независимых диагностических служб, отслеживающих изменения в качестве знаний учащихся. Организация их деятельности должна опираться на научные подходы, а результаты востребованы на всех уровнях управления образованием.

Литература

1. Кларин. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994. — 224 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
3. Сладкевич Б.Г. Контроль знаний и обратная связь в обучении: Методические рекомендации. — Л.:РТП ЛГПИ им.А.И. Герцена, 1989. — 60 с.
4. Кузнецов А.А. Проблемы оценки достижения требований образовательных стандартов. //Образовательные стандарты и контроль качества образования. — Вологда, 1996. — С.60—66.
5. Макареня А.А., Обухов В.Л. Методология химии: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
6. Рысс В.Л. Контроль знаний учащихся: Исследование на материале учебного предмета химии. — М.: Педагогика, 1982. — 80 с.
7. Майоров А.Н. Тесты учебных достижений: конструирование, проведение, использование. Издание второе — СПб.: Образование и культура, 1997. — 304 с.

8. Менчинская Н.А. Психологические вопросы анализа развивающего эффекта обучения // Вопросы организации и методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. — М., 1973.
9. Горлов П.И. и др. Концепция комплекса диагностики качества общеобразовательной подготовки учащихся/ Под ред. И.М. Бобко. — Новосибирск: СИОТ РАО, 1998. — 19 с.
10. Михайлова Н.С., Минин М.Г. Тематические тестовые контрольные работы. 9 класс: Уч.—метод. пособие. — Томск: ТГПУ, Томск: STT, — 1999. — 100 с.

Ю. Коктыш

Социологическое сопровождение образовательного процесса средней школы

Образование, без всякого сомнения, можно рассматривать как социальный институт, исторически сложившуюся устойчивую форму организации характерной совместной деятельности людей. Поэтому особенно сейчас — когда всеми в той или иной мере осознается переходное состояние сферы образования, очевидным является восприятие социологического мышления и социологического исследования как особого вида знания, способного ставить свои характерные вопросы и давать свои собственные, зачастую совсем неочевидные ответы.

Сегодня существует реальная потребность в социологическом сопровождении (исследовании, отчете, докладе) образовательного процесса. Утверждать подобное позволяет следующее:

· Социология, обладая необходимым инструментарием, позволяет замерить количественными методами момент качественного сдвига (скажем, переход от авторитарной модели образования к демократической). Причем реализация данной потребности есть одна из основных задач эмпирической социологии сегодня, т. к. смысл ее исследований заключается, в частности, и в том, чтобы изобразить индивидуальность, неповторимость состояний, связей и процессов исследуемого объекта.

· Проведение социологических исследований позволяет создать информационную базу, опираясь на которую, можно попытаться определить тенденции, а в пределе все возможные альтернативы дальнейшего развития социальных групп, их связей и др.

· Любой переходный процесс с необходимостью предполагает инновационную практику, которую принято рассматривать как рис-

ковую деятельность, требующую постоянного сопоставления ре — альной ситуации и идеальной модели. Социология и здесь может через измерение, диагностику объекта соотнести реальные ре — зультаты обучения с планируемыми (целями обучения) и оценить степень их соответствия.

· Используемое сейчас как базовый критерий оценки состояния образовательного процесса мнение педагогов (экспертные оценки по любому значимому параметру) носит по преимуществу субъек — тивный характер и редко когда основывается на какой — либо реп — резентативной методике. Поэтому знание администрации, педагогов о любом системообразующем элементе образовательного процесса, о реальной картине именно конкретного учебного заведения будет приблизительным и, тем самым, педагогическое пространство, выст — раиваемое на подобном знании, будет неадекватно прокламируемым целям. Результаты же прикладного социологического исследования можно использовать как альтернативную шкалу оценки нынешнего состояния образовательного процесса, т. к. социология, обладая ап — робированными количественными методами и методиками, может репрезентировать реальную картину «здесь и сейчас» конкретного учебного заведения, основываясь на которой, администрация и прак — тикующие педагоги имеют реальную возможность существенно корректировать свою деятельность. [1;22]

· По мнению исследователей, сложившаяся в сфере образова — ния ситуация требует перехода к демократичным методам управ — ления образовательными процессами, которые отличны, скажем, от предшествующих прежде всего тем, насколько необходимость, вы — раженная в официальных документах, соотносится с ценностями, мотивами деятельности тех, кем управляют. В этом случае опять — таки может помочь социология, которая дает возможность получить информацию о социально значимых характеристиках интересу — ющих нас процессов.

· Безусловно, эмпирические данные прикладного социологиче — ского исследования, полученные как качественными, так и количе — ственными методами, могут рассматриваться и как вариант «об — ратной связи» ученика и учителя, педагога и администрации и т. п.

Данная работа предполагает ответ на существующую тем самым в средней школе потребность в социологическом исследовании про — исходящих там процессов. Но, если мы нуждаемся в достоверной информации, мы тем самым нуждаемся и в хороших теориях, а сле — довательно, и в какой — либо социологической парадигме.

Следует заметить, что в современной социологии нет одного абсолютно корректного, универсального подхода к исследуемой реальности. Так, например, Л Ньюман выделяет три подхода в современной социологии — позитивизм, понимающую социологию, критическую социальную науку [2; 122—134]. Подобная ситуация — не преходящее явление, а следствие того, что сам базис для проведения социальных исследований нельзя утвердить раз и навсегда. Исследователи нередко не отдают себе отчет, на какой из подходов они опираются. Просто разные техники, которые мы применяем, несут на себе печать тех парадигм, в рамках которых они созданы; разные исследовательские традиции служат разным целям исследования. На практике же порой очень удобно смешивать сделные элементы различных подходов.

Разрабатываемый вариант социологического сопровождения можно назвать социологическим паспортом школы и разбить на несколько частей, связанных с учетом мнений, настроений, тенденций учеников, учителей, администраторов, родителей, то есть тех, кто непосредственно касается образовательного процесса. Для каждой из групп предполагается проведение отдельных исследований с учетом их специфики и создание тиражируемой методики.

На сегодняшний момент подобная работа полностью выполнена для учеников и учителей. Оба исследования проведены в позитивистской парадигме, так как она очень удобна для целей прикладного исследования. Так, исследователь — позитивист с помощью теории идентифицирует ключевые характеристики школьной системы (например, разделение на классы, поведение учащихся, образование учителей и т. п.), которые определяют ситуацию обучения, затем измеряет эти параметры, чтобы верифицировать теорию. Администрация же может использовать полученные данные, чтобы что — то изменить.

Процесс обучения в современных условиях не может быть недиалогичным. Поэтому необходимость выявления мнения обучаемых и корректировки в связи с этим целей обучения и самого педагогического пространства очевидна. В свете же перехода к демократической модели образования особую актуальность приобретают следующие вопросы: знают ли учителя, что хотят от них учащиеся? Какими они их видят?

Ответом на эти и ряд других вопросов явилось социологическое исследование, которое проводилось в ряде учебных заведений Томской области (Северский общеобразовательный лицей (в дальнейшем — СЛ), Кожевниковская средняя школа № 1(в дальнейшем

КСШ №1), Томский гуманитарный лицей, Северская средняя школа №77, Сибирский лицей). В статье же представлены материалы только по первым двум учебным заведениям, результаты исследования в других аналогичны. Сбор информации осуществлялся методом сплошного опроса учащихся 11-х классов. Целью ставилось выявление оценки учащимися учебного процесса в целом, а также источников, механизмов и структуры мотивации к учёбе. Данная цель конкретизировалась рядом задач, в том числе и такими, как выявить отношение учащихся к преподавателям базовых предметов, выявить портрет идеального преподавателя глазами учащихся. Выделение блоков в анкете, предложенной учащимся, было подчинено целям и задачам исследования.

Для решения указанных выше задач были составлены объективный и субъективный рейтинги преподавателей, рейтинг качеств преподавателей и идеальный портрет преподавателя. Субъективный рейтинг строился на основании ответов респондентов на вопрос: нравится ли Вам тот или иной преподаватель? Содержанием объективного рейтинга преподавателей являются качества учителя, предложенные в анкете. Респондентам было предложено оценить преподавателей базовых предметов по следующим позициям: глубина изложения предмета, объём информации, логика изложения, требовательность к глубине и содержанию знаний, требовательность к форме изложения, общая эрудиция, умение найти общий язык с учащимися, чувство юмора, внешний вид, доброта, уровень культуры. Эти позиции выражены суммой всех оценок «отлично», поставленных преподавателю. Качества преподавателей были выстроены также в иерархию по сумме отличных оценок каждой позиции — рейтинг качеств учителей. Портрет идеального учителя составлялся после обработки открытых вопросов «Что, по-вашему, никогда не должен позволять себе учитель по отношению к ученикам? А какими качествами должен обладать идеальный учитель?» методом контент-анализа, который показал следующее.

Для выпускников и лицея, и КСШ №1 важны не только и не столько профессиональные достоинства обучающего, сколько личностные — как комплекс профессиональных, коммуникативных, морально-психологических качеств. Однако (и это, как мне кажется, принципиально) северские лицеисты утверждают некоторое равноправие личностных и профессиональных качеств преподавателя. Так, они ждут от учителей, главным образом, следующих качеств: северские — юмора, умения интересно объяснять, доброты и понимания; томские — также юмора, знания предмета, понимания, умения

заинтересовать и доброты; в списке отрицательных первыми в СЛ выступают морально — психологические качества, связанные, главным образом, с насилием над личностью, — грубость, хамство, унижение и оскорбление лицеистов, повышение голоса, высокомерие, несправедливость и неуважение. В КСШ № 1 наблюдается существенно иная картина. Учащиеся этой школы постулируют явный примат личностных качеств учителя — понимание, справедливость, доброту, одинаковое отношение ко всем ученикам — в списке положительных; оскорбление, грубость, вмешательство в личную жизнь учащихся, несправедливость — в списке отрицательных качеств (табл. 1)

Соотношение портрета «идеального» и оценок «реального» учителя в объективном и субъективном рейтингах может свидетельствовать о педагогической квалификации учителя. Можно говорить и о том, что ожидания выпускников КСШ № 1 в целом совпадают с представлениями о российском менталитете, существенной чертой которого является ориентация на такие личностные качества, как доброта, справедливость, понимание. Это существенно отличает сельского школьника от городского лицеиста и, следовательно, уже поэтому должно ориентировать педагогов на конкретную шкалу ценностей обучаемых.

Наиболее востребуемые учащимися качества, как было отмечено выше, представлены рейтингом качеств преподавателей (табл. 2)

Первое место во всех учебных заведениях занимает такое качество, как знание предмета. Это говорит о высоком уровне преподавателей данных учебных заведений. 2—е место в СЛ занимают требовательность к глубине и содержанию знания и объём информации, а в КСШ №1 — внешний вид и чувство юмора. При этом следует отметить, что каждый класс (группа) имеет свою, индивидуальную, систему предпочтений. В целом (и это видно уже даже из представленного) верхние позиции занимают качества, характеризующие преподавателя как профессионала.

Сопоставляя этот рейтинг с портретом идеального преподавателя, мы видим парадоксальную картину — учащиеся идут за «знаниями и культурой», а хотят от учителя «юмора» и «знаний» в лицее, «доброты», «понимания», «справедливости» в КСШ № 1. Согласитесь, есть над чем поразмышлять педагогу!

Очевидно, тем самым, что роль учителя в образовательном процессе трудно переоценить. Демократические веяния современности требуют от педагога еще большего профессионализма. Но профессионализма в чистом виде явно недостаточно для успешного функционирования новой образовательной модели. Учитель

должен обладать новыми установками и ценностями, которые соответствовали бы демократической педагогике [См., например, 4, 6]. Однако достаточно много педагогических коллективов неадекватно реагируют на сложившуюся ситуацию, не справляются с обновлением содержания учебного процесса. Из-за недостатка сил, либо по причинам психологического характера, либо вследствие действия стереотипов авторитарного общества, но далеко не все учителя являются приверженцами демократически ориентированной педагогики (и вышеописанное исследование подтверждает это). Смещение смысловых контекстов задает, как писал в свое время П. Щедровицкий, новую форму мышления и деятельности, что делает самоочевидным новые социокультурные параметры и перспек-

Таблица 1

Портрет идеального учителя глазами учащихся (в абс. вел.)

Положительные качества			
СЛ		КСШ № 1	
Чувство юмора	36	Понимание	19
Знание своего предмета, владение им	32	Справедливость	13
Умение преподавать (делать урок интересным, преподносить предмет интересно объяснять)	22	Доброта	11
Доброта	16	Относиться ко всем одинаково	8
Отрицательные качества			
СЛ		КСШ № 1	
Грубость, хамство	27	Оскорбления	14
Оскорбления	15	Грубость	13
Повышать голос, кричать	19	Вмешательство в личную жизнь уч-ся	10
Неуважение	7	Несправедливость	5

тивы, где доминирует идея подчинения системы образования задачам развития людей [Цит. по 3;248].

И, естественно, вопросы, касающиеся отношения учителей к изменениям в сфере образования, особенно с точки зрения их цен-

Таблица 2

Рейтинг качеств преподавателей (в %)

КСШ № 1			
11-й А (гимназический класс)		11-й Б (обычный класс)	
Знание предмета	365,7	Знание предмета	265,8
Внешний вид	358,3	Чувство юмора	219,3
Общая эрудиция	334,3	Умение найти общий язык с учащимися	185,2
Уровень культуры	307,2	Доброта	155,2
СЛ			
51-я группа (юридическая)		52-я группа (юридическая)	
Знание предмета	203,5	Знание предмета	205,9
Требовательность к глубине и содержанию знаний	161,7	Требовательность к глубине и содержанию знаний	148,3
Требовательность к форме изложения	136,9	Объем информации	141,8
Общая эрудиция	130,7	Требовательность к форме изложения	139,4
53-я группа (экономическая)		54-я группа (медико-биологическая)	
Знание предмета	296,3	Знание предмета	162,6
Требовательность к глубине и содержанию знаний	254,1	Объем информации	149,1
Общая эрудиция	240,6	Глубина изложения предмета	136,9
Требовательность к форме изложения	225,8	Требовательность к форме изложения	135,6

ностных ориентаций, приобретают сейчас особую актуальность. Современная научная традиция рассматривает ценности как универсальную, пролонгированную, консистентную систему приоритетов, определяющую желаемый жизненный проект и систему ориентации индивида [4;27]. Поэтому второе исследование было посвящено тому, каким образом личностные ориентации преподавателей влияют на процесс перехода к демократической модели педагогики в конкретных учебных заведениях (средняя школа № 77 г. Северска, СЛ, Академлицей (в дальнейшем — АЛ)). Методом исследования было выбрано сплошное анкетирование. В качестве эмпирических индикаторов ценностных ориентаций преподавателей были взяты: оценка преподавателем своего учебного заведения; оценка им необходимости анализа педагогической деятельности; оценка качеств, необходимых современному педагогу; оценка качеств, необходимых современному учащемуся; оценка своей практики; оценка контроля над учебным процессом со стороны администрации учебного заведения и со стороны облУНО, горОНО.

Анализ результатов исследования показал следующее. Респонденты отмечали, что с изменением организационной структуры учебных заведений возросла степень самостоятельности, появилась реальная возможность экспериментировать, что само по себе уже является неплохим стимулом для педагогической деятельности и необходимым условием для развития профессионализма педагога. И действительно, исследование показало, что большинство педагогов занимается исследовательской деятельностью, разработкой авторских и адаптированных программ, педагогической рефлексией, использованием новых методик обучения, причем это является неотъемлемой частью их работы. Все это может говорить о видимых проявлениях демократической модели, которую учебное заведение заявляет в качестве одной из своих целей. Но подобные проявления — лишь внешние изменения в педагогическом пространстве учебного заведения, подкреплены ли они внутренне? Соответствуют ли им ценностные ориентации педагогов? Прояснить ответ на этот вопрос позволяет анализ рейтинга качеств, которые, по мнению опрашиваемых, необходимы сегодня учителю (табл. 3).

Рейтинг можно подразделить на три части: среди психологических качеств учителя считают самыми необходимыми для себя «требовательность» (шк. № 77 и СЛ) и «справедливость» (АЛ) — эти качества могут характеризовать как авторитарную, так и демократическую позиции; в рейтинге коммуникативных качеств лидирующую позицию занимает «умение разделять точку зрения учащегося,

Таблица 3

Рейтинг качеств, наиболее важных для педагога (в %)

Психологические качества	Шк. № 77	СЛ	АЛ	вные качества	Шк. № 77	СЛ	АЛ
Доброта	26,3	10	22,2	Умение говорить, ровать	26,3	70	50
Справедливость	47,3	60	43,4				
Требовательность	42,1	40	62,5	Умение ладить с коллегами, руководством	5,3	0	0
Тактичность	15,7	20	31,3				
Любовь к детям	42,1	30	43,7				
Ответственность	21	30	18,7	Умение разделять точку зрения учащихся, признавать ее самоценность	89,4	70	73,7
Искренность	15,7	20	25				
Интуиция	5,3	0	12,5				
Нравственность	10,5	0	0				
Чувство юмора	10,5	40	12,5	Умение реагировать на изменение запросов класса	78,9	50	62,5
Самоирония	10,5	10	0				
Терпеливость	42,1	20	25				
Профессиональные качества							
Хорошее знание предмета	73,7	100	87,5	Использование новых пед. технологий	21	0	25
Умение стимулировать развитие необходимых качеств в учащемся	58	60	50	Общая эрудиция	36,8	30	25
				Умение следовать плану урока	5,3	0	0
				Высокий процент поступивших в вузы	0	0	6,25

признавать ее самоценность» —безусловно, это говорит о демократической направленности; в блоке профессиональных характеристик первая позиция также однозначна: учитель должен хорошо знать предмет. Казалось бы, ориентация педагогов ярко выражена, особенно по второму блоку вопросов. Но, анализируя рейтинг далее, утверждать это столь однозначно не представляется возможным. Так, по третьему блоку второе место занимает «умение стимулировать развитие необходимых качеств», а это вряд ли можно характеризовать как качество демократическое. «Использование новых технологий» находится внизу рейтинга, а ведь это одно из, казалось бы, очевидных качеств демократически ориентированного педагога, т.к. ориентация на новое — одна из характерных черт новой модели. Чувство юмора, которое ученики считают обязательным для педагога, сами учителя оценивают весьма низко, так же как и интуицию, самоиронию. Но эти качества жизненно необходимы, т. к. деятельность обучающего сегодня инновационна, а это постоянный выбор и риск. К тому же, размышляя о результатах своей деятельности, учителя наиболее часто рефлексии и анализу подвергают то, насколько полно учащийся реализует ЗУН, изложенные на уроках; не анализируется респондентами вообще использование учащимися альтернативной литературы. Это ли позиция демократически ориентированного педагога?

Итак, несмотря на постулируемый директивными документами и прокламируемыми целями учебных заведений переход к демократической модели педагогики, в реальной педагогической практике трансляция авторитарных ценностей и моделей поведения продолжается. Организационно и формально педагоги вовлечены в процесс перехода к демократической модели образования. Но, в лучшем случае, они имеют размытую систему ценностей — отход от авторитарных уже ощутим, но так как ценности являются базовым компонентом в структуре личности, демократические ориентации не укоренены в сознании педагогов.

Однако пассивное ожидание их «мутации» явно неоправданно. Непосредственными участниками образовательного процесса, кроме учителя и ученика, являются также администраторы. От того, каков администратор, зависит во многом успешность педагогической деятельности. К тому же, как выяснилось из исследования, важнейшим фактором и одновременно характерной чертой существования учебного заведения является «сработанный» по целям и задачам педагогический коллектив, работающий в полном взаимопонимании с администрацией. Именно поэтому администрация должна постоянно «проводить» коллектив между Сциллой педагогического индивиду—

ализма и Харибдой безоглядного коллективизма, постоянно улучша психологический климат в своем учебном заведении. Также адми нистрации можно порекомендовать проводить соответствующу кадровую политику, при приеме на работу учитывая не только про фессиональные, но и ценностные ориентации педагогов. А новы педагогическим технологиям, педагогическому проектированию, реф лексии и т.п. можно научиться. Уже практикующих педагогов сле дует направлять на различные семинары, курсы и т.п., содержани которых отнюдь не исчерпывается «изменением содержания» ка кой — либо конкретной предметной области.

Описанные исследования — лишь отдельные аспекты пробле мы социологического сопровождения образовательного процесса средней школе. Необходимо изучение позиции родителей, адми нистрации, которые также во многом определяют стиль, методы, ско рость перехода российской педагогической практики к демокра тическому ее варианту. Следовательно, поле для дальнейшей ис следовательской работы не закрыто.

Литература

1. Коктыш Ю., Ходонов А.С., О возможных направлениях изучени общественного мнения учащихся/. Молодежь. Духовност Творчество: Материалы молодежного семинара (28 ноября 19 года). Томск: Томский гос. пед. ун — т, 1997. — С.20 — 22.
2. Ньюман Л. Значение методологии: три основных подход СОЦИС№3, 1998. — С. 122 — 134.
3. Кинелев С. Многообразие парадигм в социологии и методоло гические аспекты философии образования./ Социология: поис новых направлений развития на пороге XXI века. Книга д чтения Барнаул: Издательство АГУ, 1998. — С.247 — 254.
4. Клейберг Ю.А. Типология жизненных ценностей/ Социальнс взаимодействие и политические процессы на территории Ке мерово, 1997. — С. 27 — 33.
5. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Издательст «Феникс». Ростов — на — Дону, 1996. — 512с.
6. Инновационное движение в российском школьном образовани // Под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака. — М.: Парсифал 1997. — 416с.

РАЗДЕЛ VI.
ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ФОРМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.А. Михеев

Социальное партнерство в образовательном секторе России: тенденции, противоречия

Современная реальность характеризуется формированием новых социально – трудовых отношений, проявлением множества социальных конфликтов во всех сферах, в том числе в системе образования.

В этой связи анализ теории и практики социального партнер – ства, перспектив его развития приобретает особую актуальность.

Опыт многих стран, в том числе и России, свидетельствует, что в экстремальных ситуациях система партнерских отношений спо – собна успешно работать на экономическую и политическую ста – билизацию динамичного развития. Изучение данного опыта об – легчает России первые шаги становления гражданского общества, социального правового государства, содействует процессу интег – рации российского хозяйства в мировую экономику.

В современных концепциях социального партнерства в России наиболее отчетливо проявились три теоретических подхода, три па – радигмы, рассматривающие его с позиций: мотивации и эффек – тивности; организованных социальных интересов по сферам об – щественной жизни, отраслям экономики; по какому – либо одному или нескольким наиболее существенным признакам взаимодей – ствия работников, работодателей и властных структур.

Остановимся кратко на характеристике каждого из них.

Первый основывается на выявлении двух моделей социального партнерства: инициативной и формально – принудительной.

- Инициативная, или гуманистическая, модель ориентирована на согласование интересов, ценностных ориентаций, потребностей субъектов партнерства. Основу ее составляют объективность, справедливость, искренность отношений, обязательность выпол – нения принятых договоров, соглашений.
- Формально – принудительная модель партнерства характеризу – ется стремлением вовлечь как можно более широкие слои ра –

ботников, работодателей в те или иные формы партнерско-договорных отношений, в процесс принятия коллективных договоров, соглашений. Данная модель нередко выступает как прикрытие неприязненных, напряженных отношений и сопровождается необязательностью, неискренностью отношений, а иногда лицемерием и фальшью. Отдельные ученые относят данную модель к разряду клиентально зависимых отношений российских работодателей и работников.

Второй подход базируется на характеристике модели социального партнерства по сферам общественной жизни и отраслям экономики, а именно:

- в материально-производственной (промышленность, строительство, транспорт и др.);
- в социальной (образование, наука, здравоохранение, культура, спорт, туризм и др.)
- в политической — как партнерство субъектов Федерации, городов, районов. К данному типу партнерства можно отнести с известной долей условности деятельность межрегиональных ассоциаций экономического взаимодействия.

Третий подход характеризуется комплексно-целевым определением моделей социального партнерства по одному или нескольким наиболее существенным признакам:

- по участию властных структур в регулировании социально-трудовых отношений: трехсторонняя модель партнерства, так называемый «трипартизм» на всех уровнях (федеральном, региональном, территориальном и муниципальном);
- двухсторонняя — модель («бипартизм») — преимущественно на отраслевом уровне и в трудовых коллективах.

Данная модель социального партнерства отечественными и зарубежными специалистами в ряде случаев характеризуется как вид «корпоративизма» и «неокорпоративистских» отношений представителей трех или двух субъектов партнерства государства — профсоюзов и бизнеса («трипартизм»); или государство — бизнес, государство — профсоюз («бипартизм»); а также на микро- и мезокорпоративизме по уровням: отдельных корпораций, отраслей и регионов.

При этом очень важно отметить, что, когда идет речь о государстве как партнере, то имеются в виду исполнительные органы государственной власти и органы местного самоуправления. Именно они представляют интересы государства в системе социального партнерства. По политической мировоззренческой ориентации модели социального партнерства классифицируются преимущественно на социал-демократическую и консервативную. Социал-демократи-

ческая российская модель социального партнерства близка к германской и скандинавской моделям. Консервативная, или социалистическая, модель характеризуется как односторонне радикальная и не в полной мере учитывающая плюралистическую природу современного российского общества.

В нашей стране формируется предельно поляризованная социальная структура общества. Поляризация сказывается не только в имущественном расслоении, но и в мировоззренческих предпочтениях. Политологами и социологами подмечено, что в системе партнерских отношений либеральные идеи, как правило, предпочтительнее предпринимателям; социал-демократические — профсоюзам и представителям властных структур; социалистические — наемным работникам. Данная мировоззренческая поляризация выдвигает в качестве приоритетной необходимость выработки некоей общей, компромиссной по форме и центристской по сути мировоззренческой парадигмы, как приемлемой идейной основы цивилизованных партнерских отношений.

Партнерские отношения в образовательной сфере концептуально соответствуют моделям вышеизложенных подходов, но имеют при этом еще более сложную специфику.

Во-первых, они отличаются многообразием уровней и типов образовательных учреждений.

Во-вторых, незавершенностью процесса становления субъектов и институтов социального партнерства в образовательной сфере. В частности, до настоящего времени пока еще отсутствуют достаточно четкие представления о работодателях образовательных учреждений, об общественных объединениях работодателей в системе образования.

В-третьих, партнерские отношения в образовательном секторе характеризуются не только как 2- или 3-сторонние , а чаще всего как многосторонние. Учебные заведения имеют, кроме коллективных договоров, 2- и 3-сторонних профессионально-отраслевых соглашений, договоры с предприятиями и учреждениями практически всех форм собственности, с работодателями многих отраслей экономики, предпринимательства и бизнеса.

В-четвертых, существующая неопределенность взаимоотношений системы образования, сферы труда и властных структур отрицательно сказывается на процессах становления и развития системы социального партнерства в целом.

Нам предстоит научиться обстоятельно анализировать рынок труда и рынок образовательных услуг, создавать механизм их взаимодей-

ствия. В Москве, например, сформирована широкая система учебных заведений, достаточно развита сфера бизнес-услуг, но большинство подготовленных специалистов не могут найти работу по своей специальности. Лишь около 25% выпускников 1998 года получили работу, соответствующую полученной профессии и квалификации.

Назрела настоятельная необходимость в разработке концепции взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг. По скромным подсчетам минимальная емкость рынка в образовательном секторе России ежегодно выражается суммой в 20-25 миллиардов долларов [1]. Она складывается из того, что в России около 120 тысяч образовательных учреждений, в которых занято около 40 млн. человек, в том числе 30 млн. учащихся и студентов. Учащиеся и обучающие нуждаются в огромнейшем количестве самых необходимых вещей: от тетрадей до компьютеров; от школьной формы до лабораторного оборудования, питания и др. Все это вместе и составляет названный ежегодный объем расходов. Но они реализуются преимущественно пока в структурах импортного товарооборота.

Нам необходима система социального диалога сфер образования, труда и властных структур, необходима многосторонняя система социального партнерства на уровне отдельных отраслей и секторов экономики.

В этой связи заслуживает поддержки инициативы Минтруда РФ по развитию социального партнерства в сфере подготовки и переподготовки кадров на основе договорных отношений различных субъектов по схеме: безработный — служба занятости — образовательное учреждение — работодатель. До 99% выпускников профессиональных учебных заведений, имеющих такого рода договоры, трудоустраиваются. Договорные отношения данного типа конечно же требуют компетентного профессионально грамотного государственного регулирования процессов социального диалога.

Развитие образования в России немыслимо без эффективного взаимодействия учебных заведений, властных структур, общественных объединений работодателей, работников, предприятий и организаций.

Основой данного взаимодействия является система социального диалога многостороннего сотрудничества.

Совершенствование системы социального диалога в образовательной сфере России, обеспечение ее интеграции в систему Европейского сообщества предполагают прежде всего:

- определение сущности понятия и принципов становления системы социального диалога;

- выработку механизма правового регулирования коллективно-договорных отношений учебных заведений с предприятиями, учреждениями и организациями;
- совершенствование действующих организационных форм социального диалога (коллективных договоров, соглашений, контрактов и др.);
- выявление системы мер, обеспечивающих взаимоподдержку и соучастие всех слоев общества в развитии социального диалога в сфере образования.

Объектом социального диалога является процесс развития системы образования Российской Федерации, совершенствования механизма взаимодействия властных структур, системы образования, сферы труда по развитию кадрового потенциала страны.

Субъектами социального диалога являются работники, работодатели и государство.

Представительными органами, выражающими интересы сторон в социальном диалоге, могут быть:

- от имени работников: профессиональные союзы и иные уполномоченные работниками представительные органы;
- от имени работодателей на уровне учебного заведения: руководитель учебного заведения, представитель его учредителя, собственника, попечительского совета и представитель предприятия, организации работодателя; на уровне города, района — глава местной администрации или его заместитель, представитель общественного объединения собственников негосударственных учебных заведений, представитель Совета директоров или ректоров учебных заведений, представители общественных объединений предпринимателей (работодателей); на региональном уровне — представитель областной, краевой, республиканской администрации, руководители департаментов и министерств образования, представители региональных общественных объединений собственников негосударственных учебных заведений, Советов директоров и ректоров учебных заведений, представители общественных объединений предпринимателей (работодателей): на федеральном — представители Правительства РФ, Администрации Президента РФ, Министерства образования РФ, Министерства труда и социального развития РФ, Министерства финансов РФ, Министерства экономики РФ, Всероссийских Совета ректоров, Совета директоров учебных заведений, общественных объединений негосударственных учебных заведений, общественных объединений

предпринимателей (работодателей), Российской торгово-промышленной палаты.

Формирование эффективно действующей системы социального диалога в образовательной сфере выдвигает необходимость выработки предложений по уточнению правового статуса субъектов коллективно-договорных отношений; определению представительства сторон работников, работодателей, роли и места органов государственной власти и местного самоуправления в системе социального партнерства в образовательной сфере.

Кроме того, возникает потребность создания организационных структур по социальному диалогу на уровне различных секторов экономики в целях обеспечения профессионального обучения кадров, повышения качества их профессиональной подготовки.

Таковыми могли бы быть федеральные, региональные и территориальные Советы по социальному диалогу в образовательном секторе, включающие в свой состав представителей властных структур, работодателей и работников.

Целесообразно также, чтобы данные Советы по социальному диалогу тесно взаимодействовали с трехсторонними комиссиями по регулированию социально-трудовых отношений на всех уровнях, в том числе с Российской трехсторонней комиссией и Государственной службой занятости.

В современных условиях очень важно учить наших людей новым трудовым отношениям, к числу которых относится и социальное партнерство.

Литература

1. Молодцова В. Учите и... обогащайтесь! // Российская газета. - 1999 - 22 октября.

Томас Раек

Социальное партнерство в профессиональном образовании на примере Германии

Вопросы развития социального партнерства в России затрагиваются в рамках Программы Тасис, проектах «Управление образованием» и «Delfi». Срок действия проектов истекает соответственно в 2000 и 2001 гг. Работа по ним только началась, поэтому имеется достаточно времени для продолжения и углубления дискуссий по проблемам сегодняшнего семинара.

В дальнейшем мы планируем организовать семинары и рабочие встречи на федеральном и региональном уровне для представителей российских министерств труда и социальных отношений, финансов, экономики, профсоюзов и организаций работодателей, а также учебных заведений. Принимая во внимание то обстоятельство, что в работе семинара российская сторона представлена участниками, которые принимают решения по вопросам политики образования, я хотел бы обратить особое внимание на правовые аспекты, характерные для Германии как европейского правового государства. Тем более что создание правового государства является одним из приоритетов российской политики, и приведенные мною примеры могут быть интересны и даже полезны для дальнейшего развития правовой основы образования в России.

Когда мы говорим о социальном партнерстве в секторе образования, нельзя пройти мимо немецкой дуальной системы профессионального образования и обучения, в которой социальное партнерство является одним из важнейших элементов. Ее характерной особенностью является обучение в двух местах: на рабочем месте и в учебном заведении профессионального образования.

Около 75% молодежи, обращающейся к системе профессионального образования и обучения, проходит через дуальную систему, где в зависимости от выбранной специальности продолжительность обучения составляет от 2 до 3,5 года. Эта система является особенностью немецкой модели профессионального образования и обучения и основана на специфике исторического развития ремесленных специальностей и гильдий со времен Средневековья, на которое в свою очередь оказало влияние федеративное устройство страны.

Опыт работы в условиях такой системы государственного устройства может быть интересен для российской аудитории потому, что одно важное направление процесса реформы образования и общества России в целом состоит в отходе от строго централистской формы управления. Одновременно осуществляется переход к децентрализации и регионализации в тех сферах, где это возможно. Сектор образования относится именно к этим сферам, о чем свидетельствует целый ряд правительственных решений и договорно-правовых документов.

Федеральная структура государственного устройства Германии предполагает четкое и законодательно закрепленное распределение обязанностей между федеральным правительством и землями в сфере образования. В Основном Законе (Конституции) 1949 г. было определено, что традиционное федеральное устройство должно

распространяться на сферы образования, культуры, науки и научных исследований. Это означало, что основная ответственность за законодательный процесс и управление в этих областях лежит на федеральных землях. Федеративный принцип является признанием региональной структуры, которая исторически сложилась в Германии.

В соответствии с Основным Законом некоторые полномочия в сфере образования переданы федеральному правительству. Они охватывают ряд важнейших аспектов образования, культуры и науки, как, например, гарантии свободы искусства, науки и преподавания, выбора профессии и места обучения. Федеральное правительство отвечает за регулирование начального и дальнейшего профессионального обучения на предприятиях, регулирование приема на обучение, разработку новых специальностей, выработку образовательных требований по медицинским специальностям, регламентацию получения квалификации юриста, разрешение на право иметь адвокатскую и нотариальную практику, проведение исследований в области рынка труда и др.

Земли также имеют законодательные полномочия и права. Они распространяются на среднее и высшее образование, обучение взрослого населения и непрерывное обучение. Управление системой образования в этих сферах находится в исключительной компетенции земель. Министерства образования, культуры и науки определяют направления образовательной политики, разрабатывают и принимают правовые и административные положения, сотрудничают с высшими органами государственной власти на уровне федерального правительства и земель, а также с различными организациями и фондами.

Основной закон также определяет конкретные формы сотрудничества между федеральным правительством и землями по таким вопросам, как расширение и создание учебных заведений высшего образования, включая университетские клиники. Федеральные и земельные власти могут также сотрудничать на договорной основе в вопросах планирования в сфере образования и финансирования научно-исследовательских проектов и учреждений, значение которых выходит за рамки регионов. Органом, ответственным за это направление деятельности, является Комиссия по планированию в области образования и содействию научным исследованиям, в которой федеральное правительство и правительства земель имеют равное число голосов.

Также в распоряжении правительств федеральных земель есть орган, предназначенный для сотрудничества и координации дей-

ствий, который называется Постоянное совещание министерств образования и культуры земель Федеративной Республики Германия. Постоянное совещание создано в рамках соглашения между землями и занимается вопросами политики в области культуры. Его создание преследовало целью выработку общей точки зрения и подходов, а также представление общих интересов. Вопросы культуры понимаются здесь в широком смысле, включая общее и высшее образование, научные исследования, культуру и спорт. Резолюции Постоянного совещания носят рекомендательный характер.

Правовая основа профессионального обучения на рабочих местах в промышленности и в ремесленном производстве определена соответственно в Законе о профессиональном обучении 1969 г. и Законе о ремеслах 1953 г. Наряду с другими вопросами эти законы регламентировали отношения между молодежью и предприятиями, проводящими обучение, в том, что касается заключения контрактов, получения свидетельств об обучении и вопросов оплаты. Они также регламентировали, с одной стороны, соответствие организаторов обучения и преподавательского состава определенным критериям, наличие условий для обучения, экзаменационной системы и контроля за обучением. С другой стороны, участие комитетов по профессиональному обучению торгово-промышленных и ремесленных палат в организации профессионального обучения. В Законе о профессиональном обучении перечислены около 370 специальностей, относящихся к дуальной системе.

Отдельный раздел Закона о профессиональном обучении посвящен Комитетам по профессиональному обучению различных уровней. В ходе политической борьбы за разделение полномочий между федеральным правительством и правительствами земель были отменены положения о федеральном Комитете по профессиональному обучению, как органе центрального управления. Поэтому сегодня работают только земельные комитеты.

В состав земельных комитетов по профессиональному обучению входит равное число представителей работодателей, работников и правительства федеральной земли. Члены Земельного комитета назначаются правительством земли на срок не более четырех лет; представители работодателей назначаются на основании рекомендаций федераций, созданных на земельном уровне различными палатами, работодателями и ассоциациями предпринимателей; представители работников назначаются на основании рекомендаций профсоюзов и независимых ассоциаций работников, учрежденных на земельном уровне и занимающихся вопросами соци-

альной и профессиональной политики. Задача Земельного комитета заключается в консультировании правительства земли по вопросам профессионального обучения на земельном уровне и поддержке взаимодействия между обучением в учебных заведениях и обучением, осуществляемым в соответствии с Законом о профессиональном обучении.

Возможности для дальнейшего сотрудничества между государственными органами, представителями работодателей и работников открываются в деятельности Комитетов по профессиональному обучению, созданных торгово-промышленными и ремесленными палатами. Каждый такой орган создает комитет по профессиональному обучению, в состав которого входят по шесть представителей работодателей, работников и учителей школ. Последние могут высказывать свое мнение, но не имеют права голоса. Процедура назначения членов комитета соответствует процедуре назначения членов Земельного комитета.

Комитеты по профессиональному обучению получают всю необходимую информацию и высказывают свое мнение по всем важнейшим вопросам профессионального обучения и шагам, которые следует предпринять соответствующим органам для надлежащей реализации Закона о профессиональном обучении.

В новом Законе о профессиональном обучении, вступившем в силу в 1994 г., был расширен и конкретизирован ряд новых задач федерального порядка. Так, был определен порядок планирования и сбора статистических данных в области профессионального обучения, а также обоснована необходимость создания и очерчен круг его полномочий. Перед этим институтом, подотчетным непосредственно федеральному правительству, были поставлены следующие задачи:

сотрудничество в разработке нормативно-правовых актов в области профессионального обучения;

сотрудничество в подготовке ежегодного Доклада по профессиональному обучению»;

сотрудничество в сборе и подготовке статистических данных по вопросам профессионального обучения;

содействие научным исследованиям и экспериментальным разработкам;

международное сотрудничество в сфере профессионального обучения;

содействие в планировании, создании и дальнейшем развитии учебных заведений федерального подчинения;

реализация программы научных исследований, одобренной федеральным министром, и содействие развитию образовательных технологий; публикация наиболее важных результатов исследований;

ведение учета признанных специальностей и публикация их перечня.

В составе института находятся Центральный комитет, Постоянный комитет и Генеральный секретарь.

В состав Центрального комитета входят 16 представителей, которых назначают работодатели, работники и земли, а также 5 представителей федерального правительства. Представитель Федерального института труда и представитель муниципальных ассоциаций на федеральном уровне могут посещать заседания в качестве консультантов. Эти представители рекомендуются ассоциациями федерального уровня и назначаются федеральным министром на четырехлетний срок.

В состав Постоянного комитета входят 8 представителей тех же организаций, однако перед ними стоят другие задачи: они выполняют функции Центрального комитета в период между его заседаниями, если вопросы требуют срочного решения, или же по поручению Центрального комитета.

Земельные комитеты созданы в качестве постоянных подкомитетов Центрального комитета. В их состав входят представители этих же организаций. Основная задача комитетов заключается в координации на уровне земель нормативных актов в области профессионального обучения и учебных планов в общеобразовательных школах. Проекты нормативных актов и области обучения, подготовленные Федеральным институтом представляются на рассмотрение Земельным комитетам, которые должны высказать свое мнение. Решения принимаются простым большинством голосов.

Генеральный секретарь института имеет право создавать экспертные комитеты для консультаций по конкретным вопросам. Членами экспертных комитетов являются специалисты по профессиональному обучению, главным образом преподаватели, однако в их состав могут входить инструкторы и обучающиеся. Преподаватели назначаются членами Центрального комитета по представлению ассоциации преподавателей федерального уровня, другие эксперты назначаются по рекомендациям представителей работодателей, работников, земель и федерального правительства.

Для решения вопросов, связанных с обучением инвалидов, также создается Постоянный комитет. В его состав входят 17 предста-

вителей, назначаемых Генеральным секретарем по представлению следующих органов:

1 представитель работодателей;

1 представитель работников;

3 представителя организации инвалидов;

2 представителя Федерального института труда;

1 представитель государственной системы социального страхования;

1 представитель частных организаций социального страхования;

2 представителя организаций профессиональной реабилитации.

Кроме того, в состав Комитета входят 6 представителей учебных заведений профессионального обучения для инвалидов. Комитет может приглашать для участия в обсуждениях инвалидов, проходящих профессиональное обучение.

Таково полное описание структуры и правовой базы социального партнерства в области профессионального обучения. Безусловно, нынешняя система явилась результатом длительной политиче-ской борьбы за признание прав профсоюзов и ассоциаций работников, а также за создание возможностей для реализации этих прав.

Таким образом, дальнейшее существование и развитие социального партнерства в значительной степени зависит от готовности всех участников, в первую очередь от организаций работодателей и работников, искать пути к согласию и компромиссам. В свою очередь, поиск компромиссов также происходит в определенной зависимости от политических условий в государстве, от политической воли правящих политических партий.

Я позволю себе привести пример предлагаемого союза за труд между организациями работодателей и работников в Германии для борьбы с самым высоким уровнем безработицы со времен последней войны. Два года назад профсоюзы потребовали проведения переговоров с ассоциациями работодателей и правительством в качестве посредника. Эти усилия не приносили результатов, пока у власти находилось правительство Г. Коля. Сегодня, когда к власти пришло правительство, провозгласившее борьбу с безработицей важнейшей целью своей политики, первый раунд переговоров по созданию Союза труда, обучения и конкурентоспособности, как сейчас называется этот союз, был успешно завершен в начале декабря 1998 г. подписанием совместного заявления. В дальнейшем шесть рабочих групп каждые два месяца будут обсуждать концепции развития сферы занятости, содействия созданию новых рабочих мест, изменения в системах пенсионного обеспечения и социаль-

ного страхования, организации новых форм профессионального образования и обучения с целью снижения уровня безработицы среди молодежи, а также изменений в налоговой политике.

Этот пример должен показать, насколько решение насущных проблем в отношениях между работодателями и работниками на согласительной основе зависит от общей политической обстановки в стране.

Сектор профессионального образования и обучения в России тоже поставлен на новую правовою базу, но социальные партнеры не принимают участия в обсуждении проблем профессионального образования и обучения.

На мой взгляд, разработка и принятие нормативной базы социального партнерства в России является чрезвычайно важной задачей, находящейся в компетенции федеральных властей, министерства и Думы. Но и регионам следует проявить заинтересованность в решении этой проблемы. Учитывая сложную политическую ситуацию и постоянные изменения в правительстве, региональные власти могут и должны сами начать регламентировать некоторые нормативные аспекты на своих территориях. Это тем более необходимо, поскольку региональные власти обладают определенной свободой для осуществления самостоятельной политики. Немецкий пример показывает, что можно создать необходимые структуры для координации и сотрудничества между государственными органами различных уровней.

В Германии был создан особый вид профессиональной квалификации — квалифицированный рабочий. Такой рабочий получает широкое общее образование вместе со специальными знаниями и профессиональными навыками. Целью такого обучения является подготовка работника, способного самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполнение рабочих заданий.

Дуальная система профессионального образования и обучения представляет интерес для экспертов и ответственных работников в сфере образования, которые ищут новые модели системы профессионального образования и обучения, прежде всего в области финансирования. Дуальная система предполагает прямое участие в профессиональном образовании предприятий, которые предоставляют возможности для практического обучения и несут все связанные с ним расходы. На предприятиях, где проводится обучение, выборные представители участвуют в планировании и реализации программ профессионального обучения и назначения инструкторов производственного обучения. Учебные заведения профессио-

нального обучения являются самостоятельными организациями, однако они сотрудничают на равноправной основе с предприятиями, где реализуются программы профессионального обучения. При этом обучение по некоторым специальностям, например в здравоохранении и социальном секторе, проводится только в учебных заведениях. Таким образом, в зависимости от обстоятельств в Германии имеются различные формы обучения.

В дуальной системе предприятия играют очень важную роль в профессиональном образовании и обучении, поскольку практическое обучение проводится непосредственно на предприятиях. Однако выпускники учебных заведений должны сами заботиться о прохождении практики обучения на предприятиях. Конечно, они могут рассчитывать на помощь. Во-первых, в каждом учебном заведении есть преподаватель, который отвечает за профессиональную ориентацию обучающихся. Во-вторых, служба занятости предоставляет всю необходимую информацию о предприятиях и организациях, которые предлагают обучение выпускникам учебных заведений.

Предприятие, предлагающее обучение, должно иметь соответствующую лицензию, обеспечивать надлежащие стандарты качества и условия, определенные Немецким федеральным консультативным советом, и выплачивать обучающемуся ежемесячное пособие.

Государство на различных уровнях компенсирует с помощью различных выплат около 1/3 затрат предприятий на профессиональное обучение.

Такая организация профессионального образования обеспечивает овладение профессиональными навыками в реальных условиях рабочего процесса, содержание обучение основано на реальных потребностях предприятия, а обучающийся может проявить себя и полученную квалификацию непосредственно на предприятии, что увеличивает его шансы получить работу на этом предприятии. Приблизительно 30-40% выпускников остаются на предприятиях, где проходили обучение.

Особая роль и ответственность за развитие социального партнерства ложится на службу занятости на федеральном, региональном и местном уровне. В Германии служба занятости отвечает не только за трудоустройство населения, но и за профессиональную ориентацию, исследования рынка труда и его потребностей, разработку специальных программ поддержки профессионального обучения и финансирование профессиональной реабилитации. Кстати, в Законе о профессиональном обучении эта задача не вменяется в обязанность службе занятости.

Служба занятости поддерживает тесные связи с предприятиями для проведения профессиональной ориентации и определения возможностей для прохождения практического обучения на предприятиях выпускниками училищ. Профессиональные училища также устанавливают прямые контакты с предприятиями в своих регионах, однако их целью в первую очередь является выработка новых требований к профессиональным квалификациям выпускников, вопросы получения мест для профессиональных стажировок и др.

Обсуждение задач службы занятости в России необходимо продолжать на всех уровнях. Региональные власти, которые имеют возможность непосредственно влиять на принятие решений, могут самостоятельно разрабатывать и внедрять регулирующие положения по конкретным вопросам.

Представляя вам немецкую систему, я отдаю себе отчет, что ситуация в образовательной сфере России далека от идеала. Однако все участники института социального партнерства — ассоциации работодателей, профсоюзы, торгово-промышленные палаты — действуют в России, система трипартизма создана. Главная задача сегодня — разработать правовую основу для осуществления социального партнерства в системе образования.

А.А. Попов

Образовательная политика и означение жизненного пространства

Появление данного текста вызвано главным образом участием в запусках проектно-программных работ развития сибирских городов. Современная регионализация как стиль и форма управленческого мышления сегодня находится в стадии проблематизации.

Пожалуй, главной характеристикой этой проблематизации является переход от логики целевой (проектной) к логике программирования, связанных с формированием реальностей нового типа. Реальностей, способных оформлять целостный регион жизнедеятельности человека. Отсюда сегодняшняя управленческая проблематика заключается в трудности перехода от объектно-материальной логики к логике гуманитарной, создающей «объекты второго рода» — объекты культуры, духа, смысловых коммуникаций... объекты, в поле которых и возможны предельные антропологические процессы самоопределения.

Данный текст — попытка рефлексивного описания опыта работы по оформлению гуманитарно-управленческого мышления (как командно-коллективного ресурса) в логике содержания понятий и типологии управленческих стратегий.

К содержанию понятия «образовательная политика»

Во-первых, образовательная политика интерпретируется мною как управленческий стратегический инструмент, принадлежащий к классу гуманитарных технологий,то есть технологий, прежде всего обеспечивающих коммуникационную среду разного типа содержаний — среду, организующую взаимодействия реальностей различных содержаний [1]. При этом гуманитарные технологии порождают так называемые «объекты второго рода» — материю культурно-виртуальных пространств-рефлексий; смыслов, семиотик, образов, ощущений, то есть бытийно-антропологических оснований.

Во-вторых, образовательная политика является механизмом оформления региона смыслов существования человека, оформляет эти смыслы, с их помощью задает среду обитания: регион культуры, регион истории, регионы самоопределения...

В-третьих, образовательная политика (как и вообще любая политика) ориентирована на оформление общественного сознания; то есть ее источник может находиться в государственном секторе, в частном, в личном, в некоем групповом, тогда как эффект образовательной политики ориентирован прежде всего на общественный сектор. И, как любая политика, образовательная политика генерирует и использует как средство такой феномен, как образ будущего [2 ;3], что, собственно, и позволяет ей работать с общественным сознанием.

И в-четвертых, отсутствие образовательной политики сегодня, несомненно, тоже есть разновидность специфической образовательной политикой постсоветского чиновника.

Образовательная политика (как технология искусственного) опирается на естественные процессы возникновения человека — оформления среды такого возникновения. Но так называемые «априорные черты» здесь не рассматриваются, задача данного текста — показать возможные ходы современного мышления в осуществлении образовательной политики.

Означение жизненного пространства

Понятие «означение» представляется мною здесь с трех сторон. Во-первых, как знаковое оформление среды существования человека — «дизайна» в широком полном смысле этого понятия:

образы, образцы жизнедеятельности, градосемиотика, историко-культурологические знаки.

Во-вторых, придание значения самой жизни человека, удержанное через понятие «смысл жизни» — как задание нормы, связанной с ценностью безусловного полагания смысла. (Как правило, эта функция удерживается через выделение особенностей сообщества.)

В-третьих, придание значения истории жизни человека здесь (например: история города как история моей семьи). Ключевое понятия здесь — «история».

Итак, три понятия, которые могут задавать процесс означения:

[Знак — культурный символ] — [смысл жизни] — [история человека (индивидуальная история)].

Типологизация сибирских городов

Типология указывает на качественность объектов, их специфику и различность. Типологизация по существу это технолого-практический инструментарий, поскольку лишь только типологизированный объект возможно использовать в практике, выращивать на нем технологии и знания. В данном случае эта процедура необходима для выделения специфик городских пространств и определения в связи с этим управленческих стратегий возможных вариантов городского развития.

Традиционно принято разделять города по количеству жителей. Для Сибири такая схема будет выглядеть следующим образом: малые города — около 100 тысяч жителей; средние — 250 тысяч; большие — более 500 тысяч жителей. Но, наверное, такой подход сегодня неактуален, поскольку количественные характеристики сегодня не всегда коррелируют с качественной спецификой объектов социо - культурной организации. И в этом случае следует искать и находить другие (гуманитарные) характеристики, на основе которых будет произведена типологизация. С другой же стороны, следует заметить, что существует и некоторая динамика развития объекта, которую условно возможно описать следующей логикой: естественный объект (в нашем случае естественная характеристика — количество жителей) — естественно-искусственный объект и искусственно - естественный объект. Если учесть, что большому классическому и «старому» городу Томску (например) в 2004 году исполнится 400 лет, то возможно сделать вывод об условной «молодости» сибирских городов. В этом смысле их возможно рассмотреть как естественно-искусственные объекты, где будут коррелировать две характеристики. Таким образом, здесь

использовано в качестве первой характеристики (естественной) — количество жителей; в качестве второй (искусственной) — характер градообразующих принципов.

Тогда мы к типологии «малый — средний — большой» получаем следующие характеристики: в малых городах, как правило, существует один определяющий градообразующий принцип (как правило, связанный с развитием той или иной производственной отрасли); в средних городах таких градообразующих принципов может быть несколько (и они не только производственного характера — классический в этом смысле город Бийск Алтайского края); большие же города имеют тенденцию, где градообразующие принципы перестают играть свое ключевое значение и город становится местом проживания человека.

Соответственно такой типологии возможно рассмотреть содержание понятия «история». Малые города, как правило, имеют «линейные истории» — перечень событий и фактов, связанных с формальными событиями (например: открытие шахты, комбината, ГЭС... движение переходящего Красного Знамени; посещение города «большими людьми» и другие). По существу это сложно назвать историей как отрефлектированных культурных тенденций.

Средние города имеют так называемую «непроявленную историю»: ощущение историчности присутствует, но ее понимание и раскодировка не совершаются. Так, например, в Бийске(290 лет городу, по Указу Петра I) сама историчность города как ресурс не используется в сферах городского PR, воспитания, молодежной политики, культурного проектирования. Пожалуй, лишь только в среде местных историков и, что позитивно, в кругах предпринимателей эта идея начинает оживать.

Большие города удерживают собственную историчность в форме «разнооформленных очагов»: научное сообщество, церковь (настоящая), библиотека, архитектура, традиции... Историчность начинает здесь превращаться в культурно - самоопределенческий ресурс становления и существования человека. Но целостное культурно - историческое пространство и там не является оформленным и объективно заданным. Главным образом потому, что отсутствуют современные позиции культурно-исторических продюсеров, организующих гуманитарные города.

Образовательная политика как означение жизненного пространства

Поиск ресурсов предусматривает наличие логик двух типов: с одной стороны, работает логика переорганизации или, более обычно, логика экономии; с другой стороны, следует признать, что управ-

ленческая соотнесенность с понятием «современность» требует выделения ресурсов нового типа. Кстати, эти две логики довольно-таки конкурентны, поскольку вторая может быть развернута только из рамки развития.

Поиск ресурсов нового типа — это предпринимательская логика. Она предусматривает другой тип мышления по отношению к тому, который складывался в командно-административной системе [С. Дауюк]. (Так, например, сегодня ресурсом нового типа может стать коммуникация в отличие от бюрократической коррупции). Причем в критических моментах управления «большой, но старый» ресурс может быть неуместен. (Например, огромная армия педагогов из сегодняшних педагогических вузов не может решать вставшие актуальные педагогические задачи)

Поэтому, когда мы сегодня говорим о «кризисе натурального ресурса», мы имеем в виду не его «недостачу», а его «реорганизацию в культурный ресурс, то есть в ресурс развития. Такой ресурс может возникать за счет изменения управленческих стратегий, связанных с запуском процессов проектирования и программирования в регионах» [4]. Тогда основная сегодняшняя управленческая задача в предельном своем виде звучит так: «Какими стратегиями и способами мы можем сегодня создать ресурс культуры?»

Образовательная политика представляется мне как раз той стратегией по формированию ресурса культуры. И только в таком случае ее можно рассматривать как политику, а «переливание» старого ограниченного ресурса «из пробирки в пробирку» (усеченных статей бюджета) уже не является образовательной политикой, поскольку не создает новых форм культурообразований.

Понимаемая образовательная политика, соединенная с идеей типологии городов, может быть рассмотрена как образовательные стратегии означения регионов, становления и развития людей.

Так, в малых городах методами «искусственного усложнения» реальностей создания культурных объектов, порождающих индивидуальные рефлексии, образовательная политика превращается в механизм искусственного формирования исторического пространства. (стратегия прецедента).

В средних городах необходима социальная институциализация культурно-исторического пространства как презентация сомоопределенческих стратегий и смыслов жизни (стратегия легитимизации).

В больших же городах возможно построение «сетевых конфигураторов» — сетевых отношений и коммуникаций, существующих и удерживающих четкие и определенные культурные смыслы и

идеи - так называемый новый тип градообразующих оснований Гуманитарного Города (стратегия гуманитаризации).

Таким образом, современная образовательная политика не есть механизм прямого влияния на человека, поскольку политика не занимается методикой и дидактикой [5], а есть средство порождения нового типа ресурса — ресурса культурообразования. А человек как субъект образования получает возможность им воспользоваться или, кстати, отказаться.

Литература

1. Проектирование нового поколения гуманитарных технологий. // Сборник статей . Азиатско-тихоакеанская Школа, Владивосток, 1999
2. Попов А.А. «Я бы хотел, чтобы образ будущего был всегда!» // Молодежный культурологический альманах «АРХЭ», № 2, «Призвание», Барнаул, 2000
3. Щедровицкий П.Г. «Будущее есть работа мышления и действия» // Вопросы методологии № 3-4, 1994
4. Резолюция III Межрегиональной гуманитарно-антропологической конференции «Регион как среда самоопределения человека» // Барнаул, 21-23 апреля 1999
5. Щедровицкий П.Г. «Содержание образования — это проблема не педагогики, а системы управления» // «Первое сентября», № 63, М, 18.09.99

С.Г. Баронене, Т.В. Игрушкина, Е.В. Кыштымова

Родитель как участник образовательного пространства: к стратегии формирования общественного договора

Зачем необходимо обсуждать фигуру родителя? Ответ на этот вопрос представляется не банальным, поскольку фигура родителя всегда присутствовала в российском (и ранее — в советском) образовании: родительские собрания, комитеты, индивидуальная работа и др. — подтверждения тому. В чем может состоять современный "прагматизм" родительского присутствия в образовательном пространстве и в каких формах он может быть осуществлен — эти два вопроса задают ход размышлениям в статье и представляют технологию в приложении.

1. Родитель как субъект "общественного интереса" к образованию.

Родительский интерес может быть связан *с переоформлением представлений о знании.* Именно знание становится основным ресурсом в обществах постинформационного типа (мы исходим из того, что Россия ориентирована на вхождение в мировое сообщество). По мнению исследователей социальные группы, работающие в сфере производства знаний, становятся теми, кто в классической политэкономической схеме относится к владельцам средств производства (Питер Друкер в своей работе "Посткапиталистическое общество" пишет: "Базовым экономическим ресурсом больше не является ни капитал, ни полезные ископаемые, ни трудовые ресурсы. Им является и будет являться знание". См. также статью П.Г. Щедровицкого [Эксперт № 1-2, 2000]). *Именно отношение к знанию задает базовый процесс стратификации* в постинформационных обществах (П.Г. Щедровицкий). В современной российской ситуации происходит миграция граждан по уровням социальной стратификации. Родители вынуждены заботиться о достойном социальном месте собственного ребенка в будущем. [По результатам маркетинговых исследований (Томск, ноябрь 1999 г.), родители детей в возрасте от 13 до 19 лет готовы тратить на образование детей от 20 до 40% семейного бюджета.] Кроме того, знание становится товаром. Появляются венчурные фирмы, специализирующиеся на работе с изобретениями, открытиями, новациями. При этом знание как товар имеет совершенно другую структуру стоимости. Большая ее часть приходится на разработку авторской идеи, чуть меньше — на создание опытного образца и остальное — на массовое производство. (В индустриальной экономике структура стоимости прямо противоположная (1; 82).) В связи с этим деятельность по производству и использованию знаний становится престижной и экономически выгодной.

Это заставляет обсуждать содержание образования всех участников образовательного рынка: учителей (учим воспроизводить или создавать новые знания?) и родителей (какие актуальные навыки и способности для современной жизни развивает выбираемое образовательное учреждение?). По нашим исследованиям (Центр раннего развития Томского Хобби-центра, сентябрь — октябрь 1999 г.), происходит изменение заказа родителей даже маленьких детей. Например, это проявляется в том, что если раньше родители формулировали "навыковый" заказ (научить читать, писать, танцевать, рисовать и т.п.), то сегодня на первый план выдвигаются цели проявления и развития способностей и формирования так назы-

ваемой социальной компетенции: самостоятельности и организованности, умения общаться и решать проблемы с детьми и со взрослыми, умение упорядочивать и доводить до конца дело, умение делать выбор, иметь свою точку зрения и учитывать мнение других, развивать логическое мышление и воображение и др.

Другим важным фактором формирования родительского интереса является возникновение рынка образовательных услуг. Разнообразие образовательных предложений в корне изменило существующую прежде родительскую практику — "отдать в школу по месту жительства". Перед родителями реально встала проблема выбора образовательного учреждения, а это означает необходимость разбираться с ценностями, подходом педагогической команды. "Одна и та же мать, обратившись к тем же самым авторитетам с вопросом о воспитании ее ребенка в два разных периода времени, в действительности получит два отличающихся друг от друга совета, основанных на разных представлениях о реальности. Тогда как для людей прошлого система воспитания ребенка оставалась неизменной веками, для современных людей и людей будущего это превратилось... в арену, на которой сталкиваются волны образов..." (2; 122).

С другой стороны, появившаяся конкуренция между образовательными практиками обостряет проблему "имиджа" или "собственного лица" образовательного учреждения. Ориентируясь на тот или иной общественный сектор, школа должна найти своих сторонников. Один из законов менеджмента гласит: если вы собираетесь производить совершенно новый продукт, то рынок для него надо создавать *(3;161)*. Родители становятся реальными инвесторами образования. (М. Фридман обосновывает однозначное соотношение между политической свободой и свободным рынком: второе является необходимым условием первого. Именно имущественное неравенство позволяет иметь независимый от государства финансовый ресурс для сохранения свободы. Например, Ф. Энгельс, поддерживающий идеи К. Маркса). Инвестирование — это ответственный поступок: я отвечаю за свой выбор, отдавая ребенка в школу. Однако частное инвестирование в образование имеет свои ограничения (образование является сферой долгосрочного инвестирования, а социально-экономическая ситуация в момент перехода не является стабильной). Необходимы средства для *опосредованного введения родителей* в образовательное пространство. Основная цель таких средств — *формирование участной родительской позиции: от клиента, потребляющего разные представ-*

ленные образовательные услуги, к участнику образовательного пространства, формирующему образовательный заказ и участвующему в его осуществлении. Появление советов школы, попечительских советов с участием родителей является одной из попыток привлечь родителей к участию в образовательном пространстве. Другой формой, получающей все большее распространение, является разворачивание в школах совместной детско-взрослой проектной деятельности. Х.Бартель вводит понятие "поле школы": сообщество, принимающее на себя ответственность за развитие программы школы (родители, чиновники, ученые, педагоги и пр.).

Итак, появляется особая управленческая линия — на формирование родительского сообщества как образовательной общественности. Это предполагает проектирование совместной деятельности с родителями. Однако необходимость разворачивания подобного рода работ, прежде всего, связана с принципиальным ответом педагога или педагогического коллектива на вопрос "Зачем нам нужен родитель?". Самоопределение в этом вопросе поможет разработать адекватную стратегию и тактику.

Мы представляем еще одно средство, позволяющее родителю быть участником образовательного процесса, — Дневник родителя.

2."Дневник родителя"

Кому может пригодиться дневник?

Дневник создан для таких образовательных учреждений, которые проектируют участие родителей в образовании и ориентируются на общественный заказ. Дневник может стать средством для тех родителей, которые оформляют свой образовательный заказ и учатся быть "культурными родителями".

Авторы и разработчики

Представленный вариант создан и апробирован педагогами и родителями школы Монтессори и Центра раннего развития Томского Хобби-центра Е. Кыштымовой, С. Баронене, Т. Костенко, С.Игрушкиной, социологом И. Пироговой. *Разработка модели дневника может стать совместным проектом всех участников образовательной деятельности.*

Идея дневника

Исторический смысл: замысел дневника родился в связи с потребностью педагогов инновационной площадки узнать, проявляются ли эффекты особого содержания образования, которое они выстраивают, вовне школьной жизни. Другими словами, становится ли школьное учение "образованием для жизни" (Д.Ж. Дьюи)? Родители являются основными спутниками движения ребенка, и,

следовательно, именно они могут быть наблюдателями и диагностами "внешкольной жизни". Однако их этому необходимо научить.

Прагматический смысл: оплачивая образовательные услуги ребенка, родитель заключает договор с образовательным учреждением. В данной ситуации дневник является средством оформления участной позиции родителя в образовательном пространстве. 1) Он помогает выстраивать культурное мнение об образовательном движении ребенка (часто у родителя нет средств для обсуждения происходящего, нет "языка", и поэтому общение педагога и родителя сводится к взаимным упрекам и претензиям). Работая с дневником, родители понимают собственные приоритеты, учатся формулировать собственные предложения и тем, опосредованно, формируют культуру родительского заказа. 2) Дневник проявляет основания деятельности педагогов, границы их ответственности и, следовательно, позволяет диагностировать результативность обязательств, принятых на себя образовательным учреждением.

Форма дневника

Дневник удобен в форме тонкой брошюры (А4 пополам). Количество страниц зависит от особенностей образовательного учреждения, а точнее, от образовательных целей ее участников (например, от количества ситуаций, предлагаемых к наблюдению). Дневник предназначен для индивидуально-семейного пользования и является именным.

Структура дневника

Дневник состоит из нескольких частей: введения (правила пользования и содержание), исследовательской части (типы наблюдаемых ситуаций) и итоговой (анализ и диагностика). *Во введении* необходимо разъяснить, зачем нужен дневник родителю (при этом цели его введения могут быть разными в разных образовательных учреждениях). По нашему наблюдению, не нужно ориентироваться на "романтическое" представление о родителе (который готов делать все для развития себя и ребенка). Гораздо продуктивнее найти прагматические причины для работы с дневником.

Во введении укажите способы заполнения дневника (родитель сам может проставить нумерацию страниц в содержании, выделив необходимое для его ребенка количество страниц на каждую ситуацию; другой вариант — свободная последовательная запись) И, конечно, в содержании обозначены те типы ситуаций, с которыми специально работает педагог. Это "визитная карточка" педагогической деятельности. (Описываться могут не все типы ситуаций — это и есть показатель индивидуального возрастного движения ребенка.

Поэтому "типологию" лучше задавать шире, например, для родителя ребенка 2-го класса вводить ситуации, над которыми педагог работает в течение всей начальной школы.)

Исследовательская часть начинается с анкеты, в которую заносятся необходимые для данного педагогического подхода "стартовые" данные. (Не забудьте про защиту частной жизни!) Далее — собственно описание домашней образовательной траектории ребенка, в соответствии с содержанием (типы ситуаций). Эта часть заполняется весь учебный год.

Итоговая страница "Еще один шаг" заполняется родителем в конце учебного года или в конце лета, непосредственно перед поступлением ребенка в следующий класс и сдачей дневника. (Лето может проявить многие важные навыки и качества). Мы советуем сформулировать общий вопрос и предоставить родителю возможность размышлять о результате в свободной форме. Это важный момент для диагностики развития самого родителя: что он стал выделять и описывать? Пользуется ли вашей матрицей для наблюдения? Какие новые эффекты (не попавшие в ваш перечень) он обнаружил?

Ритуал вручения –передачи дневника

Дневник — это знак особого родителя (родителя не просто маленького мальчика, а уже ученика; родителя не третьеклассника, а уже пятиклассника, родителя не обычной школы микрорайона, — а Вашей и т.д.) Внимательно отнеситесь к месту и времени вручения дневника: это "обряд инициации родителя", и момент должен быть выбран символический (например, 1 сентября, или в совместном осеннем походе всего класса с родителями, или в ситуации заключения договора об оказании образовательных услуг). Обязательно найдите время для подробного разъяснения родителям смысла работы над дневником — или они станут вашими союзниками или забудут о нем на следующий день. Продумайте, как будет дневник "сдаваться на проверку" (может, это станет основанием для перевода родителя в следующий класс?)

"Дневниковые" эффекты

У Вас появится уникальный материал, который позволит

- двигаться в содержании образования родителю вместе с ребенком;
- выявлять педагогу общие для детей проблемы и трудности обучения;
- учитывать особенности индивидуального образовательного движения;
- видеть новые необычные результаты своей педагогической деятельности;
- и главное — выстраивать сотрудничество с Родителем.

Приложение: **Дневник родителя школы Монтессори (образей структуры и ведения).**

Введение:

Дорогие мамы и папы
школы Монтессори II ступени (начальная школа)!

У Вас в руках уникальный документ. Это, по сути, "исторический источник", который может рассказать много удивительного лишь об одном ребенке — Вашем. Но цель этого документа — отнюдь не архиографическое любопытство. Дневник — это средство для оформления общественного договора между Вами (родителями) и школой, в которую Вы привели своего ребенка. Оплачивая образование, Вы осуществляете образовательный заказ.

1. Для того, чтобы договор был действенным, Вы должны *знать особенности нашей школы* и понять, подходят ли идеи и ценности, на которые ориентирован педагог, Вашим родительским запросам. Суть метода Монтессори — свободная работа ребенка в подготовленной среде. Свободной работа является потому, что ребенку предоставлено право выбора деятельности. Подготовленная среда — необходимое условие для овладения способами освоения культуры и саморазвития.

2. Вы должны иметь возможность *организовывать совместно с педагогом диагностику* "образовательного пути" своего ребенка, чтобы вовремя вносить предложения и обсуждать содержание образования. Дневник (точнее — Ваши наблюдения) станет основанием для того, чтобы понять, использует ли Ваш ребенок знания и умения, получаемые в классе, в "настоящей" жизни. Следовательно — действительно ли (т.е. действенно) его образование.

3. Вы сможете учиться *быть "культурным" родителем*, т.е. родителем, который не только умеет правильно помогать своему ребенку, защищать и выражать его интересы (так записано в Законе об образовании России), но и сам развивается, осваивая непростой труд — родительство.

Правила пользования дневником

Дневник является средством для развития Вашей собственной воли и способности к самоорганизации. Для этого необходимо:

- придумать удобное для вас место хранения дневника. (Он может лежать там, где планируется следующий день или обсуждается прошедший. Например, на рабочем столе, в кухне или тумбочке в спальне);
- приучить себя к ежедневному воспоминанию важных ситуаций (они выделены в дневнике). При этом поймите, что записывать придется не всегда, но вот обдумывать — *каждый день. Через*

месяц Вы будете наизусть знать все типы ситуаций и будете делать это автоматически;

- и последнее. Заполнять дневник можно и совместно с ребенком. Он наверняка не забудет ничего важного про самого себя!

Содержание

Вы можете сами выбрать тот способ работы с дневником, который Вам кажется наиболее удобным.

1. Если Вы хотите писать, располагая записи подряд, по мере заполнения, то вы должны просто пронумеровать типы ситуаций (колонка 1) и при записывании ставить номер типа ситуаций.
2. Если Вы хотите, чтобы каждый тип ситуаций имел определенную страницу в дневнике, то проставьте сами нумерацию страниц (колонка 3).
3. Анкета заполняется один раз в самом начале работы с дневником.
4. Последняя страница "Еще один шаг" заполняется в конце года, перед тем как идти на итоговое собеседование с педагогом по поводу перевода ребенка в следующий класс.

Типы ситуаций

1	2	3
	Домашние опыты, эксперименты Новые вопросы Узнаем значение слова Доказывая свою точку зрения Проявляя инициативу Рассказы о школе... Компромисс... Обосновывая выбор Самостоятельное занятие Обращение к маме или папе (совет, успехи, неудачи) Домашние задания: • забыл сделать; • обратился за помощью; • самостоятельное выполнение.	

Исследовательская часть:

1. Анкета

2. Исследование (описание конкретных ситуаций)

ИТОГИ: «Еще один шаг».

Литература

1. Кутушев С. Олл-стрит на службе у российского хай-тека. Эксперт, № 1-2, 2000
2. Тоффлер А. Футурошок. СПб.:Лань, 1997. – 464 с.
3. Хокен Пол. Я начинаю свое Дело: Пер. с англ. – М.: Текст, 1992.-207с.
4. Фридман и Хайек о свободе: Пер. с англ. – Полифакт, Минск, 1990, 127с.

Е.В. Сидорова

Дополнительно ли дополнительное образование? (в пространстве жизненных шансов)

Государственная система художественного образования в Томской области вступила в полосу глубокого кризиса. Основными признаками кризиса являются: ослабление поступательного развития системы художественного образования, распад на элементы, каждый из которых борется в меру сил и способностей за выживание. Необходимо разработать и реализовать областную программу сохранения и развития государственной системы художественного образования. Ситуация в художественных школах несколько иная. Из опыта работы ДХШ №1, ДХШ №2 г.Томска и ДХШ г.Северска я знаю, что в школах ежегодно на конкурсной основе осуществляется плановый набор учащихся. Художественно-эстетическое образование в целом по Северску представляется как достаточно целостная разноуровневая система. В частности, в ДХШ г. Северска на протяжении последних пяти лет ежегодно увеличивается контингент учащихся, открываются филиалы. В Томске за последние несколько лет открыты уч.заведения среднего и высшего звена, большой конкурс абитуриентов свидетельствует об интересе к профессиям. Проблемы, конечно, есть: специфические, свойственные нашему региону, и объективные. К основным проблемам относятся зависимость развития школ как муниципальных учреждений от социального заказа Учредителя, слабое бюджетное финансирование, неотработанность механизмов деятельности школ искусств в системе рыночных отношений. Кадровая проблема возникает не от количественного показателя специалистов, а от качества их профессиональной подготовки. Сегодня необходимо профессионально подходить к вопросам психологии, валеологии, физиологии, социологии, философии, этики, истории и др., т.е. обладать широким кругозором и гуманистическим мировоззрением. Необходимо искать новые отправные точки и выстраивать горизонты.

Наша работа предполагает большую степень творческой свободы и больший процент заинтересованности обучающихся, т.к. они выполняют не социальный заказ государства, а удовлетворяют свои потребности в художественно- эстетическом образовании. Ребенок приходит в ДХШ не потому, что это обязательное требование общества, а потому что делает **сознательный выбор**. "Я пришел потому, что я сам так хочу и (или) этого хотят мои родители,

опираясь на те интересы и способности, которые они во мне видят". Таким образом, "социальный" заказ на образование исходит от родителей и детей, от каждого, кто пришел учиться в ДХШ. Все вопросы организации учебного процесса переданы в компетенцию самих образовательных учреждений. Структура обучения в ДХШ демократична: общеэстетическое, профориентационное, академическое. Она определена целями самих обучающихся: дети 4-9 лет посредством изодеятельности осваивают мир, учатся отражать мир через образы. С усложнением представлений усложняется и инструментарий — появляется необходимость в академических системных художественных знаниях, умениях, навыках. Кому-то это нужно для общего гармоничного развития, воспитания вкуса, а кто-то будет выстраивать профессиональные горизонты. Специалисты могут периодически повышать свою квалификацию, а некоторые освоят ремесло с практическими целями зарабатывания денег. Возрастные критерии практически не ограничены. Социальный статус, финансовые возможности не являются препятствием для обучения в ДХШ. Инвалиды и малообеспеченные имеют ряд льгот по оплате за обучение. Стандарт знаний определяется поступлением выпускников в специальные учебные заведения более высоких ступеней. Учебные программы ДХШ, кроме образовательных стандартов, сориентированы на регион: это необходимость подготовки кадров в центрах художественных ремесел (Гжель, Палех, Хохлома...) либо ориентация на те специальные учебные заведения, которые есть в регионе. Художественные школы Томской области традиционно сориентированы на ТГАСУ — архитектурный факультет. Одного высшего учебного заведения было недостаточно — формировали общественное мнение и склоняли властные структуры к открытию живописно-педагогического отделения (ТОККИ — с 1995 года, ТГУ — с 1999 года) и дизайнерского отделения (платное при Восточном институте — с 1999года).

ДХШ Северска связана со многими структурами города: выставки в учреждениях культуры, оформление декораций к балету "12 месяцев" в ДК им. Н. Островского, оформление интерьеров к 40-летию ЦДТ, оформление городских праздников: Рождество, Пасха, День города и др., росписи на детских площадках, в детском санатории, в детской поликлинике — это все серьезные, трудоемкие, затратные и масштабные творческие работы. В шк.№77, совместно с которой сейчас работаем над проектом, дети на пленэре расписали стены в коридоре школы, помогли при оформлении школьных мероприятий. Работы преподавателей и детей переданы в Адми-

нистрацию Северска, в воинскую часть, в военный госпиталь, в Дом престарелых, неврологическое отделение, Центр реабилитации детей- инвалидов...

У школы выстроены профессиональные связи внутри города и вне его: учреждения культуры города, общеобразовательные школы и дошкольные учреждения, ТГАСУ, ТОККИ, ТГУ, Восточный институт. ДХШ является участником ассоциации "Музей — площадь Мира-"(г.Красноярск), активно сотрудничает со сферой образования: Всероссийская тьюторская конференция, Всероссийская конференция "Традиционные и инновационные процессы в образовании: проблемы управления" и др. Есть партнерская сеть для решения задач городского молодежного клуба "Гуманистическая модель развития Северска" (кроме вышеназванных, Администрация г.Северска, институт "Открытое общество" — Фонд Сороса, Комитет по охране окружающей среды, "Технопарк", Цех непромышленных хозяйств СХК, ПАТП, предприниматель Мануйлов П.И. и др.).

Клуб задумывался для объединения творческих сил МСОУ ЦО (шк.№77) и МУ ДХШ по формированию у детей гуманистического мировоззрения и подготовке к I городской молодежной творческой конференции с одноименным названием. На педагогическом уровне это вылилось в сотрудничество на "Ярмарках идей" и городских конференциях, в составлении Мегапроекта "Общее будущее. Вступая в III тысячелетие". Состав участников клуба постепенно формируется. Показательно, что впервые Проект был заявлен на школьной конференции весной 1999 года двумя ученицами шк.№77, одна из которых является учащейсяся ДХШ. Девочки провели социологический опрос для обоснования Проекта, сделали иллюстрации к Проекту, выставку работ учащихся ДХШ. На осенних городских "Ярмарках идей" клуб пополнили ученики Лицея, шк. № 77, 83, 89, 84, 87, 90, 80, 193, 196, 197, 198 — в основном все — ученики ДХШ. Заседания прошли 2, 9 и 16 декабря в шк.77 и 23 декабря — в ДХШ. Желание участвовать в работе клуба выразили будущий философ студент V курса ТГУ Кашлов Алексей Вячеславович и молодой историк Саунин Рудольф Иванович — выпускник ТГУ. Нам кажется важным, что старшеклассники общаются с молодыми специалистами, которые сами еще недавно сидели за школьной партой. Каждое заседание клуба планировалось и тщательно готовилось. Ребята слушали лекции и общались: знакомились, рассматривали план города, предоставленный Администрацией, говорили о современном искусстве (что было близко и понятно ученикам ДХШ и сложно для восприятия другим ребятам), о нравственных категориях любви, об

имидже современного человека и обсуждали темы конференции. Как проблему мы сейчас рассматриваем формирование интереса на начальном этапе деятельности клуба. Заинтересованность ребят будет гарантом жизнеспособности молодежного клуба. Цель клуба — обозначить с детьми перспективы развития Северска как сферу их профессиональных интересов. Поскольку основным контингентом клуба являются учащиеся ДХШ, то и идеи были связаны, в основном, с приложением художественных знаний и умений. Ребята сами ставили ближние и дальние цели. Например, решили, что уже сейчас можно попробовать расписать забор или автобус. Решили сделать эскизы и заручились предварительной договоренностью с директором горУАТа о предоставлении автобуса. Обсуждали строительство в Северске Диснейленда и попутно рубили два дня рельефы из снега у ДК им. Н.Островского. О других темах пока сообщать не будем, т.к. они все будут представлены на городской творческой конференции в апреле. Лекция "Прошлое, настоящее, будущее: ориентиры в истории" помогла ребятам понять линейное ускоряющееся развитие истории и сменяющиеся с развитием цивилизации представления о времени. Теперь предстоит разговор о том, в каких точках истории совершался прорыв и что этому способствовало. За систему ценностей будут приниматься СВОБОДА и ТВОРЧЕСТВО, ДОБРО и КРАСОТА, ЛЮБОВЬ и СОВЕСТЬ. Последнее в 1999 году заседание клуба не случайно проходило в ДХШ. Художественная школа в рамках Проекта провела ряд акций: "Береги бездомных животных", "Новогодняя витрина", "Посвящение в юные художники".

В рамках Проекта разрабатывается также задача сохранения памятников прошлого на территории города. Известно, что при строительстве города с лица земли стирались целые деревни. Деревню Белобородово ученики ДХШ рисовали на пленэре. Сейчас ни одного дома не сохранилось. На пленэрной практике 1999 года дети обнаружили в поселке Иглаково крепкое крестьянское подворье, дом с типичной для Сибири планировкой. После зарисовок дети обратились за консультациями в Музей города к старшему научному сотруднику П.Е. Бардиной, и с тех пор они работают вместе над описанием памятника и созданием графических композиций. Как оказалось, с этого дома начнется создание Музея под открытым небом. Кроме того, в школе на занятиях по композиции почти все классы рисовали "Город будущего". Часть работ была отправлена на российский конкурс "Зодчие будущего". Работы были отмечены дипломами и грамотами, одна работа

была отмечена дипломом I степени. В ходе последнего заседания ребята познакомились с творческими работами учащихся курсов "Художественное моделирование одежды", "Компьютерная графика".

Задача клуба — снять с детей комплекс страха перед энергоемкостью и сложностью реализации больших проектов. На примере уже выполненных и в стадии выполнения творческих работ показать, что ребята способны делать масштабные работы, ставить перед собой большие цели и добиваться их осуществления.

По нашему мнению, работа клуба должна быть информационно насыщена, должна развивать чувственную сферу и мыслительную интеллектуальную деятельность, должна быть личностно ориентирована. Клуб может считаться элитным с точки зрения формируемых на нем культурных ценностей, а не закрытости. Каждый может прийти в клуб и найти там применение своим способностям. Ведь те образы будущего, которые создадут юные художники, необходимо будет обосновать с точки зрения их экономической целесообразности, решения экологических проблем, трудоустройства населения, возможностей самореализации и др.

На клуб предполагается приглашать ведущих специалистов в сфере предпринимательской деятельности, управленческой и т.п.

Необходимо широко освещать деятельность клуба в средствах массовой информации. Сегодня ребята работают над образами, часть которых будет реализована в ходе работы клуба, а наиболее масштабные, "опережающие время", может быть, окажутся востребованными через несколько лет, когда ребята начнут самостоятельно выстраивать свои жизненные траектории. Предполагается, что деятельность клуба повлияет на политику развития Северска в обозримом будущем.

О.А. Котиков

Социальное партнерство: школа — местное сообщество

Проблемы школы в гражданском обществе

Считается общепризнанным, что целью системы образования является социализация учащегося в обществе. В дореволюционной России решение задачи социализации личности в основном лежало на семье. При советской власти было сделано все, чтобы эту задачу переместить из семьи в область государственной политики. Сегодня государство отказалось от тотального контроля над лич-

ностью. В том числе и в области образования. А так как в целом система образования и семья оказались не готовыми к требованиям нового времени, практика социализации личности учащихся оказалась в значительной степени оторванной от требований реальной ситуации в реформируемом обществе. Современные общественные реформы в России потребовали новых подходов в области образования.

Закон РФ «Об образовании» принят в 1995 году и посвящен «целенаправленному процессу воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства».

Из текста Закона следует, что государственная политика в области образования связывает понятие «интересы человека» с понятиями «свободное развитие личности», «любовь к окружающей природе, Родине, семье», «самоопределение, самореализация личности», «свободный выбор мнений и убеждений». Интересы общества характеризуются (очевидно, частично) через «приоритет общечеловеческих ценностей», «адаптивность системы образования», «свободу и плюрализм в образовании», «экономический и социальный прогресс общества», «обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества», «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества», «взаимопонимание и сотрудничество между людьми». Интересы государства выражаются через «гражданственность, трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, Родине, семье», «демократический, государственно-общественный характер управления образованием», «укрепление и совершенствование правового государства».

Естественно, что человек, общество, государство имеют собственные интересы. И хотя они могут противоречить друг другу, в Законе просматривается ориентация на их совпадающие интересы и сотрудничество («демократический, государственно-общественный характер управления образованием», «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами»).

С философской точки зрения, используемая в Законе формула «Образование = Целенаправленное (Воспитание + Обучение)» означает воплощение Образа, соответствующего некоей Цели в процессе порождения учащимся собственного культурного пространства. При этом социальная функция образования — обеспечить

трансляцию культур личности, сообщества, нации, человечества в эволюционирующем сообществе.

В современной России в качестве общественной Цели провозглашено построение гражданского общества. Его организация регламентируется гражданским соглашением — системой законов.

Образование в гражданском обществе включает общее образование (универсальное в традиционном смысле и демократическое по форме), гражданское образование (необходимые знания и навыки, соответствующие гражданскому обществу, основанному на балансе прав и обязанностей), воспитание активного гражданина (через социальную практику). Кроме этого, в гражданском обществе присутствует такая ценность, как равноправие и всеобщее участие. В системе образования это реализуется как принцип доступного непрерывного образования.

Таким образом, при переходе России к гражданскому обществу школа как общеобразовательное учреждение также меняется и должна включить в свой образовательный комплекс гражданское образование, воспитание социальной активности, программы образования для разных возрастов и уровней подготовки.

Образование, основанное на изучении потребностей в образовании членов сообщества и удовлетворении их через активное участие всех членов сообщества, называется общественно-ориентированным образованием (ООО). Эта концепция лежит в основе модели деятельности общественно-активных школ (ОАШ). Управление процессами образования в этом случае принимает государственно-общественную форму.

Роль образования в развитии местного сообщества

Под термином «местное сообщество» мы понимаем жителей одной территории, объединенных общими интересами. Для школы это — население поселка или прилегающего микрорайона.

Под «развитием» мы подразумевает накопление положительных, соответствующих главной цели результатов деятельности.

Основная деятельность в сообществе связана с удовлетворением разнообразных потребностей граждан, то есть экономическая деятельность. По роли в экономических отношениях в местном сообществе можно выделить три условных сектора:

I сектор — государственный. Цель — удовлетворение запросов большинства населения, закрепленных в законах и программах деятельности государственных учреждений и органов местного самоуправления. Политическая задача — поддержка большинства изби-

рателей. Форма деятельности — сбор и распределение ресурсов в соответствии с законодательством.

II сектор — бизнес. Цель — получение прибыли. Политическая задача — социальная реабилитация, т.к. главная цель бизнеса — при — обретение прибыли — требует социального оправдания. Форма деятельности — продажа товаров и услуг.

III сектор — некоммерческий. Цель — удовлетворение запро — сов населения, не учтенных в законах и программах деятельности государственных учреждений, органов местного самоуправления и недоступных финансово. Политическая задача — поддержка сто — ронников и улучшение имиджа. Форма деятельности — сбор и распределение ресурсов на основе благотворительности.

Каждый из секторов сообщества имеет свои мотивации дея — тельности. Стремясь развиваться эффективно, каждый из них оза — бочен образованием своих настоящих и будущих граждан в соот — ветствии с имеющимися для данного сектора целью, смыслом и формами деятельности. При этом существует наиболее общая для всех и основная мотивация деятельности — обеспечение устой — чивого, безопасного развития сообщества.

В широком смысле образование (обучение + воспитание) каса — ется всех сфер, образующих жизнь членов сообщества (от физиче — ской до мистической). И продолжается всю жизнь.

Место школы в этом процессе определяется федеральными и региональными законами и самим сообществом.

Если образовательный уровень в местном сообществе достаточно высок, оно непременно востребует модель ОАШ. В этом случае школа становится не только местом, где дети получают общее образование, но и центром развития всего сообщества, местом реализации обще — ственных инициатив. В современном обществе школа обладает уни — кальным набором ресурсов, необходимых для развития местного со — общества: значимая социальная миссия, кадры организаторов, опыт общих дел, помещения, материально — технические ресурсы. По мере развития сотрудничества на базе школы может формироваться орган территориального общественного самоуправления.

Взаимовыгодное сотрудничество школы и местного сообщества

В советское время школа, выполняя государственный план, за — нималась образованием будущих граждан единого советского го — сударства на основе единой образовательной программы.

В гражданском обществе школа, как учреждение образования, может решать образовательные задачи не только в рамках базис —

ного плана, но и в интересах (и даже по заказу) любого из секторов гражданского общества.

Так как образование членов местного сообщества является необходимым условием его устойчивого развития, именно общественно-ориентированное образование может стать основой для развития партнерства всех секторов местного сообщества. Сотрудничая с общественно-активной школой, они обеспечивают воспроизводство и развитие своей деятельности: расширяется круг участников, а следовательно, возникают новые идеи и направления. В свою очередь общественно-активные школы получают широкий доступ к ресурсам сообщества, недоступным для традиционной школы. Таким образом, если система образования в сообществе отражает интересы всех секторов сообщества, то по сути поддерживается и моделируется социальное сотрудничество государства, бизнеса и некоммерческого сектора.

Как устанавливаются взаимовыгодные отношения школы с представителями секторов сообщества? Прежде всего реализуются процедуры социального маркетинга: изучение потребностей сообщества, анализ ресурсов, стратегическое планирование, разработка проекта, его выполнение.

Сегодня школа должна выживать в условиях социального рынка, на который она выходит с образовательным продуктом. Поэтому для многих школ освоение социального маркетинга является необходимым условием выживания в рыночной конкуренции. При этом, устанавливая партнерские отношения с окружающим сообществом, школа не только продвигает свой товар на социальный рынок, но и формирует расширяющийся спрос на образовательные услуги.

Школа и различные уровни власти в местном сообществе

Почему власть (государственная и муниципальная) заинтересована в поддержке социально-активных школ?

Во-первых, органы государственной и муниципальной власти заинтересованы в воспитании ответственного гражданина, жителя управляемой территории. Не случайно начинают оформляться административно-территориальные единицы управления, основывающиеся на развитии самоуправления, личной инициативе и принятии «собственных» решений. Во-вторых, в социальных проектах приобретают организаторский и политический опыт дети, которые впоследствии могут стать резервом политической элиты. В-третьих, в ситуации ограниченного распределяемого государственного ресурса, органам власти выгодно привлечение допол-

нительных внебюджетных ресурсов для социальной сферы и более экономичное решение социальных проблем.

Школа № 2, г. Красноярск. В 1998 году школа должна была быть закрыта на капитальный ремонт. Так как в бюджете средства на ремонт отсутствовали, предполагалось, что школа закроется надолго. Опираясь с апреля 1998 года на помощь Центра «Сотрудничество» и действуя в соответствии с полученными знаниями по социальному маркетингу, родители и учителя организовали привлечение необходимых средств, проведение ремонта, и первого сентября того же года школа, как всегда, начала свои занятия.

Органы местного самоуправления также заинтересованы в привлечении дополнительных средств и в решении социальных проблем с наименьшими затратами. Кроме того, они заинтересованы в социальной адаптации подрастающего поколения именно к условиям местного сообщества. Их интересует общественно-ориентированное предпрофессиональное образование и планирование карьеры.

Школа пос. Юрты Иркутской области. Здесь и раньше проявляли гражданские инициативы, но, как выразилась зам. директора школы, «мы не знали, как это все организовать». После первой сессии программы подготовки кадров ОАШ, разработанной Центром «Сотрудничество» и ЕСНО, заместитель директора и учителя школы, используя полученные навыки, организовали сход граждан поселка, чтобы обсудить, как вместе улучшить жизнь в их сообществе. В результате принятых решений и организационных мероприятий жители центральной улицы провели общественную акцию, благодаря которой удалось привлечь средства, необходимые для установки фонарей на улице. Для чествования ветеранов войны в День Победы (1999 год) школа организовала мероприятия, в результате которых в поселке с 6000 жителей только на подарки было собрано около 20 тысяч рублей.

Школа становится в широком смысле интересной государственным учреждениям и органам местного самоуправления, когда:

- в школе в рамках базисного учебного плана развиваются программы граждановедения и правоведения (компонента «Обществоведение»), воспитывающие сознательного и активного гражданина;
- на базе школы организуется социальная деятельность в местном сообществе (внеурочная работа, компонента «Социализация личности»);
- внедряются программы общественно-ориентированного планирования карьеры (компоненты «Технология» и «Планирование карьеры»).

Основой для взаимодействия может стать механизм государственного и муниципального социального заказа.

Школа № 204, г. Новосибирск. После изучения опыта работы с добровольцами в школе завели трудовые книжки добровольцев, где отмечаются успехи в организованной школой добровольческой (социально значимой) деятельности в местном сообществе. Трудовые книжки стали существенной рекомендацией при конкурсном отборе на работу.

Школа и бизнес

Высшее образование, престижное для большинства школьников, часто является избыточным для местного малого и среднего бизнеса. В то же время часто необходимые специфические знания и навыки молодым предпринимателям приходится осваивать в «полевых условиях». В то же время школа располагает большим ресурсом для специализированного предпрофессионального образования (компонента «Технология», факультативы).

Кроме этого, школа может предоставить возможности (помещения, учебное оборудование, специалистов) для развития профессионального и дополнительного образования в местном сообществе и профессиональной переподготовки для взрослых членов сообщества.

При развитии такой образовательной деятельности школа становится особенно интересной для местного бизнеса.

Школа пос. Юрты Иркутской области. После начала работы школы в режиме ОАШ между нарушившей привычные порядки школой и местными властями и предприятием возникли «трения». После совместного решения ряда социальных проблем и установления партнерских отношений местное предприятие обратилось к школе с предложением открыть в школе цех по сборке мебели и с просьбой об организации начальной профессиональной подготовки мебельщиков на базе школы.

Школа и некоммерческий сектор

Когда школа организует социальную работу в микрорайоне в соответствии с потребностями сообщества и становится центром для успешного развития общественных инициатив — она становится центром некоммерческого сектора местного сообщества. Как правило, социальная деятельность общественно активной школы строится на принципах добровольчества и благотворительности, является школой гражданской активности и «прямой» демократии. Используя ресурсы школы в своих интересах, местные общественные объединения и группы при этом повышают социальный статус

школы, делая ее более привлекательным партнером для политиков, бизнесменов, благотворителей.

Осваивая социальный маркетинг, развивая общественноори — ентированное образование, школа может рассчитывать на пост — роение широкого взаимовыгодного партнерства с сообществом. Именно такая школа может претендовать на привлечение макси — мального количества ресурсов местного сообщества.

О школе, работающей на основе концепции общественно ори — ентированного образования и выстроившей межсекторные парт — нерства, мы говорим как об общественно активной школе.

Школа № 28, г. Томск. После обучения по программе подготовки кадров для ОАШ руководители школы первыми в Томске решили создать Благотворительный фонд развития школы. Используя по — лученные знания и навыки, инициаторы сумели увлечь родителей идеями общественно ориентированного образования, сумели при — влечь в Попечительский совет фонда представителей власти, извес — тных предпринимателей. Первым мероприятием созданного Фонда стала благотворительная ярмарка. На один весенний день школа превратилась в центр добровольчества и благотворительности. Ро — дители и учащиеся собрали для распределения и продажи по сим — волическим ценам детские вещи. Дети принесли для продажи са — модельные игрушки. Местные предприятия выделили для благо — творительной продажи свою продукцию (мороженое, карандаши). Кукольный театр «Скоморох», детская музыкальная школа устроили концерт. Художественный музей организовал выставку графики. Один из самых престижных салонов — парикмахерских «Алексан — дра» весь день обслуживал гостей школы. Молодые юристы про — водили консультации.Все это делалось по душевному порыву и со — вершенно бесплатно. Весь этот праздник организовали доброволь — цы из Фонда развития школы. Жители микрорайона стали прихо — дить в школу, предлагая свою помощь. После ярмарки педагоги — ческий отряд школы установил постоянные отношения с детским приютом «Луч». Ряд общественных организаций выбрали школу в качестве своего постоянного партнера.

Сибирская модель общественно активной школы

В посткоммунистических странах сложилось несколько моделей ОАШ: венгерская, словацкая, чешская и сибирская. Каждая имеет свои особенности. Все они обладают качествами, отмеченными выше.

Сибирская модель ОАШ появилась в результате сотрудничества американской некоммерческой организации ЕСНО, красноярской организации Земского движения и красноярской общественной

организации «Сотрудничество на местном уровне» (Центр «Сотрудничество»). Каждая из сторон внесла свой вклад в развитие программы «Партнерство школы с соседским сообществом», основанной на сибирской модели ОАШ. В отличие от других моделей сибирская модель ОАШ включает не только открытое общественно ориентированное образование, но и развитие социальных партнерств на базе школы.

Модель включает три составляющие.

1. Программы гражданского образования, основанного на общественно активной практике в местном сообществе. В школе внедряются программы правового образования, демократического управления образованием, демократизация уроков. Образовательные программы основаны на принципах демократического образования, активного участия каждого, ориентированы на потребности местного сообщества.

Школа № 28, г. Томск. В результате изучения и анализа состояния здоровья учащихся в школе совместно с Сибирским медицинским университетом была разработана программа «Здоровье». Ее составляющие стали частью учебного плана школы. Партнером в осуществлении программы выступает Томский химфармзавод.

Школа № 187, г.Новосибирск. В начале учебного года родители совместно с классными руководителями не только участвуют в разработке учебного плана, но и выбирают для своего класса учителей — предметников.

Парабельская средняя школа, Томская область. Благодаря участию в программах подготовки кадров для ОАШ директор и учитель школы смогли изучить принципы «демократии на уроке», интерактивные методы обучения. Через несколько месяцев эти знания стали доступными не только учителям этой школы, но и многим учителям в Парабельском районе. Принципы демократического образования стали успешно применяться во всех предметных курсах.

2. Развитие добровольчества как основы демократического участия граждан в жизни гражданского общества. Через решение конкретных социальных проблем местного сообщества школьники получают навыки лидерства, создания общественных объединений, прямого участия граждан в решении проблем сообщества.

Агентство добровольной помощи, Центр «Сотрудничество», г.Красноярск. Разработана молодежная программа «Я. Ты. Сообщество». Основная цель — повысить социальную активность молодежи. Программа проходит в течение 10 дней. Первые пять дней участники учатся работать вместе, принимать совместные ре—

шения. Знакомятся с такими понятиями, как «третий сектор», миссия, оценка нужд, стратегическое планирование, а затем определяют вол — нующую их проблему. В последующие пять дней участники про — граммы решают выбранную проблему, используя полученный в пер — вой половине программы опыт.

3. Организация социальных партнерств в местном сообществе на базе школы. Обученные технологиям социального маркетинга, кадры ОАШ организуют взаимовыгодное сотрудничество школы и местного сообщества. Для успешного развития общественно ори — ентированных проектов деятельности на базе школы создаются не — коммерческие организации (благотворительные фонды, обществен — ные организации, некоммерческие партнерства и т.п.), позволяю — щие все партнерства (в том числе с родителями) оформить в соот — ветствии с действующим законодательством.

Общественный школьный фонд гимназии № 91, г. Железногорск, Красноярский край. Вскоре после регистрации в декабре 1998 года фонд собрал средства, необходимые для приобретения мебели для школьной столовой и компьютерного класса, учебников и литературы, а также костюмов для школьного хора. В течение второй половины 1998/99 учебного года было собрано и использовано 12000 рублей. Кроме вышеперечисленных расходов, фонд финансирует также школьный «Театр моды» и городской летний молодежный лагерь «Изумруд». Фонд также выступил инициатором разговора с мест — ными жителями о создании «совета микрорайона», который включал бы представителей каждого подъезда каждого дома микрорайона.

Для внедрения разработанной модели в Центре «Сотрудниче — ство» созданы и осуществляются две обучающие программы: Про — грамма подготовки кадров для ОАШ и Программа подготовки ин — структоров для ОАШ.

Эти программы осуществляются Центром «Сотрудничество» в Красноярском и Алтайском краях, Республиках Хакасия и Алтай, областях — Иркутской, Кемеровской, Новосибирской, Омской, Том — ской. С 1997 года в работу по сибирской модели ОАШ включилось более 50 школ Сибири.

Как отметили участники конференции Ассоциации сибирских и дальневосточных городов (апрель 1999г.), сибирская модель ОАШ, разработанная Центром «Сотрудничество» и ЕСНО, легко тира — жируется, эффективно сочетается с другими социальными техно — логиями развития гражданских инициатив, не требует бюджетных расходов, является ресурсообразующей, успешно используется в раз — личных регионах Сибири на протяжении двух с половиной лет.

Программа развития общественно активных школ

Программа включает в себя подготовку кадров ОАШ, региональных инструкторов для ОАШ, ассоциации (сети) ОАШ.

В 1997—1999 годах Центром «Сотрудничество» осуществлена подготовка трех потоков кадров и региональных инструкторов ОАШ для 9 регионов Сибири. Школы, подготовившие кадры и включившиеся в программу развития ОАШ, начинают работать самостоятельно и, как правило, становятся центрами распространения модели ОАШ в своем регионе. На базе школ создано около 20 благотворительных фондов и некоммерческих организаций.

В Новосибирске и Томске региональными инструкторами ОАШ разработаны и осуществляются программы подготовки кадров ОАШ в рамках курсов повышения квалификации работников образования.

В 2000 году планируется создание Ассоциации ОАШ Сибири.

Программа осуществляется в тесном сотрудничестве с местными и региональными управлениями образования.

Литература

1. Ал. Диси. «Сибирские общественные школьные фонды: местная альтернатива традиционной модели общественного фонда». — Новосибирск: МОФ СЦПОИ, 1999.
2. Седельников А.А. «Общественно активная школа — ресурсный центр для развития местного сообщества» //Материалы Второго семинара Ассоциации сибирских и дальневосточных городов «Взаимодействие органов местного самоуправления и организаций Третьего сектора» (Новосибирск,22—23 апреля 1999 г.). — Новосибирск: АСДГ, 1999.
3. Котиков О.А. «Взаимовыгодное сотрудничество на местном уровне» //Материалы Второго семинара Ассоциации сибирских и дальневосточных городов «Взаимодействие органов местного самоуправления и организаций Третьего сектора» (Новосибирск,22—23 апреля 1999 г.). — Новосибирск: АСДГ, 1999.

В.И. Грибанов

Занятость молодежи и социальное партнерство в профессиональном образовании Томской области

Кардинальные изменения, произошедшие в последнее десятилетие в политической и экономической жизни страны, повлекли за собой адекватные изменения в профессионально-квалификационной структуре занятости населения Томской области. Анализ показывает, что значительно возросла потребность в специалистах, занятых в непроизводственной сфере экономики и сфере услуг. Сократилась занятость в сфере материального производства.

В этих условиях гарантом социальной адаптации граждан на рынке труда, и в первую очередь молодежи, является профессиональное образование. Интересы человека, общества и государства сходятся в системе профессионального образования как социальном институте, выполняющем культурную, социальную и экономическую функцию. Можно спорить, которая из них главная, но, безусловно, важнейшей является функция экономическая — воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов для всех отраслей экономики.

Согласно анализу рынка труда, проведенного Департаментом федеральной службы занятости, численность работников, занятых в учтенном государственной статистикой секторе экономики Томской области, за период с 1992г. по 1997г. сократилась на 129,5 тыс. человек. Масштаб сокращения численности работников в большинстве отраслей материального производства не компенсируется количеством занятых в непроизводственной сфере.

Незанятое население Томской области составляет порядка 56 тысяч. Из обратившихся в службу занятости на постановку на учет в 1999г. в г. Томске 28% — это молодежь в возрасте от 18 до 29 лет. Число нетрудоустроенных выпускников учебных заведений системы НПО колеблется около 6%. На 1 ноября 1999г. на учете в службе занятости состоит 2% выпускников, что составляет 139 человек из 6,5 тысячи. При этом в начальном профессиональном образовании нуждается около 70% занятых в экономике Томской области (из 3100 вакансий 2700 приходятся на рабочие места). Доля профессиональных УЗ в осуществлении профессионального образования и профессиональной подготовки в Томской области

составляет 50%, остальное приходится на вузы, техникумы, негосударственные образовательные учреждения.

Растет число граждан, получивших переподготовку в системе начального профессионального образования. Если за 1997 год было подготовлено 1941 человек, за 1998 год — 2401, то только за I полугодие 1999 года — 1982 человека; в том числе по договорам со службой занятости — 300, с предприятиями — 720, по индивидуальным договорам с гражданами — 962 человека.

Складывающаяся на рынке труда ситуация естественно отражается на состоянии подготовки рабочих кадров в системе НПО. Так, если в 90-е годы для сферы материального производства готовили 82%, а для непроизводственной сферы —18%, то сейчас соответственно 73% и 27%.

На сегодня анализ объёмов подготавливаемых кадров в учебных заведениях НПО в соответствии с отраслевыми потребностями экономики области представляет следующую картину:

в целом в течение пяти лет стабильной по объёмам оставалась подготовка для связи, строительства и промышленности. При этом подготовку для металлообрабатывающей отрасли промышленности к 1998 году сократили в 1,5 раза, а подготовку рабочих кадров для нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей промышленности увеличили в 3 раза. Растёт число подготавливаемых специалистов для сварочных и электроработ. Такое распределение подготовки позволило повысить востребованность выпускников системы НПО на рынке труда. Трудоустройство по данным отраслям экономики на сегодня составляет 50% и более;

с уменьшением количества крупных автотранспортных предприятий, а значит, и с сокращением потребностей в кадрах в учебных заведениях была сокращена подготовка для данной отрасли и взят ориентир на малые предприятия. Всё это позволило сохранить довольно высокий процент трудоустройства (1998 — 47%);

произошло незначительное увеличение количества подготавливаемых в системе НПО для торговли и общественного питания. И если оценка потребностей в рабочих кадрах крупных и средних предприятий и организаций показывает, что в целом потребность уменьшается, то на практике мы видим, что количество трудоустроенных выпускников учебных заведений НПО растёт, и в 1998 году было трудоустроено 64% от выпуска. Причём в данных отраслях экономики все большую активность в потреблении рабочих кадров, подготавливаемых системой НПО, проявляют негосударственные малые предприятия, частные предприниматели;

возросло количество подготавливаемых в системе НПО для сельского и жилищно — коммунального хозяйств, сферы обслужи — вания. В целом, учитывая оценку потребностей в рабочих кадрах, объёмы подготовки для данных отраслей можно снизить, но пере — чень подготавливаемых профессий для этих отраслей необходимо расширить;

начата подготовка квалифицированных рабочих и специалис — тов для лесного хозяйства на базе ПУ №41 (п. Белый Яр Верхне — кетского района), ПУ № 22 (с. Каргасок Каргасокского района).

В настоящее время в учебных заведениях системы НПО обу — чение ведется по 81 профессии и 152 специальностям для основ — ных отраслей экономики области. Все учреждения имеют лицен — зию на право ведения образовательной деятельности. Структура сети образовательных учреждений ориентирована преимущественно на разноуровневую, вариативную подготовку молодёжи как по со — держанию, так и по формам и срокам обучения.

В целях совершенствования профессиональной подготовки, бо — лее качественной отработки программы производственного обуче — ния большое внимание уделяется развитию производства и произ — водственной деятельности. В 1998 году объёмы выпуска продукции, услуг составили на одного учащегося 719 рублей. Итог производ — ственной деятельности за 1998 год — 9 млн. 981 тыс. рублей.

Для организации образовательного процесса учреждения имеют достаточное количество кабинетов (902), лабораторий, мастерских; из них за последние 5 лет паспортизировано 38%. Система НПО имеет:

- учебные и производственные помещения общей площадью 184 тыс. кв. м;
- 14 учебных хозяйств с общей площадью сельскохозяйственных угодий 9 152 га;
- 29 столовых;
- 27 общежитий с количеством мест — 3 448;
- 1 330 единиц автотракторной сельхозтехники;
- около 1 167 единиц металлорежущего, сварочного, деревообра — батывающего, швейного оборудования.

При организации подготовки в учебных заведениях НПО не — обходимо учитывать не только ситуацию на рынке труда, но и демо — графию населения. Падение рождаемости, снижение количества выпускников общеобразовательных школ, начиная с 2003 года, по — влечет за собой со временем и сокращение численности обучаю — щихся в учебных заведениях НПО. С учётом отраслевых потреб — ностей экономики Томской области и демографических показате —

лей была проведена реорганизация ПУ № 34 и № 19; ПУ № 3 и № 33; ПУ № 40 и № 1 (ТКПЛ № 1); ПУ № 2 и № 9 г. Колпашева. Оптимизация системы НПО — это не дань моде, а реальная необходимость.

Считаем одной из приоритетных задач в системе НПО Томской области максимальное удовлетворение потребностей личности в образовательных услугах, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда, профессиональную мобильность и социальную защищённость. Ведь, кроме образовательной функции, система НПО выполняет и функцию социальной защиты наиболее незащищённых слоев населения: детей — сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей — инвалидов, выпускников вспомогательных школ, количество которых резко возросло.

С 1996 года в системе НПО реализуются 7 областных целевых программ, утверждённых В.М. Крессом, губернатором Томской области. По решению областной администрации в 1999 году для каждой отрасли необходимо было оставить только одну программу. Нами выбрана программа «Внедрение государственного стандарта НПО», отражающая главные задачи начального профессионального образования.

Реализуется «Региональная программа развития начального профессионального образования, социальной адаптации и занятости молодёжи Томской области на период до 2000 года».

Многие предприятия через свои учебно — курсовые комбинаты пытаются сами проводить профподготовку, которая, как правило, ведётся по несложным специальностям; производственное обучение проводится на рабочих местах на производстве. Причём в погоне за получением прибыли здесь же открывается подготовка по профессиям, не требующим больших затрат на создание учебно — материальной базы. Качество подготовки в этой структуре сомнительное и возможно только для взрослого населения.

Неблагоприятная экономическая ситуация в России в целом отрицательно сказывается и на профессиональном уровне персонала предприятий и организаций. Практически нарушена система повышения квалификации рабочих кадров, цикл их переподготовки составляет сейчас в среднем 13 — 15 лет. Система НПО участвует в решении и этой проблемы.

Разрабатывается механизм взаимовыгодного социального партнёрства Управления НПО, учебных заведений со службами занятости области, работодателями, с профсоюзными органами и другими социальными институтами, представители которых являются

членами коллегии УНПО. Практически все городские УЗ и ряд сельских имеют договоры на подготовку с вузами города Томска. Однако недостаточна связь с СПО и школами.

Работодатели участвуют в оценке качества профессионального образования выпускников учебных заведений НПО. Представители предприятий (учреждений, организаций) не только входят в состав государственных аттестационных комиссий, осуществляющих итоговую аттестацию выпускников, но и возглавляют их.

В настоящее время разработан проект по созданию региональной системы независимой аккредитации учебных заведений НПО, сертификации преподавателей и аттестации выпускников. Такая система будет создана Томской торгово-промышленной палатой, УНПО Администрации Томской области и Межотраслевым институтом повышения квалификации и переподготовки кадров Томского политехнического университета. Именно торгово-промышленная палата будет в дальнейшем являться организацией, объединяющей большинство потребителей выпускников системы НПО.

В Томской области в настоящее время подписано соглашение о сотрудничестве Управления НПО и Департамента федеральной государственной службы занятости, реализация которого позволит:

- своевременно и гибко реагировать на запросы рынка труда, требования работодателей к подготавливаемым рабочим кадрам;
- осуществлять более тесные контакты по переобучению, повышению квалификации взрослого населения на базе УЗ НПО;
- учитывать потребность различных слоев населения в получении рабочих профессий.

Считаем, что для успешного функционирования системы НПО, а значит, и развития экономики Томской области необходимо расширять и углублять социальное партнерство в профессиональном образовании.

В.А. Пушных

Роль Торгово-промышленной палаты и Межотраслевого объединения предприятий и организаций г. Томска в развитии экономики Томской области (образовательный и социальный аспекты)

Рассматривая существующую и потенциальную роль Томской торгово-промышленной палаты (ТомТПП) и Межотраслевого объединения предприятий и организаций г. Томска (МПО г. Томска) в развитии экономики Томской области с точки зрения образовательных и социальных аспектов этого развития, можно выделить две проблемы.

Первая проблема состоит в образовательно-консультационной поддержке промышленных предприятий. В последние 10 лет этой проблеме не уделяется никакого внимания ни со стороны феде-

ральной, ни со стороны областной и городской властей. Существовавшие ранее государственные и отраслевые системы повышения квалификации и переподготовки кадров практически полностью разрушены (исключая, может быть, Минатом). Основное внимание федеральных и местных властей, а также многочисленных зарубежных организаций, помогающих России перейти к рыночной экономике, сосредоточено на поддержке малого бизнеса. При их мощной финансовой и организационной поддержке созданы многочисленные консультационные и обучающие службы, департаменты поддержки и другие структуры, обеспечивающие развитие малого бизнеса.

Не умаляя роли этого сектора экономики, заметим, что он не стал и, очевидно, не скоро станет определяющим, ни с точки зрения финансов, ни сточки зрения занятых человеческих ресурсов. Так, по данным Департамента занятости Томской областной администрации, количество работников, занятых на промышленных предприятиях, созданных в доперестроечный период, составляет в настоящее время 64% от общего количества работающих в Томской области, а три года назад это количество составляло 70%. Если экономика будет изменяться теми же темпами (а пока нет никаких оснований предполагать иное), то отнюдь не малый бизнес, а промышленные предприятия будут составлять основу экономики Томской области в течение ближайших нескольких десятков лет. Соответственно, эти предприятия нуждаются в существенной помощи и поддержке.

Безусловно, что создание собственного предприятия в сфере малого бизнеса требует определенных знаний, но, с другой стороны, вновь создаваемое предприятие не несет того груза финансовых, технических, социальных и многих других проблем, которыми не по своей воле обременены промышленные предприятия. Большую роль здесь играет также и масштабный фактор. Поэтому работники промышленных предприятий в первую очередь нуждаются в обучении методам хозяйствования в новых экономических условиях. Эта задача может быть решена предприятиями достаточно легко. В Томске существует множество учебных заведений различного уровня, способных дать знания и навыки практически во всех современных областях знаний, хотя и здесь существует проблема выбора достойного учебного заведения. Значительно более сложными являются задачи активизации работников предприятий, воспитания у них стремления приобретать новые знания и целенаправленно использовать их для улучшения деятельности своих предприятий, создания на предприятиях организационной культуры, обеспечивающей способность предприятий к постоянным

изменениям. Но, даже пройдя соответствующее обучение, работ — ники предприятий нуждаются в постоянных консультациях, во — первых, потому, что стоящие перед ними задачи быстро меняются и усложняются, во — вторых, потому, что некоторые задачи могут быть решены только совместными усилиями нескольких предприятий.

Таким образом, роль ТомТПП и МПО г. Томска в решении дан — ной проблемы должна состоять в создании структур, осуществля — ющих деятельность по следующим направлениям:

- консультирование предприятий по вопросам их организацион — ного развития;
- подбор соответствующих целям предприятий учебных заведений, составление программ обучения и организация процессов повы — шения квалификации и переподготовки специалистов предприятий;
- консультирование специалистов предприятий по важнейшим на — правлениям их деятельности, таким, как реструктуризация, биз — нес — планирование, взаимодействие с финансовыми организа — циями, международная экономическая деятельность, и др.;
- анализ состояния рынка и выяснение возможности консолида — ции усилий томских предприятий для завоевания тех или иных секторов рынка;
- анализ возможностей и разработка рекомендаций по коопера — ции томских предприятий с целью создания общей инфраструк — туры, сокращения затрат и повышения конкурентоспособности;
- оказание иных образовательно — консультационных услуг по зап — росам предприятий.

Многое из вышеперечисленного осуществляется уже в на — стоящее время, однако в целом эта работа нуждается в система — тизации и координации, которые, на наш взгляд, пока недоста — точны.

Вторая проблема из упомянутых в начале, не являясь социаль — ной сама по себе, имеет много социальных последствий и поэтому заслуживает отдельного обсуждения. Эта проблема состоит в ус — тановлении неких основополагающих «правил игры» в экономи — ческом пространстве Томской области. Усилиями, в первую оче — редь, федеральной власти, а также и местных властей в России создана экономика, в которой нечестность и взаимный обман парт — неров считаются нормальными явлениями. Описания такой «вы — вернутой» экономики в целом и отдельных примеров ее функцио — нирования, в частности, можно найти в любых средствах массовой информации в достаточно больших количествах.

Однако основная масса предпринимателей и менеджеров уже устала от такой экономики и хотела бы действовать в нормальных условиях, имея какие-нибудь гарантии того, что они работают с честными партнерами. Опыт развитых зарубежных стран показывает, что наиболее надежными являются гарантии не государственных, а общественных организаций, осуществляющих экспертизу того или иного бизнеса. Такая процедура, кроме того, обеспечивает независимость и определенную степень контроля гражданского общества над государственными учреждениями, чего остро не хватает России. В Томске такой организацией может стать Томская торгово-промышленная палата. ТомТПП может осуществлять экспертизу предприятий по прозрачной системе критериев, привлекая к этому общественность, но сохраняя конфиденциальность относительно коммерческих и технологических тайн предприятия. Результатом такой экспертизы должен быть некий сертификат, подтверждающий надежность предприятия с точки зрения используемых им приемов ведения бизнеса. Эту процедуру можно совместить с приемом в члены Торгово-промышленной палаты. Тогда сертификатом станет свидетельство о вступлении в Торгово-промышленную палату. В этом случае в обязанности Торгово-промышленной палаты должна быть включена периодическая проверка своих членов, а также проверки при поступлении соответствующих сигналов или жалоб. Предприятия — члены палаты должны будут в свою очередь создать условия для таких проверок. Если в ходе проверок обнаружится, что предприятие использует недопустимые или сомнительные приемы ведения бизнеса, то оно должно быть немедленно исключено из членов палаты с соответствующей информацией в печати. Основную проблему в этой работе составляет формирование экспертной группы. Эксперты должны быть квалифицированными, людьми, известными своими профессиональными и моральными качествами и авторитетными в деловых кругах. Кроме того, они должны пройти специальную подготовку. Эксперты могут привлекать консультантов по тем или иным направлениям деятельности предприятий, однако ответственность за результаты экспертизы должна полностью лежать на самих экспертах и на Торгово-промышленной палате соответственно.

Т.Б. Панкратова

Роль службы занятости в развитии социального партнерства

Наметившиеся в первом полугодии 1999 года положительные сдвиги в экономике области — рост объемов промышленной продукции (102,2 % к соответствующему периоду прошлого года), рост производства на предприятиях химической и нефтехимической промышленности, в машиностроении и металлообработке, в лесной и деревообрабатывающей промышленности, в пищевой, мукомольно-крупяной и комбикормовой, стекольной промышленности — оказали благоприятное воздействие на положение в сфере занятости. Произошло уменьшение масштабов вынужденной неполной занятости. Численность работников, работающих неполное рабочее время по инициативе администрации, сократилась с 14,6 % до 12,1 %, работников, находящихся в вынужденных отпусках без сохранения заработной платы, составила 17,1 % (28,8 % — в первом полугодии 1999 года).

Однако в целом ситуация на рынке труда продолжает оставаться напряженной. Об этом свидетельствует:

- продолжающееся сокращение численности работников крупных и средних предприятий (1998 г. — 310,8 тыс.чел., 1999 г. — 306,2 тыс. чел.), всего за 9 мес. 1999 г. предприятиями были представлены в службу занятости 606 списков о предстоящих высвобождениях 5113 работников;
- высокий удельный вес безработных, состоящих на учете в органах службы занятости более года (каждый пятый из числа официально зарегистрированных безработных);
- высокий уровень напряженности на рынке труда в отдельных районах области. При среднем областном показателе 4,2 человека на одну заявленную вакансию на 01.10.99 в Бакчарском районе он составляет 291 чел., Каргасокском — 239 чел.;
- значительное число районов, где уровень регистрируемой безработицы превышает средний областной показатель;
- остающаяся высокой доля молодежи среди официально зарегистрированных безработных, которая на 01.10.99 составила около 30% от численности безработных.

Продолжился рост образовательного уровня безработных — высшее профессиональное образование имели 7,4 % безработных, состоявших на учете в СЗ на 01.10.99 (на 01.10.98 — 6,7 %), среднее

профессиональное — 18,9 % (на 01.10.98 — 17 %), начальное профессиональное — 16,1 % (на 01.10.98 — 15,8 %).

Следует заметить, что в г. Томске большая концентрация высших и средних профессиональных учебных заведений, поэтому армию безработных ежегодно пополняют выпускники. В этом году 360 выпускников обратились за помощью в трудоустройстве в службу занятости. Цифра вроде бы и небольшая относительно общего количества выпускников вузов, техникумов и профтехучилищ. Однако необходимо учитывать то, что после получения определенной профессии большая часть выпускников трудоустраивается не по полученной в учебном заведении специальности и, проработав год—два, увольняются и приходят в службу занятости в поисках работы, становятся безработными. Мы сейчас проводим соответствующий анализ с целью изучения этого фактора и принятия необходимых мер по оказанию практической помощи выпускникам высших и средних профессиональных учебных заведений, профтехучилищ в содействии их занятости.

За январь—сентябрь текущего года заявленная предприятиями и организациями в органы службы занятости потребность в работниках возросла в 1,6 раза и составила на конец октября 3190 человек. В структуре вакансий сохранился высокий спрос на рабочие специальности — более 82 % от общего числа заявленных вакансий.

Требования работодателей к рабочей силе сегодня принципиально отличаются от требований прошлых лет. Работодатель предпочитает платить не за какой-то разряд (или категорию), который имеет работник. Работодатель платит за качественное и быстрое исполнение работы. Скорость не в ущерб качеству — вот основное требование работодателя к работнику. Значит, нужна качественная многопрофильная подготовка специалистов, истинных профессионалов в своем деле и с точки зрения теоретической, и с точки зрения практической. Поэтому важно тесное сотрудничество учебных заведений области со службой занятости населения в части изучения потребностей работодателей в количестве и качестве рабочей силы, выявление особенностей регионального рынка труда, требований работодателей к качеству подготовки специалистов. В рамках социального партнерства в образовательном секторе службой занятости ежегодно согласовываются предложения по контрольным цифрам приема в профессиональные учебные заведения, начального, среднего и высшего профессионального образования. Однако следует заметить, что рекомендации о корректировке контрольных цифр приема в разрезе специальностей с перспективой на пять лет затруднительны и носят формальный

характер. Дело в том, что в области не имеется прогноза потребности кадров не только на дальнюю, но и на ближайшую перспективу в разрезе отраслей производства и предприятий, специальностей. Настало время проведения крупных социологических исследований по анализу рынка труда, его структурных и региональных особенностей, выявления профессиональных групп с высоким реальным и потенциальным уровнем безработицы. Необходим прогноз развития социально – экономических комплексов области, потребностей рынка труда и рынка образовательных услуг.

Служба занятости использует сеть образовательных учреждений для профессионального обучения безработных граждан и имеет договоры на профессиональное обучение безработных граждан и незанятого населения с 32 учебными заведениями профессионального образования (медуниверситет, 2 техникума, 4 учебных заведения службы занятости, 25 учебных заведений начального профессионального образования). Подготовка в этих учебных заведениях безработных граждан ведется по более чем 60 специальностям под гарантированное трудоустройство. По направлению службы занятости в этом году обучено 1372 безработных гражданина. Из всей численности безработных граждан, закончивших обучение, доля безработных граждан, нашедших работу (доходное занятие), в Томской области составила 99,6%.

На протяжении ряда лет служба занятости сотрудничает с подготовительным факультетом ТГУ по направлению и обучению на подготовительном факультете безработных граждан из числа молодежи для поступления в ТГУ.

Обнадеживающие итоги получены в результате выполнения соглашения о сотрудничестве Управления начального профессионального образования и Департамента федеральной государственной службы занятости населения по Томской области. Определены опорные учебные заведения УНПО, на базе которых предполагается осуществить отработку новых технологий и методик по профессиональному обучению безработных граждан.

На повестку дня встал вопрос занятости студентов вузов, техникумов, учащихся учреждений начального образования в летнее каникулярное время. Это вопрос не только улучшения материального положения этой группы населения, но и воспитания молодого поколения, адаптации будущих специалистов на рынке труда. На наш взгляд, очень перспективным будет сотрудничество с Томской региональной автономной некоммерческой организацией «Томское агентство занятости молодежи», само название которой говорит о ее целях.

Принятие превентивных мер по повышению мобильности и конкурентноспособности, адаптации молодежи на рынке труда выделено в особое направление работы Департамента службы занятости. С июня 1998 года работает клуб «Карьера», основной целью которого является обучение выпускников вузов и техникумов методам активного поиска работы. С января этого года в клубе прошло обучение 73 выпускника, 40 из них трудоустроились на различных предприятиях. Руководителям учебных заведений рекомендовано введение на выпускных курсах преподавания предмета «Карьера. Как преуспеть на рынке труда» и обучение студентов основам предпринимательской деятельности. В Департаменте занятости для последующей организации предпринимательской деятельности ведется обучение по программе «Новый старт».

Уровень и качество подготовки специалистов является одним из определяющих факторов в решении такой острой социальной проблемы, как безработица, которые напрямую зависят от эффективности управления сферой образования. Необходимость формирования нового механизма управления образованием также продиктована переходом к рыночным отношениям и происходящими в обществе процессами демократизации. Реальной возможностью совершенствования управления образованием является создание механизма тесного сотрудничества между учреждениями профессионального образования всех типов, работодателями, органами власти. Формой такого сотрудничества может стать создание единого регионального органа управления сферой образования, выступающего в качестве субъекта реализации общих интересов всех заинтересованных сторон.

В.Б.Ильин

Стратегия в области обучения персонала нефтяной компании ЮКОС

При работе над основными принципами стратегии в области обучения персонала компания исходила из понимания того, что основным фактором, влияющим на развитие ЮКОСа, будет глобализация проходящих в мировом сообществе и, соответственно, в России политических, экономических, социальных, экологических и других процессов.

Планы компании производственной и маркетинговой экспансии за российские рубежи, планы дальнейшего расширения сотрудни-

чества с иностранными партнерами, внедрения лучших мировых производственных и информационных технологий потребуют дальнейшей интернационализации Компании, в первую очередь интернационализации сознания персонала. Иными словами, ЮКОС должен стать Компанией интернациональной по сути и российской по духу.

Для решения стратегических и тактических задач ЮКОСу необходимы квалифицированные кадры. Таким образом, обучение персонала становится одной из важнейших задач, обеспечивающих реализацию стратегии и тактики Компании.

Под «непрерывным» образованием персонала понимается многоступенчатая интегрированная система воздействия, влияния и управления Компанией образовательным процессом будущих, а также работающих сотрудников в период всей их активной трудовой жизни.

Первая ступень — так называемое «допрофессиональное» образование в средних школах и лицеях. Вторая ступень — получение в колледжах и университетах базового среднего и высшего профессионального образования. И, наконец, обучение в корпоративных учебно-тренинговых центрах; профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации.

Основными принципами «непрерывного» образования являются:

- опережающее планирование потребности в персонале, исходя из стратегии и тактики Компании;
- преемственность, взаимодействие и взаимодополняемость каждой ступени образования;
- корпоративная и социальная направленность работы с каждой категорией обучающихся.

Первыми шагами на этом направлении для ЮКОСа являются проект «Новая цивилизация» и лицей «Подмосковный».

Проект «Новая цивилизация» начат в 1994 году. Он предусматривает массовое участие школьников в общегородских, региональных, межрегиональных и международных комплексных политико-экономических деловых играх. Политико-экономическая деловая игра «Новая цивилизация» знакомит участников с содержанием экономических и политических отношений, показывает суть процессов производства товаров и услуг, специфики товарообменных процессов в условиях рыночной экономики, формирует культуру деловых отношений, демонстрирует основные демократические процедуры современного гражданского общества. В рамках Проекта была проведена серия широкомасштабных игр в Кировске, Новокуйбышевске, Нефтеюганске, Орле и других городах Рос-

сии. В них участвовало более 30 тысяч школьников, в городах начали работу молодежные клубы «Новая цивилизация». В 2000 учебном году в рамках проекта «Новая цивилизация» планируется провести серию региональных молодежных фестивалей в Тюменской, Томской, Самарской, Орловской, Воронежской и Московской областях, а для их победителей — международный слет. До 2003 года в проект «Новая цивилизация» будет вовлечено более 50 тысяч школьников, что по — требует финансирования в объеме 200 — 250 тысяч долларов в год.

Лицей «Подмосковный» был создан в 1993 году. В настоящее время в Лицее обучаются 28 ребят, в основном это дети российских пограничников, погибших при исполнении воинского долга. До 2003 года мы планируем довести численность лицеистов до 300 человек, с ежегодным объемом финансирования деятельности ли — цея около 3 миллионов долларов.

Компания ведет тесную совместную работу с ведущими рос — сийскими колледжами и университетами.

Основные принципы сотрудничества Компании с универси — тетами и колледжами следующие:

- Формирование корпоративных заказов на обучение
- Влияние на формирование государственных образовательных стандартов
- Участие в управлении государственными учебными заведениями через членство в попечительских советах, создание совместных региональных учебно — производственных структур
- Привлечение лучших наших менеджеров и специалистов к учеб — ному процессу в университетах и колледжах, к аттестации сту — дентов
- Мотивирование студентов к отличной учебе и активной научно — исследовательской деятельности, учреждение Грантов и корпо — ративных стипендий.

У Компании, в частности, имеется позитивный опыт сотрудни — чества с Томским политехническим университетом, являющимся базовым вузом для подготовки нефтяников Севера. За последнее время Томским политехническим университетом было подготов — лено более 200 специалистов для нефтегазодобывающего объеди — нения «Томскнефть», выполнено и внедрено на предприятиях Ком — пании около 20 научных разработок. На базе Томского политех — нического университета прошли переподготовку и повысили ква — лификацию более 500 специалистов ЮКОСа.

С сентября 1999 года Компания учреждает 60 дополнительных корпоративных стипендий с годовым фондом 30 тысяч долларов для

студентов ведущих российских университетов, проявивших выдающиеся и отличные способности в учебной и научной деятельности.

Одной из важных форм социальной поддержки персонала является финансирование обучения детей работников в университетах и колледжах. Это сложная, требующая больших затрат проблема, не всегда лежащая в области собственно производственных интересов Компании. Но ее необходимо решать и решать, используя при этом современные организационно — экономические формы, такие, как:

- открытие в регионах деятельности Компании консультационных пунктов ведущих московских и региональных университетов. Цель при этом — подготовка школьников для поступления в университеты;
- создание на предприятиях ЮКОСа фондов целевого накопительного страхования сотрудников на нужды образования детей.

В нынешних условиях НК ЮКОС фактически приняла на себя роль жизнеформирующей силы в регионах своей деятельности. Осознавая свою ответственность, компания разработала «Программу социальной политики в регионах деятельности». В частности, в Томской области Компания намерена осуществить ряд проектов, направленных на улучшение социальных условий жизни в регионе. Прежде всего речь идет о поддержке образования и медицины.

1. Поддержка одаренной молодежи через систему премий и грантов

Программой предусмотрено три вида грантов:

на исследования в области прикладного использования достижений научно-технического прогресса в отраслях топливно-энергетического комплекса;

на исследования в области применения достижений научно-технического прогресса для снижения негативного воздействия на окружающую среду деятельности предприятий топливно-энергетического комплекса;

на исследования по истории области (края). Гранты выдаются как исследовательским коллективам, так и отдельным исследователям — студентам, аспирантам и научным работникам.

Предусмотрена также поощрительная премия за лучшую работу по теории управления на тему «Если бы президентом ЮКОСа был я».

Индивидуальная премия вручается только студентам и старшеклассникам. Размер гранта и премия — 1000 долларов США в рублевом эквиваленте. Конкурс будет проводиться в Томской, Самарской и Воронежской областях, а также в Ханты-Мансийском автономном округе. Сумма расходов на реализацию проекта в 1999 году составит 16 000 долларов США.

2. Установление стипендий для лучших студентов из гг.Стрежевой и Кедровый, обучающихся в высших учебных заведениях по приоритетным для Компании специальностям

Планируется установить около 60 стипендий. Размер одной стипендии для учащихся на «хорошо» и «отлично» составит 500 рублей, для учащихся на «отлично» — 1250 рублей. Фонд стипендий на 1999 год составит рублевый эквивалент 6 000 долларов, на 2000 год — рублевый эквивалент 18 000 долларов.

3. Программа «Школьные библиотеки» в гг.Стрежевой и Кедровый

Данный проект состоит из двух направлений:

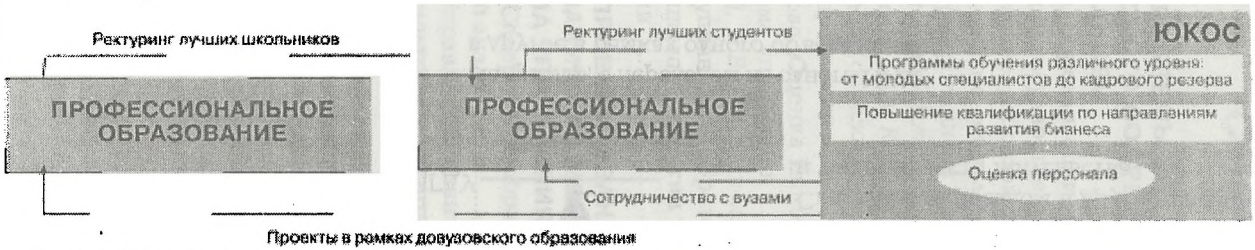
- Приобретение для школ 55 компьютеров Pentium II (16 мгб памяти, 4 гбт жесткий диск, сетевая и звуковая карта, памяти, CD ROM + 17, монитор), имеющих доступ в Интернет и оплата канала связи.
- Приобретение необходимой литературы для школьных библиотек.

Затраты на реализацию проекта составят 60 000 долларов США.

Схематично программа «Обучение и повышение квалификации» представлена в Приложении 1, а программа «Ротация кадров» — в Приложении 2.

Программа «Обучение и повышение квалификации»

Цель — наиболее эффективное обеспечение Компании кадровыми ресурсами



- Лицей «Подмосковный» — элитарное школьное образование
- Открытие Центра управленческой подготовки
- Создание классов-лицеев при вузах
- Разработка технологий дистанционного обучения

Новые учебные программы:

- «Управление предприятием в современных условиях»
- «Современные технологии управления проектами»
- «Супервайзинг нефтедобычи»
- «Оптимизация оптовых и розничных продаж»
- Программа для персонала региональных служб розничных продаж»

В частности:

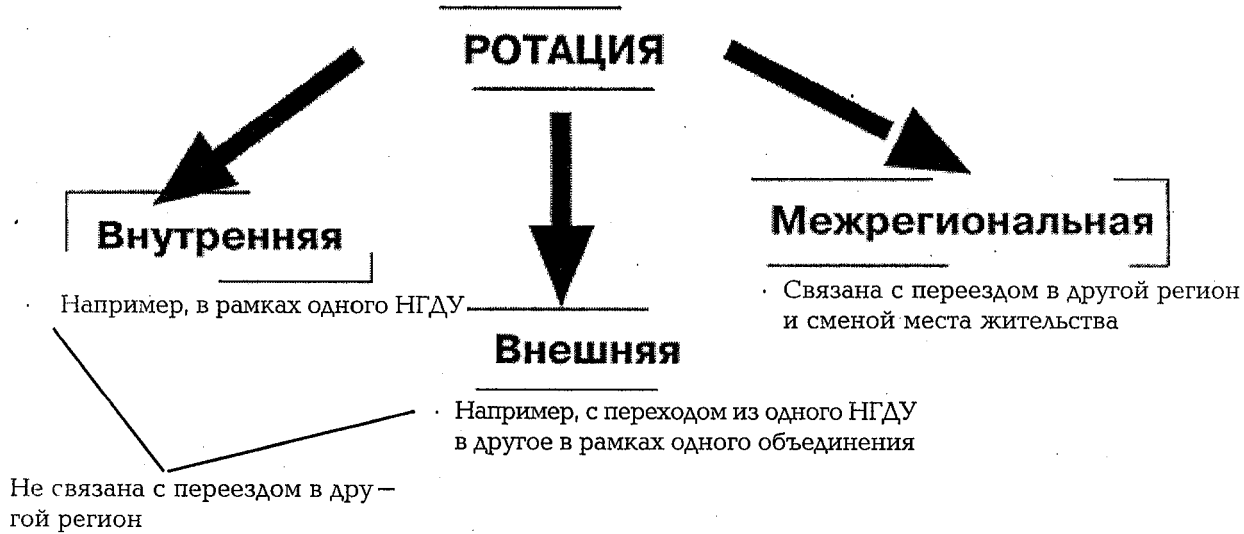
Число участников различных программ корпоративного обучения и повышения квалификации в 1999 г. (январь—сентябрь):

- Исполнительный аппарат — 475 чел.
- Специалисты производственных предприятий — 3040 чел.
- Рабочие производственных предприятий — 9173 чел.

Число студентов, прошедших стажировку в ЮКОСе в 1999 г. (январь–сентябрь) — 363 чел.

Программа «Ротация кадров»

Цели ротации — укрепление единой корпоративной культуры, эффективное распространение лучшего опыта, рост профессионального уровня сотрудников, возможность гибко реагировать на изменение кадровых потребностей Компании.



Формирование резерва мобильного персонала — высококвалифицированных сотрудников, нацеленных на профессиональный и служебный рост, способных решать задачи Компании в различных регионах ее деятельности

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ И ПОИСК НОВОГО СОДРЕЖАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.И. Зинченко. О реализации межведомственной программы и проведении государственного эксперимента на базе Томского научно – образовательного комплекса 3

Раек Томас. Развитие социального диалога 10

Л.Э. Глок. Формирование и реализация региональной образовательной политики 16

И.И. Хуторянский, В.А. Кашпур, Л.С. Истомина. Типологизация образовательных учреждений: подход в управлении 31

О.В. Шушпанова. Оценка инновационных процессов как проблема управления 42

Г.В. Залевский, Э.В. Галажинский. Некоторые психологические проблемы управления образованием 53

Г.Н. Прозументова. Стратегии управления инновациями в образовании 60

РАЗДЕЛ II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ И ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

А.О. Зоткин. Содержание образования как проблема управления (системный анализ) 69

Д.В. Галкин. Управление развитием содержания образования: стратегии, подходы, концептуальная культура 73

А.В. Кашлов. Ориентация на личностное развитие в проектировании инициативного содержания образования 77

И.Ю. Малкова. Проектирование содержания образования — управленческий ресурс развития практики 80

В.Ю. Соколов. Роль рефлексии в проектировании содержания образования на уроках истории 88

М.Л. Пантюхина, И.Ю. Малкова. Управленческая поддержка образовательной инициативы (Школа Совместной деятельности) 96

Р.И. Набатова, Т.В. Милованова. Развитие содержания образования как проблема педагогического управления 101

Н.А. Пекшева. Концептуальный подход к содержанию образования в Русском лицее № 55 105

В.И. Подоксенова, Г.Д. Колесова. Развитие содержания образования в школе – гимназии № 7 109
Л.К. Глебова. Модель содержания образования в лицее 112
Н.Г. Шульга, А.О. Зоткин. Опыт выстраивания системы управленческой поддержки образовательных инициатив (гимназия № 6 г. Томска) 115
В.Р. Кулешов. Оптимизация управленческих действий по внедрению новой развивающейся образовательной технологии 122

РАЗДЕЛ III. РАЗРАБОТКА ОСНОВАНИЙ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Ю.С. Осаченко. Ценностные ориентации в образовании: проблема самоидентификации 127
А.А. Тетенков. Управление образованием как нелинейной системой 130
Л.В. Дмитриева, В.А. Кашпур. Типы образовательных учреждений «лицей», «гимназия»: основания для типологизации 134
С.Г. Баронене. Типологическая карта образовательного пространства как гуманитарное средство управления 139
Д.В. Галкин. Основы лицейского образования (из концепции Академлицея г. Томска) 148
Н.Г Стрикун. Типологизация образовательных учреждений на основе понятия «образовательная программа» 151
Г.И. Петрова, С.П. Хаткевич. Школа – лаборатория: критериальные характеристики в общей типологизации образовательных учреждений 155
И.А. Бычков. Проблемы реализации концепции образовательного учреждения нового типа – Лицей культуры Востока 162
Н.И. Усанова. Специфика содержания гимназического образования (гимназия № 1 г. Томска) 167
Т.М. Ильина. Концепция развития учебного заведения как фактор обеспечения интегративного образовательного процесса 170

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.Е. Клочко. Психологическая теория и стратегии управления развитием инновационных процессов в образовании 175
О.М. Краснорядцева. Проблемы психодиагностики

в педагогической практике 181
Т.В. Козик. Психологическое обеспечение саморазвивающейся школы 185
Е.С. Глухова. К психологическим основаниям проектного менеджмента в образовании 190

РАЗДЕЛ V. РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прозументова. Гуманитарный способ выработки оснований и критериев оценки эффективности образования в педагогической практике 195
Е.А. Румбешта. Критерии анализа эффективности деятельности на уроке — проблематизации 200
Л.А. Сорокова. Условия образования норм совместной деятельности и нормообразование как критерий эффективности развивающейся школы 206
В.В. Косова. Формопорождение как основание оценки эффективности педагогических практик 210
О.И. Киселева. Разработка оснований для выявления критериев успешности деятельности педагога по формированию лично-стной культуры ребенка — дошкольника 214
В.А. Доманский. Интеграция искусств на уроке литературы и критерии его эффективности 223
П.И. Горлов, М.Г. Минин, Н.С. Михайлова . Управленческие функции стандартизации диагностики качества знаний учащихся 235
Ю. Коктыш. Социологическое сопровождение образовательного процесса средней школы 244

РАЗДЕЛ VI. ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ФОРМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В.А. Михеев. Социальное партнерство в образовательном секторе России: тенденции, противоречия 255
Томас Раек. Социальное партнерство в профессиональном образовании на примере Германии 260
А.А. Попов. Образовательная политика и означение жизненного пространства 269
С.Г. Баронене, Т.В. Игрушкина, Е.В. Кыштымова. Родитель как участник образовательного пространства: к стратегии формирования общественного договора 274
Е.В. Сидорова. Дополнительно ли дополнительное образование?

(в пространстве жизненных шансов) 282
О.А. Котиков. Социальное партнерство: школа — местное сообщество 286
В.И. Грибанов. Занятость молодежи и социальное партнерство в профессиональном образовании Томской области 296
В.А. Пушных. Роль Торгово-промышленной палаты и Межотраслевого объединения предприятий и организаций г. Томска в развитии экономики Томской области (образовательный и социальный аспекты) 301
Т.Б. Панкратова. Роль службы занятости в развитии социального партнерства 305
В.Б.Ильин. Стратегия в области обучения персонала нефтяной компании ЮКОС 308

2-008559
Томский госуниверситет 1878
Научная библиотека 00829691