

Д. А. ИВАНОВ

# ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАНИИ

*Учебное пособие  
для студентов высших  
педагогических учебных заведений*

Северо-Восточный  
Федеральный Университет  
им. М.К.Аммосова



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2008

УДК 65.012.16:37(075.8)

ББК 74.04я73

И20

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, декан факультета дистанционного обучения  
Московского городского психолого-педагогического университета,

профессор *Б. Б. Айсмонтас*;

кандидат педагогических наук, руководитель центра аудита качества  
образования, доцент кафедры управления образованием Российского  
государственного университета им. А. И. Герцена *В. В. Тимченко*

**Иванов Д. А.**

И20 Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших  
учеб. заведений / Д. А. Иванов. — М. : Издательский центр  
«Академия», 2008. — 336 с.

ISBN 978-5-7695-4325-8

В учебном пособии образование представляется как сложная социокультурная деятельность, основное внимание уделяется роли образования в становлении личности человека. Сфера образования рассматривается через призму таких понятий, как «деятельность», «культура», «образование», «обучение», «компетентность», «знание», «управление образованием» и др. Рассказывается об экспертизе в образовании как особой деятельности со своими ценностями, целями, задачами, функциями, отличными от оценивания и контроля. Особое внимание уделяется позиции эксперта, средствам и методам, необходимым для реализации экспертной деятельности.

Для студентов высших педагогических учебных заведений, а также руководителей экспериментальных и инновационных проектов, учителей-практиков и учителей-исследователей, преподавателей и студентов педагогических вузов, руководителей образовательных учреждений, методистов.

УДК 65.012.16:37(075.8)

ББК 74.04я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Иванов Д. А., 2008

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-7695-4325-8

Это учебное пособие имеет более чем десятилетнюю историю. В 1990-х гг. я работал в научно-педагогическом объединении (НПО) «Школа самоопределения» в должности заместителя генерального директора по науке и руководил научной лабораторией, входящей в состав НПО. Инновационной идеей школы стала идея «самоопределения», но каждый понимал ее по-своему. Поэтому я поставил перед собой задачу разработать понятие «самоопределение» и в целом — концепцию педагогики, ориентированной на самоопределение школьников в образовательном процессе.

Данная задача оказалась непростой. Чтобы определить содержание понятия «самоопределение», пришлось рассмотреть целый ряд не менее сложных понятий, таких как «образование», «содержание образования», «обучение», «развитие», «культура», «педагогическая деятельность», «образовательная среда» и др. Кроме того, необходимо было ознакомиться с философскими теориями, по-разному трактующими сущность человека.

Так постепенно складывалась концепция педагогики самоопределения. В ходе реализации этой концепции я и мои коллеги постоянно обсуждали вопрос о том, что необходимо изменить в деятельности педагогического коллектива школы, а также разрабатывали способы осуществления этих изменений и критерии, по которым можно судить, что изменения осуществляются в нужном направлении и достигают поставленных целей.

Необходимо было ответить на ряд вопросов. Например: «Как отследить повседневную деятельность учителя, чтобы определить его педагогические ценности и цели?», «Как помочь учителю понять, в чем должны состоять изменения в его профессиональной деятельности, и сделать так, чтобы в его сознании они приобрели ценность, как помочь ему осуществить их и оценить полученные результаты?», «Как помочь администрации школы скорректировать систему управления учебным процессом, чтобы она способствовала решению поставленных задач?», «Как помочь руководителю овладеть средствами (понятиями, идеями, методами), которые позволили бы понять, что и зачем делает учитель на уроке, что ему необходимо изменить в своей деятельности и как конкретно осуществить это?».

Пытаясь ответить на все эти вопросы, мы выработали систему взглядов (идей, понятий, методов), позволяющих не только понимать деятельность учителя и управленца, но и инициировать в ней изменения в нужном направлении. Свою деятельность в качестве экспертов, консультантов и соразработчиков реализуемых изменений в деятельности педагогического коллектива научно-педагогического объединения «Школа самоопределения» мы назвали *экспертизой педагогической деятельности*, или *экспертизой в образовании*.

Работая в постоянном взаимодействии с генеральным директором НПО, его заместителями и группой заинтересованных учителей, мы очень быстро пришли к единому пониманию того, *что* мы хотим изменить в организации образовательного процесса, педагогической деятельности учителя и в целом в образовательной среде школы. Уже с самого начала работы и я, и мои коллеги вместе с администрацией НПО участвовали в проектировании (планировании) новшеств, в исследовании текущих образовательных процессов и в организации мероприятий, способствующих осуществлению изменений в педагогическом сознании учителей. Мы стали рассматривать *экспертную деятельность как необходимую составную часть управления изменениями в образовательном процессе*.

Рассматривая экспертизу как специально организованную деятельность, мы задали направление формированию понятия «экспертиза в образовании». Установив систему ценностей, идей, целей, методов, которые являются структурными элементами подобной деятельности, мы определили понятие «экспертиза в образовании». Именно понятие (система понятий) как особая организованность сознания позволяет реализовывать ту или иную деятельность и достигать желаемых результатов. Поэтому в этой книге мы следовали логике построения понятий. В то же время, так как экспертиза представляет собой особую деятельность, структура пособия подчиняется логике описания всех составляющих такой деятельности (идеи, теории, понятия, цели, методы).

Особо необходимо обратить внимание на то, что в определенном термине «экспертиза» я не следую логике описания экспертизы как организационной процедуры, в ходе которой эксперты делают заключения о каком-либо объекте или проблеме. В пособии рассматривается экспертиза как процесс деятельности, мышления эксперта. Какова должна быть система мыслительных средств (идей, методов, моделей), позволяющая делать какие-то выводы относительно любых образовательных феноменов? Что должна представлять собой система понятий, которая позволяет эксперту определять то, что делают учитель или руководитель образовательного учреждения, например отличать инновацию, эксперимент в образовании от их имитации? Какова должна быть «мыс-

лительная технология» экспертизы, с помощью которой эксперт может определить, что происходит в образовании как целенаправленном процессе взаимодействия преподавателей, управленцев, учащихся и их родителей?

В пособии приводятся многочисленные суждения разных исследователей, касающиеся смысла того или иного понятия. С одной стороны, это поможет читателю составить свое представление о его содержании, сопоставив их со своими опытом, системой понятий, представлений и взглядов, сделав свое собственное обобщение. С другой стороны, таким образом можно продемонстрировать способ работы с понятиями. Сформировать понятие означает определить ту реальность (объект), которая обозначается данным термином (словом). Определить гуманитарный объект (понятие объекта) — означает определить его цели, задачи, структуру, функции, происхождение, механизмы функционирования и развития, а также то, частью, элементом какой системы более высокого порядка он является. Все это становится *содержанием понятия*. Способ формирования понятия представляет собой особый род исследования, который можно назвать гуманитарным исследованием. Формирование понятий, связанных с образованием, включает в себя различные наблюдения за поведением и деятельностью учителей, директоров и учащихся учебных заведений, обобщение и интерпретацию этих наблюдений, знакомство с нормативными документами в области образования, обобщение своего опыта пребывания в различных учебных заведениях, анализ философских и педагогических теорий, а также трактовок одного и того же понятия разными авторами, их обобщение, интерпретацию и формирование своего смысла.

Читатель вправе задать вопрос — почему автор ограничился именно таким набором высказываний и именно этих авторов. Выбор авторов неслучаен. Прежде всего я привожу точки зрения тех исследователей, которые относились к образованию как культурному феномену и суждения которых являлись обобщениями достаточно большого массива опыта и исторической информации и основывались на философских категориях. Кроме того, и это очень важно, эти авторы жили в демократических обществах, поэтому их представления относительно образования основывались на демократической ценности. Педагогика как область знания и практики довольно консервативна, изобрести в ней «велосипед» трудно. Во всяком случае, за исключением появления в XX в. таких образовательных систем, как Вальдорфская педагогика, педагогика С. Френе, Дж. Дьюи и М. Монтессори, основное содержание педагогических идей с конца XIX — начала XX в. до наших дней мало изменилось. Поэтому современные педагогические сочинения, особенно в России, в своем большинстве представляют собой простой перифраз педагогических терминов, причем часто в

уюду сложившейся политической и педагогической идеологии. В результате педагогический термин перестает нести в себе понятийное содержание, которое замещается узким социальным смыслом или идеологическим штампом. Использовать эти работы для формирования понятия нельзя.

Начнем с определения содержания понятия «деятельность», которое, на наш взгляд, является фундаментальным для образования, а затем на этом фундаменте, построив весь необходимый ряд абстракций (понятий), конкретизируем содержание понятия «экспертиза в образовании» как особой деятельности.

Северо-Восточный  
Федеральный Университет  
им. М.К.Аммосова

## СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ. СИСТЕМА ПОНЯТИЙ

Позиция эксперта, его понимание сферы образования определяется его ценностями, целями и представлениями. Любая система образования создается на основе определенных идей, ценностей, принципов, в конкретных социально-экономических и культурных условиях, поэтому может быть понята с помощью их реконструкции. По-разному толкуемые понятия приводят к постановке различных целей и, соответственно, к различным действиям по организации учебного процесса. Именно то или иное понимание экспертом основных педагогических терминов определяет его видение ситуаций при проведении образовательных экспериментов и осуществлении инноваций, его приоритеты и значимость полученных результатов. Поэтому эксперту необходимо развивать умения, связанные с пониманием, интерпретацией, толкованием терминов.

Ситуация в образовании во многом определяется толкованием таких основных понятий как: «знание», «культура», «развитие», «индивид», «личность», «обучение», «воспитание», «образование», «учебный предмет», «содержание образования (обучения)» и т. д., которые уходят корнями в эпоху Просвещения. Представим нашу трактовку некоторых из этих понятий.

### 1.1. Понятие «деятельность»

Понятие «деятельность» определяется через состав и структуру его элементов, а также их назначение в жизни человека.

#### 1.1.1. Состав и структура деятельности.

#### **Деятельность и активность (функционирование)**

Деятельность — это целенаправленный процесс, предполагающий переход от цели, замысла к образу желаемого результата. В ходе деятельности человек старается преобразовать имеющийся материал или ситуацию ради достижения своей цели, реализации своего замысла. Поэтому, в отличие от *активности* или выполнения каких-либо действий на уровне навыка или привычки, *деятельность является осознанным целенаправленным процессом.*

«Основными “составляющими” отдельных человеческих деятельностей являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия» (Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 153).

«О деятельности и действии в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть *воздействие*<sup>1</sup>, изменение окружающего; деятельность в собственном смысле слова — это предметная деятельность, это практика» (Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 98).

«В психологии сплошь и рядом говорят о психической деятельности, отождествляя, по существу, деятельность и активность. Мы различаем эти понятия. О любом психическом процессе — восприятии, воображении, мышлении и т. д. — мы говорим, что он является единством содержания и процесса, и подчеркиваем его активный характер. Но мышление как процесс — это для нас *активность*, а не *деятельность*» (там же).

Очень часто используются словосочетания «деятельность восприятия», «деятельность мышления», «деятельность воображения» и даже «деятельность памяти». Указанные процессы крайне важны для жизнедеятельности человека, но они не являются собственно деятельностью.

В научной психологии их называют высшими психическими функциями. Тем самым подчеркивается функциональный, обслуживающий характер этих процессов относительно любой деятельности.

«Человеческая деятельность по своему объективно-фактическому содержанию есть организация и управление взаимодействием вещей. Но по своему существу она есть способ человеческого бытия, осуществляющегося всегда через определенную цель. Логике этой цели и подчинено движение всего состава, включенных в нее вещей, какого бы рода они ни были» (Лобастов В. Г. К логическим определениям сознания: Э. В. Ильенков и И. Кант // Вопросы философии. — № 3. — 2004. — С. 57).

«Для того чтобы событие, в котором принимает участие человек, считалось образцом деятельности, необходимо, по меньшей мере, чтобы поступки этого человека имели под собой определенное (пусть даже и ошибочное) “обоснование”, демонстрирующее их целенаправленность» (Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структури. — М., 2003. — С. 48).

---

<sup>1</sup> Здесь и далее — курсив автора публикации.



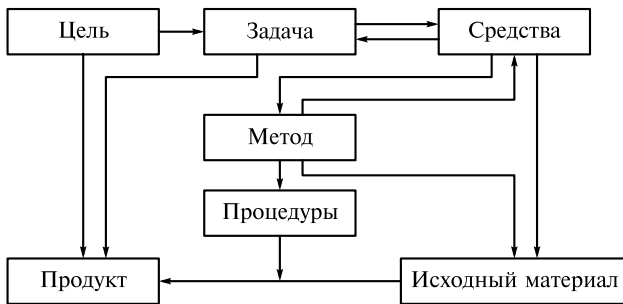


Рис. 1. Схема акта деятельности (по Г.П.Щедровицкому)

Как следует из приведенных суждений исследователей понятие «деятельность» определяется, прежде всего, при помощи понятия *цель* как основного элемента, входящего в структуру любой деятельности. При этом цель должна формулироваться таким образом, чтобы указывать на конкретный, достижимый в обозримом будущем и измеримый при помощи известных процедур результат или продукт. В *замысле* цель может не формулироваться конкретно, однако в нем должны задаваться условия и средства осуществления движения в нужном направлении. Внутреннюю структуру деятельности в виде *акта деятельности* можно представить как набор блоков (рис. 1).

На наш взгляд, в эту схему следует добавить еще один блок, связанный с формулированием *ключевой идеи*, которая является источником, мотивационным ядром порождения той или иной цели и выражает наиболее общее представление о будущем продукте, а также и его ценностное обоснование.

Как правило, для достижения конечной цели необходимо осуществить ряд *действий* (операций) в конкретных ситуациях (условиях) для достижения промежуточных результатов. Эти действия и есть *задачи*. Как правило, цель не достигается сразу, одним рывком, путь к ней предполагает наличие различных этапов. Очевидно также, что для достижения конечного и промежуточных результатов необходимы *средства*: методы, приемы, способы, процедуры, знания, орудия. По мнению Г. П. Щедровицкого, именно средства позволяют организовывать и управлять взаимодействием вещей, а также преобразовывать их для получения требуемого продукта (результата). Верхняя часть схемы представляет программирование, планирование деятельности, т. е. концепцию будущей деятельности, а нижняя часть — реализацию концепции. Так можно представить себе «нормативную» структуру акта деятельности. С помощью подобной модели можно не только определить минимальный состав необходимых элементов деятельности, но и определить их наличие или отсутствие в собственной деятельности или в

деятельности других людей. Кроме того, данная модель позволяет отличить деятельность от активности.

Утром мы встаем, чистим зубы, идем на работу, выполняем свои профессиональные обязанности, но является ли все это деятельностью? Ребенок трех лет играет в песочнице, строит «куличики». Осуществляет ли он деятельность? Ребенок ходит в школу, решает задачи, выполняет домашнее задание, отвечает на уроках, реализует ли он деятельность? А как насчет студента, который учится в университете? Как определить, кто осуществляет деятельность, а кто нет?

Приведенная выше структура акта деятельности позволяет выделить те критерии, по которым можно определить, что является деятельностью, а что нет. Основным критерий — наличие цели или замысла. В свою очередь наличие цели определяется осознанным выбором и стремлением человека к достижению определенного результата в соответствии с личными смыслами, ценностями, интересами или потребностями. Поэтому цель всегда индивидуальна. Она может совпадать с целями другого человека, но не может быть ему вмененной. В противном случае она перестает быть целью данного человека, и личность начинает действовать в соответствии с существующей организационной структурой. Другими словами, человек оказывается включенным в чужую деятельность, становится ее частью и реализует лишь навязанную ему функцию. Таким образом, существует еще один феномен, который собственно деятельностью не является — *действие по известному образцу*, или *функционирование*. В данном случае и цели, и исходный материал, и конечный продукт уже изначально заданы и вменены человеку на уровне исполнения. У исполнителя не возникает вопросов по поводу правильности сформулированных целей и результатов, он не ищет в них нового для себя смысла. Поэтому, в отличие от функционирования *деятельность конкретного человека характеризуется, прежде всего, свободой в выборе и определении цели и результатов, а также средств их достижения*.

Отсюда можно сделать вывод, что трехлетний ребенок, играющий в песочнице, не осуществляет никакой деятельности. Он действует по освоенному им образцу, не формулируя заранее цель своего пребывания в песочнице. Таким образом на данной ступени своего развития он проявляет активность. То же самое происходит и в школе с подавляющим большинством учащихся. Мало кто из них использует школу в качестве средства достижения каких-то своих образовательных целей, требуя от учителей то, что они сформулировали для себя как необходимый им образовательный результат. Они просто включаются в функционирующую машину существующего образования и становятся ее частью.

Относительно студентов напрашивается аналогия с рабочими, работающими на конвейере. Рабочие выполняют вмененную им

функцию, соблюдают все условия своего труда, и получают за это зарплату. При поступлении в институт студентам говорят: «Будете соблюдать наши условия: не пропускать занятия, сдавать зачеты и экзамены, писать конспекты лекций и т.п., и мы вам выдадим диплом». Диплом становится своеобразной платой за выполнение студентом навязанной ему функции «быть студентом». Причем эта функция, как правило, отличается от функции «учиться». Очень часто на вопрос, задаваемый студенту: «Зачем ты учишься?», следует стандартный ответ: «Чтобы получить “корочки” (диплом)». Деятельность учения полностью отождествляется с исполнением норм пребывания в вузе, и нисколько не связывается в сознании студента с процессом, имеющим самостоятельные цели.

Студенты многих российских вузов имеют слабое представление о том, зачем и чему они учатся. Они не знают, какими умениями они должны овладеть, каковы критерии их оценивания, какие преподаватели могут им в этом помочь. Выбирать преподавателей они не имеют возможности. В начале изучения курса студенты не спрашивают преподавателя, каким образом его курс может помочь овладеть необходимыми компетентностями, а после его завершения не оценивают, насколько они продвинулись в овладении этими компетентностями при помощи данного преподавателя. Учителя (преподаватели) также поддерживают функционирование машины учебного заведения, не задаваясь вопросами и не подвергая сомнению правильность выбора направления ее движения или ее устройства.

«Понятие “деятельность” относится к событиям, инициатором и движущей силой которых является конкретный индивид, который мог бы повести себя иначе на любом этапе установленной последовательности действий» (Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. — М., 2003. — С. 49).

Итак, цель оказывается ведущим, определяющим компонентом в структуре деятельности. Но что определяет выбор тех или иных целей? Почему один человек выбирает одни цели, а другой — прямо противоположные? В психологии причину осуществления поведения и деятельности и их направленности связывают с понятием *мотив*. На сегодняшний день существует несколько теорий мотивации и, соответственно, несколько трактовок понятия «мотив». Приведу лишь две точки зрения, которые прямо противоположны. Одна принадлежит советскому психологу А. Н. Леонтьеву, другая — немецкому психологу Х. Хекхаузену.

«Однако главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность. По предложенной мной терминологии предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в

восприятию, так и существующим только в воображении, в мысли» (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, личность // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 153).

«С точки зрения учения о предметности мотивов человеческой деятельности из категории мотивов прежде всего следует исключить субъективные переживания, представляющие собой отражение тех “надорганических” потребностей, которые соотносительны мотивам. Эти переживания (желания, хотения, стремления) не являются мотивами в силу тех же оснований, по каким ими не являются ощущения голода или жажды: сами по себе они не способны вызвать направленной деятельности» (Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971. — С. 47).

«Понятие “мотив” в данном случае включает такие понятия, как “потребность”, “побуждение”, “влечение”, “склонность”, “стремление” и т. д. При всех различиях в оттенках значения этих терминов указывают на “динамический” момент направленности действия на определенные целевые состояния, которые независимо от их специфики всегда содержат в себе ценностный момент и которые субъект стремится достичь, какие бы разнообразные средства и пути к этому ни вели» (Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — С. 189).

Как видно из приведенных высказываний, А. Н. Леонтьев исключает из понятия «мотив» именно его субъективную составляющую, неспособную, с его точки зрения, вызвать направленную деятельность, т. е. инициировать ее и определить ее направление. Не буду приводить доводы в пользу одной или другой точки зрения. Мы придерживаемся второй точки зрения. *Мотивами могут быть ценности, принципы, интересы, переживания, т. е. все то, что побуждает осуществлять ту или иную деятельность в определенном направлении в конкретной ситуации*, что в конкретной ситуации является «реальными» причинами выбора того или иного действия или поведения. А вот ответ на вопрос, каким образом учитывать различные ценности, принципы или интересы учащихся и на их основе помогать выработать новые, составляет, на наш взгляд, один из основных моментов образовательного процесса. Итак, цели всегда находятся в рамках ценностей, принципов или интересов, которые и определяют их выбор и являются основанием любой деятельности.

«Когда я был маленьким мальчишкой — в 3—4—5 классе — и в классе начинали “бить жидов”, я брал металлический прут и шел туда, где били, и дальше мне уже было плевать, разобью я там голову — не разобью. И в школе все знали, что есть такой псих, сумасшедший, и делать этого в нашей школе было нельзя. И во дворе знали, что делать этого нельзя — во всяком случае, когда я где-то близко — поскольку убью и конец. И вот это — говорю я — есть база, основание всего дея-

тельность подхода. ...у меня есть ценности и принципы, и я быю на основе ценностей и принципов, а не цели. Поскольку цели убивать людей не может быть, но отвечать на хамство, на подлость и на гадость надо куда не отходя, тут же и сразу. Без цели, а на основе ценностей и принципов. Ценности определяют человеческие реакции, и эти реакции должны быть простыми в своей нравственной основе» (На досках. Публичные лекции по философии Г.П.Щедровицкого. — М., 2004. — С. 71—72).

Конечно, ценности и принципы сами по себе не определяют, будет ли человек заниматься деятельностью или нет. Можно иметь принципы и никакой деятельностью в точном смысле этого слова не заниматься. Однако они однозначно определяют, какой деятельностью будет заниматься данный человек, а какой не будет, в каком направлении он будет реализовывать свои цели и какие средства для их достижения выбирает.

Хотя в деятельности и можно выделить нормативный состав входящих в нее элементов, тем не менее, она не предполагает реализацию определенной нормы. *Деятельность — это, скорее, порождение все большего числа возможностей для реализации своего замысла, а также его корректирования*, что невозможно сделать без периодически осуществляемой рефлексии. В любой деятельности важно не только конкретно представлять результат, к которому стремишься, но и корректировать его и используемые средства в зависимости от изменения внешней ситуации, своих собственных представлений или переоценки ценностей. Таким образом, рефлексия является еще одним важным компонентом нормативной структуры любой деятельности.

### 1.1.2. Понятие «рефлексия»

Рассмотрим ряд трактовок понятия «рефлексия».

«Рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад) —

- 1) размышление, самонаблюдение, самопознание;
- 2) (филос.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов» (Большой энциклопедический словарь).

«Эта способность постигать свое собственное “Я” есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка; с этого момента он начинает освобождаться от своей погруженности во внешний мир и делается способным к рефлексии над самим собой» (*Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 т. — Т. 3: Философия духа. — М., 1977. — С. 85).

«Рефлексия понимается как “мышление о мышлении”, как мышление, сделавшее объектом познания самое себя» (*Огурцов А. П.* Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание. Пробле-

мы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск, 1987. — С. 15).

«Следующий шаг на пути формирования способа решения — рефлексивное рассмотрение ранее решенных задач на предмет установления тождества применяемых средств и процедур» (Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 400).

«Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 157).

«Следует отметить, что как формальная, так и содержательная рефлексия является, по сути дела, процессом соотнесения человеком способа своего действия с особенностями условий, в которых это действие требуется выполнить» (Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования, как условие рефлексии. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новосибирск, 1987. — С. 44).

«Вот сейчас, когда я работаю, мое сознание все время как бы раздваивается или растраивается. Прежде всего я имею содержание, которое я должен вам изложить. Далее, я все время наблюдаю за аудиторией, причем выбираю несколько человек и стараюсь глядеть им в глаза. А какой-то частью своего сознания я все время наблюдаю за собой, контролирую, что и как я делаю, стараюсь представить себе, как это выглядит с вашей точки зрения, с вашей позиции. Поэтому работает несколько режимов одновременно, в том числе рефлексивный режим контроля» (Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. — М., 2003. — С. 42).

«Представим себе, что какой-то индивид производит деятельность, заданную его целями (или задачей), средствами и знаниями, и предположим, что по тем или иным причинам она ему не удастся, т. е. либо он получает не тот продукт, который хотел, либо не может найти нужный материал, либо вообще не может осуществить необходимое действие. В каждом из этих случаев он ставит перед собой (и перед другими) вопрос: почему у него не получается деятельность и что нужно сделать, чтобы все-таки получилось то, что он хочет. ...рассматриваемый нами индивид, ...должен *выйти* из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию — *внешнюю*, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Это будет тем, что мы называем *рефлексивным выходом*; новая позиция деятеля... будет называться рефлексивной позицией, а знания, вырабатываемые в ней, будут рефлексивными знаниями» (Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование рече-мыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974 // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М., 1995. — С. 35).

«Рефлексия — это умение видеть все богатство содержания в ретроспекции (т.е. обращаясь назад: что я делал?) и немножко в перспекции. Проектирование и планирование возникают из перспективной, вперед направленной рефлексии, когда человек начинает думать не “что я сделал?”, а так: “Представим себе, что я вот это сделаю, и что дальше получится?” ... Итак, рефлексия — это представление в сознании того, что и как я делаю.

В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. Рефлексия сугубо субъективна. Она субъективна и полна переживаний» (Путеводитель по методологии организации, руководства и управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. — М., 2003. — С. 43).

На основании приведенных высказываний можно сформулировать ряд положений, раскрывающих содержание понятия «рефлексия»:

1) рефлексия — это *способность* занимать в *своем сознании* «внешнюю» позицию по отношению к своему «Я», мышлению или деятельности, делая их при этом объектами своего познания, исследования;

2) рефлексивное знание — это представление о том, что и как я делаю или что я могу сделать, если буду делать так-то;

3) рефлексия может быть как ретроспективной, так и перспективной;

4) существуют ранги рефлексии: «я думаю, что ты думаешь, что я думаю, и т.д.»;

5) рефлексия предельно субъективна;

6) необходимость в рефлексии может возникать в процессе реализации деятельности в ситуации затруднения или проблемы;

7) рефлексия может осуществляться и параллельно производимой деятельности или определенного поведения, выполняя функцию рефлексивного контроля;

8) при помощи рефлексии можно проанализировать ситуацию реализации деятельности относительно поставленной цели или ее замысла, выработать новые средства и знания, в том числе, чтобы преодолеть возникшие трудности или проблемы;

9) в мышлении рефлексия позволяет отличать «объект мысли» от способов и процедур его порождения;

10) рефлексия делает возможным анализ *оснований* производимых действий (идей, целей, ценностей, средств) для осуществления их изменения, что, в конечном счете, может привести к изменению деятельности в целом;

11) рефлексия позволяет не только соотносить полученные результаты с поставленными целями и используемыми для их достижения средствами, но и прогнозировать последствия своих действий, а также оценивать их относительно исповедуемых принципов, ценностей и внешней ситуации;

12) можно выделить еще одну функцию рефлексии, прямо связанную с пониманием. Рефлексия позволяет в ситуации коммуникации реконструировать основания высказывания оппонента (идей, способов его мышления, целей, мотивов), что и позволяет понять суть высказывания.

Рефлексию можно представить также и как процесс в виде такой последовательности действий:

«Остановка→Фиксация→Объективация→Отстранение

Данную цепочку этапов осуществления рефлексии выделил Н. Г. Алексеев.

*Остановка* означает прекращение мыслительного процесса в контексте движения к цели и переключение мысли на анализ средств собственного мышления.

«О какой рефлексии может идти речь, если мысль движется в рамках старой цели это-то и надо остановить, переключив ее на анализ средств собственного мышления» (Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук. — М., 2002. — С. 16).

*Фиксация* предполагает восстановление уже проделанного, пройденного пути в основных, узловых пунктах и определение причин переходов между ними, а *объективация* — определение существенных моментов в этих узловых пунктах и сведение их к целостному объекту, к целостной форме, которая позволяет представить весь пройденный путь в его объективированном значении.

«С объектом (в отличие от фиксации) возможно уже работать в различных контекстах, т. е. рефлексия объективирует свои результаты, давая работать в онтологической плоскости или аспекте» (там же. — С. 17).

*Отстранение* позволяет уйти от оценочных суждений «хорошо — плохо» и заняться сутью происходящего. По нашему мнению, если рассматривать рефлексию как процесс, состоящий из нескольких мыслительных операций, операцию «отстранение» (в том смысле, в котором ее употребляет автор) логичнее поставить на вторую позицию: «остановка — отстранение — фиксация — объективация».

Объективация трактуется в данном контексте как момент исследования собственной деятельности. Она позволяет представить свою деятельность или какой-то ее фрагмент как объект мысли при помощи тех или иных теорий, понятий и моделей.

Итак, к критериям, по которым можно отличить деятельность от активности или функционирования, можно отнести следующее:

— наличие у человека осознанной, т. е. имеющей для него личностный смысл, цели (замысла). Цель указывает на конкретный и



достижимый результат, в то время как замысел задает направление движения к некоторой результативной области, но еще недостаточно конкретизированной относительно конечного результата;

— осознание человеком, почему именно этот результат имеет для него ценность;

— наличие программы, плана достижения этого результата (оценка ситуации, постановка задач, выбор средств, оценка ресурсов и т.д.);

— наличие периодически осуществляемой рефлексии процесса деятельности и ее результатов относительно поставленных целей или замысла (т.е. действительно ли мы достигли тех результатов, которые были ранее сформулированы в целях).



### **Комментарий**

Понятие «деятельность», по нашему мнению, является центральным для понимания любых феноменов, связанных с образованием, обучением и воспитанием, так как оно позволяет рассматривать образование как искусственную систему, состоящую из различных взаимодействующих деятельностей. Эта система кем-то создается (т.е. у нее есть автор или авторы) с целью достижения результатов, соответствующих определенным ценностям и идеям. Другими словами, образовательная (педагогическая) деятельность всегда проектируется: существуют идея, программа и план ее реализации.

Эффективное достижение результата во многом определяется тем, насколько хорошо люди смогли скоординировать свои частные усилия для достижения общего результата. Следует также отметить одну из главнейших особенностей деятельности, которая, собственно, и определяет развитие общества в целом, — деятельность (ее состав и структура) с течением времени изменяется. Механизм этого изменения состоит в постоянном динамическом взаимодействии традиции и инновации. Его суть состоит в том, что инновация преодолевает сложившуюся традицию и впоследствии становится новой традицией.

По мнению Э.С.Маркаряна, «...любая инновация, если она принимается множеством входящих в ту или иную группу людей, стереотипизируется и превращается в традицию... традиции выступают в качестве необходимой предпосылки творческих процессов создания того фонда, путем комбинации элементов которого во многом и осуществляются эти процессы. Традиции же и задают им общую направленность»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. — М., 1983. — С. 155.

Таким образом, инновации в образовании являются необходимым фактором его развития, являющимся внутренним законом развития всякой деятельности. Однако в каждой образовательной системе можно выделить ту традицию (идеи, ценности, цели, способы), которая является ее основанием и неявно задает правила ее функционирования и, следовательно, действия работающих в ней людей.

Следует сказать также о роли отдельного человека, индивида, личности в деятельности и о роли деятельности в его жизни. Несмотря на существование традиции в реализации той или иной деятельности, человек в силу особенностей восприятия, мышления, восприятия осуществляет ту инновацию, которая является фактором развития деятельности. В то же время деятельность оказывается необходимым фактором в развитии человека. Она позволяет не только проявиться тому «совершенству», которое есть у каждого, но и оформляет его в соответствующие умения, понимание и мышление. Используя их, человек, в свою очередь, может изменить ту систему, которая участвовала в их формировании.

## 1.2. Понятие «образование»

Сегодня содержание понятия «образование» настолько размыто, что к образованию относят все что угодно. Также размыто и понятие «образованный человек». Достаточно ли получить диплом о высшем образовании, чтобы быть образованным? Можно ли быть образованным, не имея подобного диплома и не заканчивая высшее учебное заведение? Связано ли образование с количеством прочитанных книг? Определяется ли образованность наличием у человека определенной суммы знаний?

Обратимся к источникам и посмотрим, как разные авторы трактуют данное понятие.

«Образование — получение систематизированных знаний и навыков. Совокупность знаний, полученных в результате обучения. Образованный — имеющий разносторонние знания» (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка).

«Образовать, позднейшее изменение глаг. ображать, — придавать чему-то образ, обделывать, выделять вещь, образ чего из сырья» (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка).

«Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-

исторического познания, отраженного в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Образование — необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею; фундамент развития культуры» (Большая советская энциклопедия).

«Образование — социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные формы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества» (Энциклопедический социологический словарь. — М., 1997).

«...образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает, в конечном счете, специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» (Гадамер Х. Г. Истина и метод. — М., 1988. — С. 51).

«Называя какой-либо народ образованным, мы выражаем ту мысль, что этот народ умеет не только приобретать и владеть благами культуры, но и пользоваться ими так, чтобы они становились для индивидуумов источниками личных свойств, как-то: развитого чувства, утонченного вкуса, благородного характера» (Вильман О. Дидактика: в 2 т. — М., 1904. — Т. 1. — С. 117).

«Правда его (образования. — Д. И.) содержания имеет отношение ко всем явлениям культуры, но оно воспроизводит эти явления лишь с выбором и как бы в уменьшенном масштабе; образовательное стремление направленно к известным общим основным умениям, знаниям, воззрениям, к общегодному и общеплезному содержанию умений и знаний» (там же. — С. 118—119).

«Образование приобретает самостоятельно, но при содействии других» (там же. — С. 83).

«Образование состоит в передаче опыта посредством общения» (Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 14).

«...вершиною человеческого образования является не некоторая наивысшая степень образованности, а наиболее свободная способность к образованию, неограниченная возможность самообразования; и только благодаря ей достигается в то же время полная способность участвовать в работе по образованию других» (Наторп П. Социальная педагогика. — СПб., 1911. — С. 222).

«Образовывать — это значит придавать форму, как бы созидать из хаоса; это значит доводить какую-либо вещь до свойственного ей совершенства; совершенным же называется то, что таково, как оно должно быть. ...образование — это внутреннее развитие прирожденных задатков, причем при необходимом содействии других» (там же. — С. 2—3).

«Правило: *учись тому, что тебе будет нужно*, можно противопоставить другое правило: *учись тому, что образует тебя*, но окончательно исправляется оно только третьим: *учись тому, что делает тебя годным*. Годность заключает в себя специальную практическую способность, но стремление к годности свободно от эгоистического оттенка погони за успехом» (Вильман О. Дидактика: в 2 т. — М., 1908. — Т. 2. — С. 39).

«Образование есть прежде всего и по преимуществу именно подготовка к участию в социальной жизни» (Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. — М., 1998. — С. 257).

«Преподавание (преподнесение) знания имеет смысл в неизменной среде. Но если существует истина, касающаяся всех нас, то она состоит в том, что мы живем в постоянно меняющейся среде. По мере приближения к новому веку начинает казаться, что наша единственная константа — это стремительные перемены. В чем я могу быть совершенно уверен, так это в том, что преподаваемая сегодня физика устареет через пять лет, а то и быстрее. Преподаваемая психология, безусловно, устареет лет через десять. Так называемые исторические факты очень сильно зависят от современных нравов и культурных установок. Химия, биология, генетика, социология находятся в таком подвижном состоянии, что любое положение, устойчивое на сегодняшний день, наверняка претерпит изменения к тому времени, когда учащемуся придется применять свои знания.

Мы столкнулись с совершенно новой ситуацией, в которой, если мы хотим выжить, целью обучения становится *фасилитация изменения и учения*. Образованным является тот, кто научился учиться; кто научился приспособливаться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть» (Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М., 2002. — С. 224).

«Вообще образование — это есть инвестиции в стартовые возможности человека. Выбор (учащимися, родителями, городским сообществом, региональными или федеральными властями) той или иной образовательной ориентации или направления подготовки является инвестиционным решением и указывает на возможную “точку” встречи данного субъекта со своим собственным будущим» (Щедровицкий Г. П. Новшества и инновации. Пять смыслов иностранного слова // [htm://www.ug.ru/95.22/220802.html](http://www.ug.ru/95.22/220802.html)).

В приведенных суждениях даются как определение основного результата образования, так и характеристики самого процесса, реализация которых может привести к результату. Что касается целей или результатов образования, то все полученные значения можно разделить на пять основных групп, которые в совокупности составляют различные виды содержания образования. Итак, содержание образования — это:

- 1) совокупность знаний и умений (наиболее общих, универсальных знаний, воззрений, умений);
- 2) умение учиться, приспособливаться и изменяться;

3) подготовка к жизни в обществе (комплекс жизненных навыков и умений);

4) преобразование природных задатков и возможностей, «доведение» человека до свойственного ему совершенства (развитие природных задатков);

5) приобщение человека к культуре.

### 1.2.1. Термин «содержание образования»

Термин «содержание образования» мы употребляем в смысле предвиденных и конкретизированных результатов образования, а не в значении структурированного тематического материала, предъявляемого учащемуся в учебном процессе. Таким образом, можно отличать содержание образования (образовательные цели/результаты) от других составляющих педагогической деятельности, таких как тематически организованный предметный материал (математика, физика, химия, литература и т.д.), педагогические технологии, ценности и система педагогических идей и понятий и т.д. В то же время понятие «содержание образование» можно употреблять не только в смысле образовательных результатов, но и в значении всей совокупности факторов, способствующих достижению этих результатов учащимися в образовательном учреждении. Существует также понятие «скрытое содержание образование», которое как раз и включает в себя факторы, положительно воздействующие на динамику достижений учащихся, но прямо не связанные с учебным процессом. Наиболее значимыми из этих факторов являются:

- характер отношения учителя к учащимся;
- система поощрения—наказания;
- благоприятный психологический климат в школе;
- возможности принятия учащимися ответственности в различных сферах жизни школы;
- существующие в школе формы селекции и стратификации учащихся;
- существующие в школе возможности неформального, клубного общения учащихся<sup>1</sup>.



#### Комментарий

Различение содержания образования, понимаемого как описание конкретных образовательных результатов ребенка, на достижение которых направлена деятельность учителя, преподавателя, и учебного предметного материала (физика, химия, биология и т.д.) является фундаментальным для образовательных инноваций, связанных с изменением содер-

<sup>1</sup> См.: Фрумин И. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск, 1999.

жания образования. Поэтому нельзя сказать, что преподаватель учит только физике или только литературе. Необходимо ответить на вопрос, чему я учу на материале физики или литературы, или чему *еще* я учу на материале физики и литературы. В системе общего среднего образования этот вопрос становится ключевым. Воспроизведение учебного материала в том виде, в каком он содержится в учебнике или конспекте педагога, уже не является критерием знания. Кроме того, ответив на предыдущий вопрос, потребуются ответить и на вопрос, что необходимо изменить для реализации нового содержания образования в «скрытом содержании образования», т. е. в формах организации взаимодействия всех участников образовательного процесса — администрации (управления) образовательного учреждения, учителей, учащихся и их родителей — с внешним окружением, начиная с окружных управлений и департаментов образования.

### **1.2.2. Образование как деятельность, цель образования**

Относительно *образования как деятельности* можно сделать следующее обобщение. Образование приобретается:

- 1) самостоятельно, но при содействии других;
- 2) путем специально организованных воздействий;
- 3) путем развития прирожденных задатков;
- 4) путем приобщения человека к культуре, являющейся источником его личных свойств;
- 5) путем передачи знаний.

Почти в каждой фразе содержатся термины, смысл которых еще не определен. Так, например, не ясно, что такое знание и может ли оно передаваться в процессе обучения. Не определено понятие «культура», а следовательно, непонятно, как культура может являться источником личных свойств. Пока не ясно, что нужно вложить в понимание термина «природные задатки и возможности» и что означает их преобразование, непонятны и фразы «доведении вещи до свойственного ей совершенства», «выделять вещь, образ чего из сырья».

Понимая образование как специально организованную деятельность, можно сформулировать и его *цель* — *помочь человеку* (образование приобретает самостоятельность при содействии других) «*стать годным*», т. е. *успешным в данном обществе* путем развития его практических способностей и освоения им таких общих умений, как учиться, приспособляться и изменяться, а также умений, позволяющих ему подготовить себя к жизни и реализовать заложенное в нем совершенство.

«...первая цель школьного образования заключается в том, чтобы научить учащихся учиться. Научить учиться — это значит сформировать у учащихся ценностные мотивы учения, развить у обучаемых способность использовать различные источники информации, научить их использовать эффективные приемы познавательной деятельности, помочь учащимся понять сам смысл учения».

Вторая цель «состоит в том, чтобы научить их решать стандартные жизненные ситуации, т.е. понимать сущность и значимость проблем, усвоить существующие правила и нормы их решения, уметь их обосновать, ориентироваться в источниках информации, которые могут помочь в решении возникающих жизненных задач».

Третья цель «состоит в том, чтобы научить ориентироваться в мире ценностей, — помочь учащимся осознать сущность ценностного отношения к миру, сформировать у них знания о базовых ценностях, развить способность к определению критериев оценки явлений действительности».

Четвертая цель «заключается в подготовке учащихся к профессиональному выбору. Такая подготовка в условиях перехода к рыночной экономике означает следующее: ориентация в ситуации на рынке труда; ориентация в системе профессионального образования; ориентация в собственных интересах и возможностях...».

Пятая цель «заключается в том, чтобы научить решению нестандартных задач, к числу которых можно отнести исследовательские, творческие, мировоззренческие задачи» (Управление качеством образования: Сборник методических материалов / сост. О.Е. Лебедев. — М., 2002. — С. 34).

Чтобы продвинуться дальше в определении понятия «образование», необходимо рассмотреть некоторые философские идеи, касающиеся понятия «развитие человека», и определить содержание понятия «культура».



### **Комментарий**

По нашему мнению образование можно понимать как процесс внутреннего формирования человека, совершающийся в искусственно созданной среде. И в этом смысле образование осуществляется с момента рождения человека, а возможно и еще раньше. Таким образом, *образование можно рассматривать и как естественный, и как искусственный процесс*, поскольку он протекает всегда в искусственной среде, создаваемой родителями и близкими родственниками, а затем в условиях той или иной системы образования. Процесс образования начинается с приспособления индивидуальных особенностей ребенка к личностным особенностям родителей, их ценностям, взглядам, мотивам, отношению к своей жизни, к укладу их семейной жизни.

По Б.М. Бим-Бадю, образование дополняет стихийную, спонтанную, естественную, в частности, семейную, социализа-

цию, осуществляемую в ходе каждодневного бытия через дииду практического показа и подражания, сообщением и усвоением концентрированного, специально отобранного знания.

Особо следует обратить внимание на один из ключевых смыслов понятия «образование»: образование приобретается самостоятельно, но при содействии других. Отсюда следует, что человека нельзя образовать, *можно только содействовать его собственному образованию*, помогая реализовывать свою тенденцию образования (развития). Однако высказанное соображение относительно одного из смыслов понятия «образование» является лишь одной из возможных идей, касающихся сущности развития человека. Другая идея заключается в фразе «выделять образ из сырья», и в случае принятия она может стать основанием построения соответствующей образовательной системы. Любая система образования базируется на тех или иных идеях, ценностях и приоритетах в сфере развития человека, что и обуславливает создание различных образовательных условий.

Итак, с позиции индивида образование — это стихийный, естественный процесс, часто вообще не выделяемый из общего потока его жизни. С позиции государства и общества образование — это искусственная система, социальный институт, выполняющий вмененные ему функции. С позиции учебного заведения образование — это особый вид совместной деятельности педагога и ученика, имеющей свои цели и задачи. С позиции внешнего наблюдателя, исследователя, аналитика образование — это и социальный институт, и вид деятельности, и свойство каждого человека. Однако чтобы судить о степени образованности человека и особенностях педагогической деятельности или образовательного социального института, нужно провести специальные исследования.

### **1.3. Философская антропология: идеи развития человека. Представления о сущности человека в системе педагогики Я. А. Коменского и Р. Штейнера**

«Антропология представляет собой вид жизненной философии, ...которая пытается понять всего человека в его жизненной действительности» (Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию // [http://psybealink.flogiston.ru/internet/infor/schulz\\_infor.htm](http://psybealink.flogiston.ru/internet/infor/schulz_infor.htm)).

Почему, пытаясь разобраться в сути образования, педагогической деятельности, приходится обращаться к философской ан-



тропологии, на протяжении истории по-разному трактовавшей сущность человека?

Дело в том, что, исходя из трактовки понятия «деятельность», исходным материалом педагогической деятельности является человек. Но что такое «человек»? В чем его сущность? В каждой образовательной, педагогической системе в явной, а чаще в скрытой форме присутствует идея о сущности человека. Эта идея служит основой построения любой педагогической системы. Например, в педагогической системе Я. А. Коменского, определившей на три столетия основные формы организации и содержание массового школьного образования, идея о сущности человека опирается на следующие постулаты.

- Душа бессмертна, отсюда основная цель образования — это подготовить душу при жизни к служению Богу.

«...всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди имели знания о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней» (Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 271).

- Человек изначально совершенен.

«Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего» (там же. — С. 273).

- Каждый человек наделен познавательной способностью, приравненной к божественному дару.

«Ясно, что всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей, так как прежде всего он есть образ божий» (там же. — С. 272).

- Используя правильный метод, каждого человека можно привести к нужным (учителю, обществу) результатам.

«Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло...» (там же. — С. 245).

Очевидно, что во взглядах Я. А. Коменского содержится определенное противоречие, которое он пытается разрешить. Признавая в людях существование различных врожденных способностей, он, тем не менее, искренне верит и доказывает, что все люди обладают одной и той же природой: «как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 311.

Разница в способностях, по его мнению, «есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее»<sup>1</sup>. В связи с этим возникает метод как способ преодоления в человеке духовной недостаточности и приведения каждого человека к нужной духовной гармонии.

«...при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям (которые чаще встречаются), чтобы сдерживать преждевременное истощение наиболее даровитых и подгонять вялых» (*Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 312*).

Владея правильным методом обучения при работе с любым учеником можно добиться нужного результата.

«Итак, подобно тому, как на чистой доске сведущий в своем деле писатель мог бы написать, а живописец — нарисовать все, что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вернее верного, что вина не в доске..., но в умении пишущего или рисующего» (там же. — С. 274).

Пример во многом противоположных воззрений относительно сущности человека можно найти у представителя Вальдорфской педагогики Р. Штейнера. Его идея истинной сущности человека строится на иных основаниях.

«Предлагаемые здесь методы воспитания и обучения целиком основаны на познании природы человека, познании обширном, охватывающем человека во всей полноте его существа с момента рождения до смерти; это познание включает и те сверхчувственные стороны человеческой природы, благодаря которым человек является также членом духовного мира» (*Штейнер Р. Необходимость духовной основы педагогики (Лекция. Оксфорд, 16 августа 1922 г.) // Вальдорфская педагогика: Антология. — М., 2003. — С. 38*).

«Человеческая индивидуальность (“Я”) берет начало из сверхчувственных миров и, вступая в физическое бытие, через рождение приносит с собой определенные наклонности, которые никоим образом не вытекают из наследственности, не берутся из окружающей среды, и которые могут полностью раскрыться лишь у взрослого. Учитель должен на основе внешних симптомов пытаться составить себе представление о будущих возможностях, скрытых в самом существе ребенка» (*Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993. — С. 109*).

---

<sup>1</sup> *Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 311.*

«Рука ребенка мала, она будет расти по своим законам роста, и мы не можем его ускорить. Мысли и чувства ребенка тоже маленькие и нежные, и нельзя стремиться отлить их в твердые, застывшие формы и думать, что ребенок, став взрослым, будет иметь те же понятия, которые мы внушили ему тридцать лет назад, когда он был маленьким...

Все, что мы сообщаем ребенку, должно быть полно жизни, чтобы *расти вместе с ним*. Вальдорфская школа смотрит на себя как на школу подготовки к жизни, в которой должно завершиться созревание человека. Действительно, задача школы не в том, чтобы полностью сформировать человека, а в том, чтобы подготовить его к той жизни, в которой должно завершиться это формирование» (*Штейнер Р.* Необходимость духовной основы педагогики (Лекция. Оксфорд, 16 августа 1922 г.) // Вальдорфская педагогика: Антология. — М., 2003. — С. 38).

«Важнейшая задача воспитателя — раскрыть индивидуальные дарования и сделать их социально плодотворными, а не готовить подрастающее поколение к прямолинейному продолжению уже проложенных путей в технике и экономике» (*Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993. — С. 15).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Человеческая индивидуальность («Я») берет свое начало из сверхчувственного мира.
2. От природы человек имеет определенные наклонности.
3. Наклонности не являются наследуемыми, не берутся из окружающей среды и полностью раскрываются лишь во взрослой жизни.
4. Задача учителя (воспитателя) — не «штамповать» учащихся по заранее заданному образцу, а служить их индивидуальности, помогая максимально раскрыться их индивидуальным дарованиям, делать их социально плодотворными.

В истории философской и психологической мысли существует несколько концепций развития человека. Согласно первой концепции, суть личности, активность человека полностью определяется тем, что ему передается и им усваивается из того, что накоплено человечеством за всю его историю в процессе его обучения, образования, воспитания. Человек представляет собой *tabula rasa*, т. е. «чистую доску» (Аристотель, Д. Локк, Я. А. Коменский), или сосуд, который надо наполнить знаниями и привести к «всесторонней культуре духа (Я. А. Коменский). *Образование (обучение), та или иная социальная среда становится, с этой точки зрения, сущностью развития человека.* Согласно второй концепции, источник активности человека — в нем самом, в его природных задатках, индивидуальности, в его «Я» (И. Ф. Герbart, Р. Штейнер, А. Г. Маслоу, К. Роджерс и др.). «Разворачивание» природных задатков человека и есть суть его развития. *Образование (обучение), таким образом, приспособливается к индивидуальным особенностям человека, стимулирует их появление и социализирует их, придавая им культурную форму, ничего принципиально в них не меняя.*

Третья концепция пытается снять противоречия между первыми двумя и объяснить сущность человека на основе его естественного созревания и обучения, которые находятся в постоянном взаимодействии. Согласно этой идее, обучение способствует развитию, но также и зависит от него.

«Между обучением и развитием существует взаимная связь... Обучение не только способствует развитию, но и само зависит от него. Оно ведет за собой развитие, опираясь на его достижения. Учащиеся могут учиться только тому, к чему у них есть готовность, а она является следствием их общего развития, в котором участвуют не только обучение, но и другие его внешние и внутренние условия (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 88).

Из приведенного выше суждения следует, что есть развитие как самостоятельный процесс и есть обучение как фактор, влияющий на него. Развитие как независимый от обучения процесс формирует готовность к обучению. Другими словами, обучение применимо лишь к тому, что способно развиваться и уже развились до определенной степени.

Согласно четвертой концепции развитие протекает в форме обучения и воспитания. Обучение рассматривается как главный формирующий фактор. Только благодаря обучению у человека происходит становление (развитие) высших психических функций: мышления, памяти, внимания и восприятия.

«Иными словами, по своему содержанию психическое развитие — это самостоятельный процесс, но протекает он в формах общения, присвоения, обучения и воспитания» (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 319).

«Например, как в педагогике, так и в психологии широко распространено убеждение, что существует закономерная линия психического развития ребенка, в которой *последующие состояния однозначно определены предшествующими*... При этом говорится о существующей в современную эпоху системе обучения и воспитания, но реально ее влияние на развитие способностей не учитывается. Вследствие этого и создается иллюзорное впечатление, что речь идет о *внутренних закономерностях психического развития* как такового.

Наверное, нет ничего более вредного для практического дела совершенствования системы образования, чем эта ложная теоретическая концепция. Ведь действительная “жизнь” каждого плана, будь то объективно задаваемые содержания обучения или способности, действительная связь всех их элементов друг с другом *задается общей структурой зависимостей в этом едином механизме и процессе усвоения и развития ребенка, в едином механизме обучения и формирования его*; обнаруженная связь процессов деятельности и содержаний усвоения будет действительно объективной связью лишь благодаря особым объективным закономерностям усвоения и развития, *охватывающим*

всю эту структуру, а связь способностей в общей линии формирования будет именно такой благодаря сложившимся последовательностям задания содержания усвоения и соответствующих им процессов деятельности» (Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 159).

Иными словами, нет развития вне обучения. Смысл этого утверждения состоит в том, что именно обучение придает культурную форму генетически обусловленной, развивающейся потенциальности ребенка. Лишь через призму культуры, которую ребенок присваивает в процессе обучения, можно рассматривать такой объект как развитие.

Так что мы подразумеваем под термином «развитие»? Всякое ли изменение есть развитие? Сегодня ребенок такого роста, а завтра он подросток на два сантиметра. Он развился? Селекционер привил дерево. Произошло ли развитие? Попробуем ответить на эти вопросы.

#### **1.4. Понятие «развитие», роль среды в развитии человека**

Какой смысл вкладывается в термин «развитие»?

Л. С. Выготский утверждал, что развитие представляет собой «сложный процесс, определяемый рядом признаков».

«Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающего явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство, как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением — вот второй основной признак, который входит в понятие развития» (Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 3: Проблемы развития психики. — М., 1983. — С. 149).

Суждение Л. С. Выготского позволяет выделить три признака развития:

- первый признак — «при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающего явления, остается тем же самым»;
- второй («второй ближайший») признак — «мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом»;
- третий («второй основной») признак — существует «внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим

изменением», причем в этой связи каждая последующая стадия развития, ее особенности определяются предыдущей.

«...организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит» (Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 3: Проблемы развития психики. — М., 1983. — С. 150).

Итак, развитие можно понимать как изменение, характеризующееся рядом признаков. Рассмотрим эти признаки подробнее.

1. Структурное усложнение последующего состояния сравнительно с предыдущим.

2. Обусловленность последующего состояния предыдущим.

«...между последовательными структурными состояниями должны быть установлены такие зависимости и связи, которые позволяли бы сводить последующие состояния к предыдущим, а затем *выводить* их из предыдущих на основании этих связей» (Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 171).

Речь идет о внутреннем, имманентном процессе (о котором говорил и Л. С. Выготский), подчиняющемся определенному закону. Именно этот внутренний механизм приводит к переходу объекта как целого из одного состояния (*A*) в другое состояние (*B*).

3. Наличие внутреннего механизма перехода из одного состояния в другое, присущего (имманентного) данному объекту как целому.

«...говоря о развитии, мы всегда должны подразумевать *имманентный* процесс, т. е. «движение», идущее *внутри* выделенного предмета» (там же. — С. 172—173).

4. Существование преэмственности между состояниями *A* и *B* («внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением»). Этот признак логически вытекает из предыдущих. Преэмственность можно выразить следующим образом: « $A \rightarrow AB \rightarrow ABC$ » и т. д. В этой схеме заложен важный смысл: несмотря на изменения, объект остается тем же самым. Например, *X* становится  $X_1, X_2, X_3$ , но не перестает при этом быть *X*. Отсюда можно сформулировать следующий признак развития.

5. В процессе развития объект сохраняет свою идентичность. Другими словами, он не становится принципиально другим объектом («субстрат остается тем же самым»).

Так, не ясно, личинка стрекозы, которая живет под водой, и стрекоза — это один и тот же организм или разные организмы?

Применительно к понятию «развитие» существует еще один важный аспект. Как быть с признаком имманентности, если мы предполагаем, что состояние *B* вызвано еще каким-то элементом *C*? В данном случае мы его либо включаем как структурный эле-

мент целого, и тогда он развивается по законам этого целого, либо рассматриваем как изолированный, внешний элемент, и тогда он приобретает статус условия развития<sup>1</sup>. Тогда возникает вопрос, который Г. П. Щедровицкий формулирует следующим образом: «...можем ли мы применять это понятие (“развитие”. — Д. И.) к тем искусственным изменениям, которые происходят под влиянием внешних элементов, в частности норм, и “тянут” рассматриваемый объект к каким-то телеологически заданным характеристикам?»<sup>2</sup>

Этот вопрос становится центральным, когда мы пытаемся понять роль обучения в развитии человека. Если обучение — это лишь внешний фактор, влияющий на развитие, т. е. его условие, то оно не соответствует признаку имманентности и не может определить развитие. Может ли обучение быть тем имманентным законом, который определяет процесс изменений? С точки зрения внешнего наблюдателя с ребенком происходят различные изменения. Он растет, научается ходить, говорить, затем читать, считать, писать и т. п. Но какие из этих изменений можно отнести к развитию, а какие из них развитием не являются? Например, ребенок выучил таблицу умножения, научился решать квадратное уравнение, выучил стихотворение. Можно ли на основании этих приращений (каждого в отдельности или вместе взятых) констатировать, что ребенок развился? Возможно, развились какие-то функции, например память, мышление или интеллект?

На основании приведенных выше признаков развития такого вывода сделать нельзя. Ребенок не знал стихотворения — он выучил его. Если он смог его выучить, значит, он уже владел на определенном уровне языком и речью, и у него была память. Произошло ли в этом случае структурное усложнение? Как это узнать? Если оно произошло, то должно появиться новое свойство. Чему ребенок научился, когда выучил стихотворение или сто стихотворений? Он научился писать стихи? Он научился понимать поэтический текст? Он избавился от комплекса неполноценности? Какое у него появилось новое свойство, по которому можно было бы судить, что произошло структурное усложнение?

По-видимому, в рассмотренном примере никакого структурного усложнения нет. Поэтому нет и никакого развития. Другое дело, если ребенок не умел писать, но научился. Появилось новое свойство. Однако один пишет без ошибок, в то время как другой так никогда и не научается писать без ошибок. Один с легкостью овладевает иностранным языком и математикой, использует их в дальнейшем в своей жизни и профессиональной деятельности, а другой так и не овладевает ни тем, ни другим. Начинает прояв-

---

<sup>1</sup> Щедровицкий Г. Педагогика и логика. — С. 172.

<sup>2</sup> Там же. — С. 173.

латься еще один признак — предыдущее состояние определяет последующее. *У каждого своя готовность, предрасположенность к достижению тех или иных видов образовательных результатов.* Это одно из необходимых условий развития. Обучение также является необходимым условием развития этих предрасположенностей, помогает им оформиться в определенные культурные формы мышления и деятельности.

Что задает целостность такого объекта как развитие ребенка (его интеллекта)? Какой процесс или процессы определяют эту целостность? По-видимому, в младенчестве таким процессом является *общение ребенка со взрослыми.* Общение в отличие от обучения и воспитания может не иметь специальной целевой составляющей, но вместе с созреванием оно обеспечивает изменения, происходящие в личной и интеллектуальной сферах ребенка. Вне общения, вне взаимодействия со взрослым у него замедляется созревание мозговых структур, что определяется как задержка развития. В дошкольном возрасте в процессе общения ведущим процессом становится организуемое взрослыми в разных формах самостоятельное взаимодействие ребенка с предметной средой. Взрослый становится посредником, который предлагает ребенку различные формы его взаимодействия с *миром предметов.* Следуя этой логике, можно сказать, что в школе взрослый становится посредником во взаимодействии ребенка с *миром знаков.* В данном случае основным процессом, определяющим развитие, становится понимание, а не усвоение информации (сведений). Интересен также вопрос, какой процесс задает целостность такого объекта как развитие взрослого? Возможно, механизмом развития является принятие человеком в силу тех или иных мотивов *осознанной установки* на изменение своих качеств, умений, ценностей, деятельности.

«Вопреки распространенным представлениям развитие не есть условие или состояние, определяемое тем, чем человек обладает. Это процесс, в котором увеличиваются способности и желание индивида удовлетворять свои желания и желания других людей. Это возрастание способностей и потенциала, а не приобретенного. Это скорее вопрос мотивации, знаний, понимания и мудрости, чем богатства. Это в большей степени относится к тому, как много может сделать человек с тем, чем он уже обладает, нежели к тому, как много у него есть» (Акофф Р. Планирование будущего корпорации. — М., 1985. — С. 63).

Целостность такого объекта как развитие взрослого определяется рефлексивной установкой на осуществление каких-то изменений в поведении, личности, понимании или деятельности, и обучение может стать средством или условием этих изменений. В этом случае *роль внешней силы играет рефлексия.* По сути, именно наличие способности к рефлексии, оценке своего поведения или деятельности в той или иной ситуации и приложение усилий



для их коррекции может служить одним из основных социальных критериев проявления в человеке «взрослости». Хорошо известно, что можно дожить, как говорится, до седых волос, но так и не стать взрослым.

Таким образом, *процесс развития всегда связан и с целенаправленной или стихийной внешней силой и с внутренней тенденцией к определенному изменению.* Из сказанного следует, что не всякое обучение, и не всякая семейная среда могут быть условием развития ребенка (его интеллекта или личности). Условием развития могут выступать лишь те факторы, которые инициируют, поддерживают и питают имеющиеся у ребенка способности, его интересы, а также позволяют вырабатывать средства для их удовлетворения.

Например, особая роль внешней силы проявляется во всех изменениях, связанных с развитием тех или иных организаций. Организация — это сообщество людей, которые координируют свою деятельность для достижения общей цели. Эта координация и осуществляется с помощью этой внешней силы, которой является система управления. Именно управление при помощи программ и планов развития осуществляет в организации изменения в соответствии с поставленными целями.

Согласно Г. П. Щедровицкому, разработка программы развития есть основной момент управления, и если этого нет, то нет и никакого управления.

По-видимому, верно и обратное: никакое развитие организации невозможно без управления, которое и исполняет роль внешней силы. Одна из основных функций управления состоит в том, чтобы определить тот идеал, который задает направление развития. Обычно его называют *миссией*, или *общим видением стратегического будущего* организации. В то же время только учет имманентных процессов и закономерностей, которым подчиняется деятельность организации (законы рынка, культурные традиции особенности мотивации людей), позволяет сделать шаг в развитии организации. Однако чтобы осуществить развитие, и этого недостаточно. Управленцу необходимо осознавать, что все, что происходит в организации, является прямым или опосредуемым следствием его управленческих действий (бездействия), а не результатом внешних условий, особенностей сотрудников и т. п. Чтобы таким образом видеть ситуацию, руководитель должен периодически осуществлять рефлекссию своей собственной деятельности, т. е. определять ее эффективность относительно «внутреннего закона» и внешних условий и учитывать при этом, что часть условий порождается его же управленческими действиями. Таким образом, развитие предполагает:

— наличие имманентного процесса, подчиняющегося «внутреннему» закону (понимание этого закона управленцем);

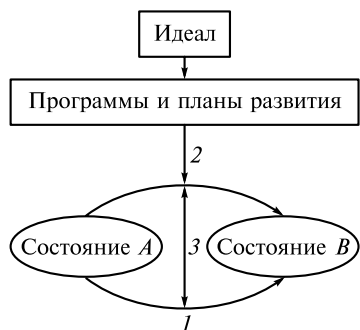


Рис. 2. Схема «шага» развития:

1 — имманентный процесс изменений, 2 — изменения в соответствии с программой развития, 3 — рефлексия<sup>1</sup>

— наличие внешней управляющей силы;

— наличие осознанного идеала (миссии, цели), определяющего направление развития;

— учет внешних условий;

— организацию внутренних условий, необходимых для достижения целей;

— наличие рефлексии, объединяющей в единое целое идеал, имманентный процесс и условия (рис. 2).

*Осознанность человеком своего предназначения и использование обучения для своего развития представляет, по сути, идеальный вариант развивающегося целого. В случае развития организации такое целое составляет деятельность всех членов организации в соответствии с программой развития, учитывающей как внутренние тенденции развития организации, так и рыночные и прочие социальные тенденции. При этом важную роль играет создание позитивной мотивационной среды, в которой сотрудники хотели бы реализовывать программу развития как средство удовлетворения своих интересов. То же самое относится и к образовательному процессу, к взаимодействию учителя и учащихся. Все остальные условия (факторы окружающей среды) могут влиять на определенные составляющие процесса развития, но не могут принципиально изменить его.*

Причем следует понимать, что идеал, хотя и является обобщенным образом будущего, например какого-то продукта, результата, но в то же время содержит *существенные признаки* этого продукта. Именно такой образ позволяет организовать реальную деятельность по созданию условий для достижения требуемого результата, более конкретно сформулированного в целях и задачах программы.

Очевидно, что любой процесс развития осуществляется в конкретной социальной среде. Какова же роль среды в развитии человека?

Среда в нашем понимании — это не только то, что противостоит человеку, окружает его, влияет на него, но и то, что человек создает (своими чувствами, пониманием, мыслями, действиями). Создав среду, личность выстраивает с ней взаимодействие.

Среда в нашем понимании — это не только то, что противостоит человеку, окружает его, влияет на него, но и то, что человек создает (своими чувствами, пониманием, мыслями, действиями). Создав среду, личность выстраивает с ней взаимодействие.

<sup>1</sup> Схема разработана в Московском методологическом кружке (ММК).

Таким образом, жизнь человека определяется не просто физической или социальной средой, а его *личным отношением* к тому, что его окружает, и действиями, которые являются следствием его понимания ситуации, его целей, интересов, принципов и ценностей. Одна и та же физическая среда одним приносит радость, а другим — дискомфорт.

«Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на конференции Организации Объединенных Наций в 1972 г.).

Тем не менее не ясно — что формирует отношение и что является основной причиной именно такого отношения к окружающей действительности? Может быть, обучение, воспитание или врожденные задатки, врожденные индивидуальные особенности человека? Однозначного ответа на этот вопрос не существует.

«Обнаруженная связь некоторых форм родительского поведения с определенными личностными характеристиками потомков сама по себе не позволяет сделать вывод о том, что родительское поведение является причиной возникновения личностных характеристик детей. ...именно гены, а не варианты поведения родителей будут приводить к появлению у детей сходных черт» (Купер К. Индивидуальные различия. — М., 2000. — С. 133).

Можно выделить несколько основных вариантов механизма взаимодействия среды (в широком смысле) и задатков.

1. Каждый человек имеет примерно одинаковый состав задатков, но развиваются лишь те, для которых есть благоприятная среда; среда — источник развития.

«Среда является для ребенка тем местом, в котором обнаруживаются и “живут” идеальные формы, т.е. она является источником детского развития» (Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004. — С. 58).

2. В развитии ребенка имеются «сенситивные периоды», приуроченные к определенному возрасту. В соответствии с внешним воздействием, которое было оказано на ребенка в эти периоды, у него разовьются те или иные качества и способности. Если же воздействие было оказано раньше или позже, то ряд способностей никогда не смогут быть развиты. Подобная модель базируется на предположении, что у каждого человека в потенции присутствуют все возможные способности. Что получит свое развитие, а что нет, определяется, в конечном счете, только тем, будет ли оказано на ребенка определенное воздействие в нужное время или не будет.

3. Каждый человек имеет уникальный, неповторимый состав задатков, но развиваются лишь те, для которых есть благоприят-

ная среда; среда может оказаться питательной для развития того, что уже заложено в человеке, а может оказаться нейтральной или даже угнетающей природные дарования человека, однако она не может принципиально изменить их.

«Таким образом, мы приходим к выводу, что человеческая природа чрезвычайно податлива, податлива в том смысле, что культура и среда с легкой небрежностью угнетают или даже убивают в нас присущий нам генетический потенциал, но они не в состоянии породить его или усилить» (*Маслоу А. Г. Мотивация и личность // [http://www.bookam.net/read/maslou\\_abraham/page6/motivacija\\_i\\_lichnost.html](http://www.bookam.net/read/maslou_abraham/page6/motivacija_i_lichnost.html)*).

«Человек может получить наилучший характер, когда его конституция содержит наилучшее сочетание дарований и когда обстоятельства, окружающие его от рождения в течение всей жизни, могут производить на него только благоприятные впечатления; или, иными словами, когда законы и обычаи, среди которых он живет, находятся в совершенной гармонии с законами его собственной природы» (*Оуэн Р. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. — М., 1940. — С. 152*).

«Индивидуальность не осознается, она является тем темным корнем, из которого, по нашим психологическим чаяниям, мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств» (*Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1940. — С. 176*).

4. Каждый человек от рождения имеет уникальные, неповторимые задатки, которые являются своеобразным фильтром, отбирающим из внешней среды лишь те факторы, которые способствуют их развитию; задатки источник развития. С этой точки зрения, что конкретно индивид выберет из окружающей его среды (культуры), т.е. чему научится, зависит не столько от обучения, сколько от индивидуальных врожденных особенностей человека. Именно врожденные задатки определяют, что человек возьмет из культуры в процессе своего образования, а что никогда не сможет присвоить, несмотря на все свои старания и старания его учителей.

«При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается. Никакого значения не имеет, воспитывается ли ребенок в доброй, нежной, любящей семье или же в семье, где есть насилие, — любые влияния на будущую личность ребенка должны быть описаны в понятиях генетических факторов, которые он наследует от родителей, а не в понятиях детского опыта *самого по себе*» (*Купер К. Индивидуальные различия. — М., 2000. — С. 223*).

Возможно, именно индивидуальность человека (его генотип) неявно определяет выбор того или иного образа жизни, типа про-

фессиональной деятельности и особенностей ее реализации в конкретных социальных условиях, а также характер проблем и конфликтных ситуаций, в которые он попадает в течение своей жизни. С этой точки зрения можно даже сказать, что *индивидуальность человека и есть его судьба*, поскольку человек не может принципиально изменить заложенную в него программу, «генетический потенциал». Также он не может изменить и то, как этот потенциал будет реагировать на существующие обстоятельства, проявляясь в конкретной деятельности и оформляясь в те или иные личные качества и формы мышления.

«И в человеке его природа также сила. Можно не понять, что в него вложила природа, и стараться подавить ее стремления. Но все, что получается из отдельного человека, происходит благодаря использованию заложенных в нем сил, часто даже вопреки ложному их применению, не соответствующему его природе» (*Дистервег Ф. В. А.* Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1981).

Согласно этой точке зрения, все в жизни человека предопределено заранее и от его усилий ничего не зависит. Человек лишь игрушка в «руках» своей природы и особенностей среды. Так что же зависит, а что не зависит от усилий человека?

Согласно идее предопределенности, сам выбор направления, сферы приложения усилий, характер действий человека в конкретных условиях зависит, в первую очередь, от его индивидуальных особенностей, о которых ни он сам, ни окружающие его люди не знают до того момента, пока они не начинают проявляться в его поведении и деятельности в тех или иных ситуациях. Например, в том, чем он предпочитает заниматься, как он строит свои отношения с окружающими людьми, кого он выбирает себе и кто его выбирает в друзья, в том, как он реагирует на те или иные события, и т. д. По-видимому, возможен и такой случай, когда внешние обстоятельства жизни данного человека настолько противоречат его способностям, что они вообще не могут проявиться (развиться). Он вообще не знает об их существовании.

Возможно, человек ощущает неудовлетворенность своей жизнью или деятельностью, но не понимает, в чем причина этого. Однако один будет прикладывать усилия, чтобы что-то изменить в своей жизни, а другой нет. Почему так происходит? Занятие бизнесом в СССР подвергалось уголовному преследованию, вплоть до расстрела. Тем не менее находились люди, которые занимались им, организовывали целые подпольные фабрики. Как только занятие бизнесом в России было разрешено, многие преподаватели, научные сотрудники, врачи и инженеры стали заниматься предпринимательством (часть из них вполне успешно), а многие нашли применение своим способностям в новых для России сфе-

рах услуг: рекламе, компьютерных технологиях, консалтинге, психотерапии, выборных технологиях, банковском деле и т.д. Эти люди активно начали осваивать новые виды деятельности.

Возникает вопрос: «А может быть, и сама возможность прикладывания усилий для реализации своих способностей также не зависит от внешних обстоятельств, а является врожденной особенностью человека?» Как правило, способность прикладывать усилия трактуется как результат воспитания. Если она отсутствует, то считается, что человека просто не приучили к этому.

*Человек не может изменить свои способности, но может их реализовать максимально или вообще не реализовать.* Только от усилий самого человека, в конечном счете, зависит, достигнет он «потолка» развития своих способностей или нет. Вспомним вышеприведенное суждение Р.Акоффа, согласно которому развитие связано, скорее, с тем, «как много может сделать человек с тем, чем он уже обладает». Человек может понять и принять свои особенности характера, развить свои способности, освоить с их помощью того или иного вида мышления и максимально успешно реализовать себя в личной, профессиональной и общественной жизни, а может постоянно мучиться от неудовлетворенности собой, тем, что он делает, окружающей его реальности. Реализовать свое «Я», разобраться в его особенностях, идентифицироваться с ним и использовать его на благо, т.е. выявить в себе то совершенство, которое заложено в каждом человеке, возможно, и есть главная задача человека. Главное понять, в чем заключается это совершенство и максимально его реализовать.

«Человек вообще и каждый человек в частности исполняет свое конечное, всеобщее и индивидуальное предназначение, лишь совершенно выявляя то, что он есть» (Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М., 1985. — С. 179).

Очень хочется думать, что каждый человек в той или иной степени может понять и принять свое предназначение, и что это зависит лишь от его сознательной воли, усилий, понимания. Но от чего зависит степень его усилий? Наверное, в первую очередь, от его заинтересованности в том, что он делает. Возможно, в качестве инициатора усилий, организатора рефлексии человека (относительно себя и окружающей ситуации) может выступить образование. Однако только в том случае, *если оно станет для человека той реальной деятельностью (а не транслятором сведений), форма и содержание которой будет отвечать его внутренним тенденциям, вызовет его заинтересованность и станет осознанным средством его развития.*

*«Ребенок сам строит свою личность, а мы ему в этом только помогаем. Мы (имеется в виду школа, обучение. — Д.И.) лишь расчищаем для них дорогу, и каждый выберет свою, отвечающую*

индивидуальным склонностям, вкусам и запросам» (Френе С. Избранные педагогические сочинения. — М., 1990. — С. 39).

Кроме того, это возможно только если человек будет понимать (иметь понятие), что такое обучение и развитие, и каким образом обучение может стать механизмом его развития. Только в этом случае обучение сможет соответствовать признаку имманентности, помогая человеку не только реализовать свои способности, но и осознать, в чем они заключаются.

Таким образом, образование выполняет также и функцию поиска и определения каждым человеком своего «образа Я» при помощи периодически осуществляемой рефлексии. *Образованию можно придать смысл поиска, движения и определения «образа Я».* При этом движение мы понимаем и в смысле порождения этого образа средствами, ассимилированными из культуры. Поэтому в этом поиске-порождении особую роль приобретает понятие «культура».



### **Комментарий**

Если считать образование процессом внутреннего формирования, проявления и одновременно познания своего «Я» при помощи средств существующей культуры, то понятие «развитие» является ключевым для создания такой образовательной системы, которая была бы ориентирована не на усвоение знаний, а на развитие учащихся, понимаемое в соответствии с содержанием сформированных понятий.

К сожалению, и в педагогической литературе, и в педагогической практике термин «развитие» употребляется в связи с феноменами детской жизни едва ли не чаще, чем слово «творчество», и обозначая любые изменения, происходящие с ребенком. Такая же картина наблюдается и в содержании суждений о различных изменениях в учебном процессе в отдельном учебном заведении или в системе национального образования. Ввели в учебный процесс несколько новых учебных предметов, а в систему выпускных и вступительных экзаменов Единый государственный экзамен (ЕГЭ), и уже можно говорить о развитии образования в национальном масштабе.

Нелишне напомнить, что развивается всегда целое, определяя развитие своих частей. Это относится и к образованию человека, и к образованию как общественному институту. Обучение есть лишь условие развития человека. Только сам человек может сделать его средством своего индивидуального развития, а система управления обучением — условием развития детей. Также и образование как общественный институт является лишь частью общественной системы и в определенном смысле повинуется «внутреннему закону», который надо

определить, а затем наметить тенденцию, основное направление изменений. Только потом можно осуществлять те или иные управляющие воздействия, направленные на создание инноваций. Лишь те инновации создадут новую традицию, которые будут соответствовать этому «внутреннему закону».

## 1.5. Понятие «культура»

Несмотря на то, что приобщение человека к культуре является одним из основных смыслов, определяющих сущность образования, само понятие «культура» имеет множество смыслов в зависимости от того, кто им пользуется и в каких целях.

«Культура — совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка).

«Культура — обработка и уход, возделывание, возделка; образование, умственное и нравственное; говорят даже культивировать, вместе обрабатывать, возделывать, образовывать и пр. ...» (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка).

«Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. ...уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (Большая советская энциклопедия. — Т. 13. — М., 1973. — С. 594).

Однозначного толкования понятия «культура» не существует. Термин определяется через ряд других терминов, которые, в свою очередь, имеют свою непростую историю толкования. Если интерпретировать приведенные определения, используя понятие «деятельность», то можно констатировать, что в них культура рассматривается и как *деятельность*, целенаправленный процесс (возделывание, культивирование), и как *результат деятельности* (материальной и духовной), и как *форма организации деятельности*. Следует признать, что результаты всегда производны от мышления и жизнедеятельности сообществ людей и способов их организации. Существует точка зрения, что культура является продуктом особого рода умственной способности — способности *символизации*.

«...«культурой» именуется отдельный порядок или класс явлений — т.е. вещи и события, зависящие от осуществления той свойственной человеческому роду умственной способности, которую мы называли термином «символизирование». Если говорить конкретнее, то можно сказать, что культура состоит из материальных объектов — орудий, приспособлений, украшений, амулетов и т.д., — действий, представлений и позиций, которые функционируют в контекстах, характеризующихся



символизированием. Она представляет собой искусный механизм, организацию тех экстрасоматических способов и средств, которые... человек использует в борьбе за существование и выживание» (Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. — М., 2004. — С. 388).

«Семиотика культуры заключается не только в том, что культура функционирует как знаковая система. Важно подчеркнуть, что само отношение к знаку и знаковости составляет одну из основных типологических характеристик культуры» (Лотман Ю. М. Избранные статьи. — Таллин, 1993. — Т. 3. — С. 326).

«Культура вообще может быть представлена как совокупность текстов; однако с точки зрения исследователя точнее говорить о культуре как механизме, создающем совокупность текстов, и о текстах как реализации культуры» (там же. — С. 333).

Представление о культуре как о механизме, создающем совокупность текстов, позволяет трактовать культуру как способ создания *содержания* этих текстов. По-видимому, в основе любого содержания (в смысле конструирования различных идеальных, знаковых объектов — религиозных, научных, философских и пр.) лежит использование различных мыслительных способов и методов. Развивая эту мысль, понятие «культура», с одной стороны, можно трактовать, как процесс возделывания, выращивания и организации различных деятельностей, в которых заняты люди данной общности, их мышления и сознания, а с другой — как совокупность средств (языка, мифов, теорий, идей, методов, приемов, ценностей, правил, норм, технологий и т.д.), выработанных в ходе борьбы за существование и выживание людей данной общности и осознанных ими в качестве знаковых орудий (средств), необходимых им для взаимодействия с каждой из шести основных сфер человеческой жизни:

- с природой (экология, способы научного познания);
- с обществом (способы общения с другими людьми, нормы, ценности и правила коллективного взаимодействия);
- с самим собой (рефлексия, самопознание);
- с божественным (религии, теологии — способы и формы взаимодействия с трансцендентальным);
- с инженерно-технической сферой (способы конструирования машин, механизмов, архитектурных сооружений);
- с информацией (способы производства, анализа, обобщения и хранения).

Близкая трактовка понятия «культура» содержится в работе Л. Уайта. Следуя логике приспособления и выживания человека как рода, исследователь выделяет в культуре три основные подсистемы: технологическую, социальную и идеологическую, которые в совокупности и составляют систему культуры в целом. При чем технологическая система, по мнению Л. Уайта, является де-

терминирующей по отношению ко всей культуре в целом, поскольку именно в ее контексте вырабатываются все необходимые средства, орудия. Технологическая подсистема включает в себя совокупность средств, при помощи которых человек как представитель животного вида соединяет себя со своей природной средой. Это средства производства, способы поддержания существования, материалы для строительства жилищ, оружие для нападения и защиты. Социальная подсистема представляет собой совокупность межличностных отношений, выражаемых в моделях поведения — как коллективного, так и индивидуального (система родства, этическая, политическая, военная, церковная системы, система занятости, система профессий, система отдыха и т.д.). Идеологическая подсистема, согласно Л. Уайту, состоит из идей, представлений и знаний, выражаемых в артикулированной речи или в другой символической форме (мифология, теология, легенды, литература, философия, наука, народная мудрость и основанные на здравом смысле знания).

Возможно, в идеологической составляющей культуры особую роль играет именно *система ценностей* как основного регулятива деятельности и поведения людей данной общности. Г. Риккерт, противопоставляя понятия «природа» и «культура», так выражает суть этой противоположности: «Как бы широко мы ни понимали эту противоположность, сущность ее останется неизменной: во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком»<sup>1</sup>.

Следует также обратить внимание на одно очень важное обстоятельство в понимании культуры. Очень часто, особенно в последнее время, в ходе различных дискуссий, можно слышать рассуждения о том, что является культурой, а что нет, а также о том, что ее постоянно не хватает, и т. п. При этом оппоненты не определяют, что они понимают под термином «культура», и не определяют, о какой культуре идет речь. Кто же определяет, что такая-то культура существует и заключается в такой-то способности к символизации? По-видимому, определить наличие или отсутствие той или иной культуры возможно лишь исходя из внешней исследовательской позиции. Такой абстрактный объект, как культура, появляется в мышлении исследователя культур подобно тому, как строение материи или атома выражается в соответствующих теориях и моделях, являющихся результатом мышления исследователя-физика.

Хотя культура и является неотъемлемым и определяющим фактором существования человеческих сообществ, говорить о культу-

---

<sup>1</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М., 1995. — С. 12.

ре вообще бессмысленно. Не бывает культуры вообще, за исключением случая, когда обсуждается само понятие «культура», можно говорить о какой-то конкретной культуре, которая кем-то описана и определена в качестве фактора существования того или иного сообщества людей. А можно ли говорить о культуре, присваивая ей количественную характеристику, — мало или много культуры? Можно ли говорить о социальной среде, «обедненной» или «богатой» в культурном смысле? Например, криминальную среду можно рассматривать, с одной стороны, как обедненную культурой, а с другой — как обладающую своей собственной культурой (традиции, нормы, ценности, правила, своя символизация и т.д.). Ряд исследователей рассматривают наравне с культурой также и не-культуру.

«Она (культура. — Д. И.) никогда не включает в себя все, образуя некоторую, особым образом отгороженную, сферу. Культура мыслится лишь как участок, замкнутая область на фоне не-культуры. ...не-культура может представлять как непричастность к определенной религии, некоторому знанию, некоторому типу жизни и поведению» (Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. — Таллин, 1993. — Т. 3. — С. 326).

Тем не менее непричастность к какой-то области знания, практике оставляет возможность быть причастным к какой-то другой области знания, типу жизни и поведению. Существуют еще такие понятия как «субкультура» и «массовая культура», которые, несмотря на использование термина «культура», тем не менее, трактуются как ее недостаточность.

Культура — это та абстракция, которая помогает нам объединять людей и одновременно разъединять их, отличая одних от других. *Носителями культуры* являются отдельные люди и их сообщества, которые различаются особенностями поведения, сознания, мышления, деятельности. Подобные особенности присущи в той или иной степени всем членам сообщества и не претерпевают со временем серьезных изменений. С точки зрения кросс-культурной психологии наличие культуры характеризуется качественной гомогенностью и временной стабильностью<sup>1</sup>.

Кроме того, понятие «культура» позволяет интерпретировать поступки человека не только с точки зрения его индивидуальных психологических особенностей, но и как следствие ассимиляции им определенной культуры.

Употребляя термин «носитель культуры», мы тем самым подразумеваем, что культура и человек могут существовать в разных измерениях до тех пор, пока не осуществится их встреча.

---

<sup>1</sup> См.: Вальсинер Я. Культура, развитие и методология психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные // Культурно-историческая психология. Международный научный журнал. — 2005. — № 1.

«Культуры могут существовать без людей не в большей степени, чем тела могут двигаться без трения. Однако следует рассматривать культуру так, как если бы она была независима от человека, — точно так же, как физик может рассматривать тела так, как если бы они не зависели от трения...» (*Уайт Л.* Избранное: Наука о культуре. — М., 2004. — С. 433).

Если придерживаться той точки зрения, что культура независима от человека, то можно говорить и о процесс *приобщения человека к культуре*.

«Можно сказать, что универсум социальной человеческой деятельности сначала противостоит каждому ребенку: чтобы стать *действительным* человеком, ребенок должен “прикрепиться” к системе человеческой деятельности, это значит овладеть определенными видами деятельности, научиться осуществлять их в кооперации с другими людьми. И только в меру овладения частями человеческой социальной деятельности ребенок становится человеком и личностью» (*Щедровицкий Г. П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. — М., 1995. — С. 112).

В конечном счете это означает *присвоение культуры*, или *овладение* культурой, т. е. языком, ценностями, понятиями, методами, техниками, идеями, мифами, правилами. Все это составляет совокупность средств, присущих тем деятельности, которые исторически сложились, культивируются и воспроизводятся в данной совместной, общественной жизни людей. Причем надо учитывать культурную роль вышеперечисленных средств (орудий) в деятельности людей. С одной стороны, человек владеет этими средствами, взаимодействует с их помощью с окружающим миром, а с другой — эти средства владеют человеком и заставляют его действовать именно таким образом, каким предписывает данное средство (идея, миф, язык, метод, теория и т. д.).

«Мышление овладевает людьми. Это надо четко понимать, изучать и рассматривать мышление и деятельность как особую социокультурную субстанцию, захватывающую на время тех или иных индивидов и использующую их» (На Досках. Публичные лекции Г. П. Щедровицкого 1989 г. — М., 2004. — С. 120).

«Деятельность есть то, что захватывает его (человека. — *Д. И.*), то, чему он принадлежит и по законам чего живет» (там же. — С. 123).

Эти средства, вплетенные в жизнедеятельность человека, руководят им, позволяют понимать определенным образом мир, себя, других, строить свою жизнь так, а не иначе, заниматься той или иной деятельностью, именно таким образом достигая желаемых результатов.

«...реализм тех, кто настаивает на том, что именно люди, а не культура, голосуют, говорят по-английски, красят ногти, ненавидят молоко и

т. д., является жалкой формой того псевдореализма, которому нет места в науке» (Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. — М., 2004. — С. 433).

Итак, можно выделить несколько основных признаков, характеризующих понятие «культура».

1. Культура представляет собой исторически выработанную систему средств, определяющих способы действия, взаимодействия и поведения людей и их сообществ.

2. Для внешнего исследователя любая культура предстает как текст, как семиотическая система, требующая своей расшифровки. В конечном счете необходимо определить тот механизм, те причины, которые привели к выработке именно такой семиотической системы.

3. Культура характеризуется устойчивостью проявления во времени определенных форм поведения, мышления и деятельности как у отдельных людей, так и у их сообществ.

4. Люди, живущие в одной культуре, несмотря на индивидуальные различия, похожи по своему поведению, мышлению и реализуемой ими деятельности.

5. Не бывает культуры вообще. Любая культурная традиция может быть выделена и описана в терминах реализуемых правил, норм, ценностей, знаний, типов мышления и поведения, а также и механизмов их существования в сознании людей данной общности.

6. Культура — это «участок, замкнутая форма на фоне не-культуры».

7. Культура — это механизм накопления опыта, зашифрованного в тексте.

8. Судить о том, мало или много культуры, по-видимому, можно лишь с позиции некоторого идеального наблюдателя, удерживающего в своем сознании всю полноту определенной культурной традиции. В ситуации же одновременного существования многих культурных традиций и размытости их границ говорить о том, что какая-то из них может быть присвоена в какой-то идеальной полноте (с точки зрения кого?), по-видимому, нельзя. Отсутствие каких-то элементов той или иной культуры у новых поколений, возможно, стоит трактовать не только как недостаточность культуры, но и, возможно, как формирование другой культуры, уже на другой экономической и правовой основе.

«Когда говорят о создании новой культуры, то имеет место неизбежное забегание вперед, т. е. подразумевается то, что (как предполагается) *станет* памятью с точки зрения реконструируемого будущего (естественно, что правомерность такого предположения способно показать только само будущее)» (там же. — С. 329).

9. Следует признать, что может также существовать и явление не-культуры или недостаточности культуры, как не включенность

человека в какую либо известную культурную традицию (отсутствие определенных ценностей, моделей поведения и деятельности).

10. Образование человека осуществляется путем присвоения (освоения) тех или иных культурных средств, которые становятся одним из основных факторов его развития и социального оформления его индивидуальных особенностей в систему личностных качеств.

11. Не включенность в процесс присвоения каких-то культурно заданных средств, норм и правил можно трактовать как выпадение из процесса образования.

12. Освоение тех или иных культурных средств возможно лишь в ситуациях, в которых человек пытается осуществлять действия, соответствующие данной культурной традиции.

### 1.5.1. Культура и образование

Несмотря на «руководство» человеком со стороны культуры, приобщение к культуре осуществляется на уровне своей индивидуальности, «Я» человека. По-видимому, именно врожденные особенности человека, его индивидуальность определяют, что будет взято из существующей культуры (культур) и освоено, а что нет. Система образования лишь предлагает человеку возможные варианты, но выбор всегда остается за тем, что им пока может даже не осознаваться, — за его «Я».

Определив смысл культуры, взаимодействия культуры и индивидуальности человека, вернемся к понятию «образование».

По нашему мнению, **образование** — это индивидуальное освоение человеком какой-либо культурной традиции как системы ранее выработанных средств, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя как «Я» и быть успешным в данном обществе.

Не всякая культура позволяет человеку образоваться (определить свой образ) и стать тем, что он есть, или найти «свойственное ему совершенство». По-видимому, в этом может помочь лишь та культура, которая соответствует его индивидуальности, его «Я». В этом контексте становится понятным, каким образом культура может стать источником личных свойств. Именно знакомство человека с определенной культурой может стать мощным импульсом к развитию его способностей. Культура заставляет проснуться то, что пока лишь дремлет в человеке.

Каждая культура может явиться толчком к развитию тех индивидуальных свойств, которые именно в данной культуре могут быть максимально реализованы. В этом смысле образование — это уникальный сплав индивидуальности человека и присвоенной им культуры. «Встреча» человека с культурой может произойти при по-

мощи учителя в образовательном учреждении, но также и при помощи другого человека, носителя определенной культуры. Поэтому очевидно, что образование может осуществляться не только в образовательных учреждениях, но и (при определенных условиях) в семье, в тех сообществах людей, которые являются носителями культуры. Более того, в образовательных учреждениях, как правило, образование как целенаправленный процесс не осуществляется. Для учащихся отсутствует та «представленность» культуры, результаты которой (знания) пытаются передавать учащимся. Фактически отсутствует включенность учащихся в реальность культуры. Возможно, культура вообще не может быть освоена, ассимилирована, если человек не включен в нее, т.е. не производит действий, соответствующих данной культуре.

«Таким образом, идеальная форма — это не просто культурный образец, находящийся рядом с ребенком, но *явленный* ребенку культурный образец, то, к чему ребенок *находится* в *некотором отношении*» (Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004. — С. 58).

На самом деле учащимся передаются не знания. В неявной форме они *ассимилируют сами формы организации обучения и нормы поведения*. Реальность обучения представлена не в словах, а в организации занятий, в поведении учителей и администрации учебного заведения. Таким образом, передаются и усваиваются не знания, а нормы и правила поведения, отношения “власть — подчинение — санкции”, понимание границ ответственности и безответственности, формы организации занятий, умение приспосабливаться. Как утверждал американский психолог Ф. Джексон, главное, чему учатся дети в школах, — это правила, привычки и инстинкций<sup>1</sup>. Фактически осваивается все то, что не на словах, а на деле является подлинной культурой данной системы обучения.

### **1.5.2. Деятельность и культура. Деятельностный подход в образовании**

Хотя термин «деятельностный подход» и не имеет широкого распространения в российской системе обучения, тем не менее его часто используют те, кто хочет противопоставить традиционному, предметно-центрированному, информационному подходу в обучении подход, связанный с включением учащихся в какую-либо деятельность или ее фрагменты. Чаще всего имеется в виду исследовательская или проектная деятельность. Однако чтобы использовать деятельностный подход в обучении, по-видимому, сначала необходимо сформулировать наиболее общие его прин-

<sup>1</sup> Jackson P. Life in classroom. — N.Y., 1968.

ципы, которые в дальнейшем можно было бы конкретизировать на уровне условий и способов обучения. Вот эти принципы:

— любую культурную традицию можно описать как деятельность, определив ее происхождение, состав и структуру или как производную каких-либо деятельностей;

— любую деятельность можно описать как особый культурный феномен, культурную традицию, а также определить ее происхождение, состав и структуру;

— согласно исследовательской позиции, любая деятельность может быть представлена в качестве особого социального объекта, который всегда изначально противостоит отдельному индивиду, но может быть им присвоен в процессе обучения;

— носителями разных видов деятельности являются сообщества людей и отдельные индивиды, которые реализуют их в соответствии со своей индивидуальностью;

— разным сообществам людей присущи различные виды деятельности, которые формировались на протяжении истории их существования и стали определять их жизнедеятельность;

— к видам деятельности можно отнести магию, педагогику, философию, религию, науку, управление, военное дело, искусство, право, политику, инженерию и т.д.;

— каждая деятельность руководствуется своими целями, опирается на выработанные в ней идеалы и ценности, оперирует присущими ей знаниями, реализуется определенными методами и способами мышления, формами сознания, предполагает наличие определенных представлений о природе, человеке, обществе, имеет свои понятия об истине, реальности, объективности;

— изменения различных составляющих деятельности осуществляются при помощи рефлексии в ситуациях затруднения или проблем;

— деятельность тесно связана и с индивидуальностью, личностью того конкретного человека, который эту деятельность реализует, с его характером, интересами, ценностями. Поэтому кроме нормативной структуры, по которой мы можем отличать одну деятельность от другой, она имеет трудно поддающиеся измерению индивидуальные характеристики или стили;

— деятельность инициируется и регулируется замыслами, целями, проектами, программами и планами;

— знания, информация, умения, способности порождаются в деятельности (жизнедеятельности) и мышлении человека, создавая условия для ее изменения;

— любая деятельность в процессе общения, коммуникации с ее носителями привлекает к себе, «захватывает» в свою сферу людей наиболее ей органичных, т.е. людей, которые находят себя именно в данной деятельности, и в определенном смысле к ней предназначенных;



— воспроизводство деятельности происходит в процессе образования, обучения и воспитания;

— индивидуальность человека, его «Я» проявляет и одновременно познает себя, реализуя ту или иную деятельность.



### Комментарий

Рассмотрение культуры как системы выработанных и присвоенных средств, главным из которых является система присваиваемых ценностей как основного регулятора человеческих поступков, позволяет выделять различные культуры образовательной деятельности, реализуемые в разных образовательных учреждениях. Именно система ценностей, исповедуемых руководством и педагогами данного образовательного учреждения, в конечном счете, определяет их отношение к учащимся и родителям. Но самое главное — она определяет представления о том, что считать самым важным, приоритетным образовательным результатом учащихся: усвоение сведений, информации (знаний), обучение тем или иным мыслительным умениям (компетенциям) и жизненным навыкам, развитие индивидуальных способностей или что-то еще, что пока не сформулировано. Поэтому, с позиции внешнего исследователя, по характеру используемых средств и форм организации учебного процесса можно определить, на какие образовательные результаты ориентирована данная система обучения и воспитания, и сделать вывод о существовании или отсутствии ценностей, которые находятся в основании реализуемой педагогической практики. Можно также выявить, насколько осознанно она реализуется данным педагогическим коллективом.

Резюмируя все сказанное, можно сформулировать несколько основных положений, касающихся понятия «образование».

1. Цель (результат) *образования как искусственной системы* — помочь человеку стать успешным (годным) в данном обществе путем развития его способностей и освоения им наиболее общих умений. Например, развить умение самостоятельно учиться, что делает возможным что-то изменить в своей жизни, приспособиться к изменяющимся условиям, а также умения, позволяющие человеку подготовиться к жизни в данном обществе и реализовать «заложенное в нем совершенство».

2. Цель (результат) *образования как естественного процесса* с точки зрения самого человека — реализовать свой образ «Я», свое совершенство.

3. Цель (результат) *образования как искусственно-естественного процесса* — помочь человеку освоить определенную культурную традицию (средствами этой культурной традиции), что позволит

взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать свое «Я» и быть успешным в данном обществе.

4. Основным критерий образованности человека — наличие у него средств для осуществления самостоятельной деятельности и мышления в той или иной культурной традиции.

## 1.6. Понятие «воспитание»

Понятия «образование», «культура», «воспитание», «обучение», по сути, являются ключевыми при построении любой педагогической системы. Именно их содержание, в конечном счете, определяет содержание образования, создание тех или иных условий для достижения требуемых результатов, характер взаимодействия учителей и учащихся, стратегию управления образовательным процессом и т.п. Тем не менее эти понятия трактуются не однозначно не только в исторической ретроспективе. Даже специалисты, живущие в одно время и даже работающими в одном и том же образовательном учреждении, вкладывают в них различный смысл. В современной педагогической литературе в большинстве сочинений термины «образование», «воспитание» и «обучение» используются как синонимы и трактуются как единый учебно-воспитательный процесс.

«Педагоги не мыслят их (воспитание и образование. — Д. И.) обособленно друг от друга. Для них воспитание и образование единый процесс» (Пищулин Н. П., Ананишнев В. М. Образование и управление. — М., 1999. — С. 24).

«Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова: “воспитание”, “образование” и даже “обучение”. Педагоги никогда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выражать своих мыслей иначе, как употребляя слова: “образование”, “воспитание”, “обучение” или “преподавание”» (Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Собр. соч.: в 22 т. — М., 1983. — Т. 16. — С. 31).

Традиция смешения этих понятий, по-видимому, в первую очередь связана с размытостью термина «образование». В свою очередь, подобная размытость, возможно, определяется тем, что учебный процесс в основном строился на идее усвоения знаний (как известно, усвоение знаний называется обучением), а не развития индивидуальных особенностей и приобретения умений, необходимых для успешной реализации «Я» в данном обществе. Также это может быть связано с тем, что в современной дидактике отсутствует определенный тип мыслительной культуры, предполагающий

желание и умение четко определять и различать понятия, в частности понятия «образование», «обучение» и «воспитание».

«Воспитывать — заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего до возраста. Научать, наставлять, обучать всему тому, что для жизни нужно. Воспитанный человек — выросший в обычных правилах светского приличия» (*Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка).

«Слово “воспитывать” означает: путем соответствующего обращения или ухода вызвать здоровое возрастание. В этом заключены две предпосылки: во-первых, существует возрастание, т.е. непрерывно совершающееся сообразно внутреннему плану развитие прирожденных задатков до определенной высоты, которая при известных нормальных условиях непременно достигается; во-вторых, возможно и необходимо поддерживать это возрастание или, по крайней мере, устранять мешающие ему условия, прилагая для этого специальные, планомерные старания, без которых тот же уровень развития совсем не будет достигнут, или же с ущербом в каком-либо другом отношении» (*Наторп П.* Социальная педагогика. — Пб., 1911. — С. 2).

«Нам без отдыха жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышали. Я хотел бы, чтобы воспитатель вашего сына отказался от этого обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу ему самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он слушал также своего питомца. Пусть наш юноша научится не столько отвечать уроки, сколько претворять их в жизнь» (*Монтень М.* Опыты: в 2 кн. — М., 1979. — Кн. 1. — С. 157).

«Я согласен с Плутархом, что Аристотель занимался со своим великим учеником (Александром. — *Д. И.*) не столько премудростью составления силлогизмов и основам геометрии, сколько стремился внушить ему добрые правила по части того, что относится к доблести, смелости, великодушию, воздержанности и не ведающей страха уверенности в себе» (там же. — С. 153).

«Для английского воспитания наука не цель (автор сравнивает английскую и немецкую системы воспитания. — *Д. И.*), но одно из средств для развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена — идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание» (*Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1988. — Т. 1. — С. 201).

«Но главное в английском воспитании — это характер, привычка владеть собой (selfgovernment), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внима-

ние английского воспитания» (Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1988. — Т. 1. — С. 205).

«Согласно со старым воззрением, задачей воспитания было развить способность, усовершенствовать привычки, сформировать характер индивидуума, чтобы он мог преуспеть в своей жизненной деятельности и держался на известном социальном уровне в своем поведении. Концепция воспитания, видевшая цель в подготовке к гражданским обязанностям, выдвигала на первый план идею, что индивидуальное и социальное благополучие, счастье и справедливость зависят в большей степени от соотношений, существующих между лицами и классами в жизни, регулируемой социальными институтами. Поэтому перед воспитанием встает новая задача: выяснить основные принципы этих соотношений, способствовать распространению осведомленности относительно очень сложных социальных отношений» (Монро П. История педагогики. — М., 1923. — С. 306).

«Индивидуум воспитывается или он развивается, воплощая в своем собственном опыте итоги всего достигнутого человеческим родом; социальная устойчивость обеспечивается тем же самым процессом, а социальный прогресс — видоизменением и легким приращением традиций благодаря усилиям индивидуума. Последний приспособляется не к неподвижно-неизменной, а к постоянно меняющейся среде. Вот основная характеристика новейшего воспитания. Новейшее воспитание стремится обеспечить за индивидуумом способность приспособления к изменяющейся среде, а не укрепить раз и навсегда определенное приспособление» (там же. — С. 310—311).

«Можно научить ребенка кланяться, нажимая его шею, и он автоматически научится наклонять голову при встречах, но это не будет значить, что он *воспитан*. Только *понимая*, почему надо делать то или другое, ребенок воспитывается. Следовательно, только ум и понимание служат методом общественного руководства и контроля... Воспитание — результат *общих действий и общих стремлений* людей, живущих вместе». «Согласование своих действий с действиями взрослых вызывает в детях общий интерес и общее понимание дела. ...Добиться внутреннего контроля посредством развития общих интересов и понимания и составляет задачу воспитания. Книги и устные объяснения для этого недостаточны и поэтому в школе необходимо создать совместную деятельность для выработки у детей понимания своих сил и их применения» (Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1921. — С. 10).

«Воспитание есть нравственная, а потому сознательная деятельность; оно исходит от личности и переходит на другую развивающуюся личность; имени воспитания не заслуживает ни бессознательная или полусознательная ассимиляция, путем которой молодые люди уподобляются старым, ни деятельность, которая довольствуется тем, что регулирует стремления юношества известными определениями и учреждениями, не спрашивая о том, достаточно ли глубоко действуют на индивидуальную душевную жизнь вытекающие из этой деятельности влия-

ния, и какие действия производят все эти влияния, взятые вместе. Воспитание есть дело, для которого недостаточно только показать себя, и которое не заключается только в посеве семян без всяких забот о том, чтобы они взошли» (*Вильман О.* Дидактика: в 2 т. — М., 1904. — Т. 1. — С. 20).

«От выращивания воспитание отделяется только тогда, когда предметом попечения становятся стремления ребенка сами по себе; регулировать их, подавлять вредные, поддерживать полезные, сохранять и укреплять слабые таким образом, чтобы из них возникали привычки, — такова ближайшая и наиболее ясная задача воспитания» (там же. — С. 21).

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личность в деле воспитания» (*Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1988. — Т. 1. — С. 191).

«Жить — вот “ремесло”, которому я хочу научить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет, прежде всего, человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности так же хорошо, как и всякий другой, и, как ни перемещала бы его с места на место судьба, он всегда будет на своем месте. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях» (*Руссо Ж. Ж.* Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталози И. Г. — М., 1989. — С. 205).

«В человеке много зачатков, не получивших развития; наша задача позаботиться об их росте, развивая природные дарования в ребенке в должных соотношениях, и принять меры к тому, чтобы человек выполнил свое назначение. Через воспитание человек должен подвергнуться дисциплине; дисциплина должна быть дополнена культурой; в человеке должно развивать благоразумие и необходимо сделать его нравственным» (*Кант И.* Критика чистого разума. — Пб., 1907. — С. 125).

«Скорее следует считать пустой, бессодержательной болтовней то утверждение, что учитель должен заботливо сообразовываться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности. На это у него нет времени. Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению всеобщего образования. Только это преобразование души и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное и именно потому случайное» (*Гегель Г. В. Ф.* Энцикло-

«Цели воспитания: возможные цели, которые поставит перед собой человек; цели нравственные, которые он обязан иметь (добро и справедливость). Они должны быть реальным ядром личности. Индивидуальность питомца есть исходная точка воспитания. Из всего этого для целей воспитания вытекает одно определение отрицательного характера, соблюдение которого столь же важно, как и трудно: индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по-другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текучий элемент, который в зависимости от обстоятельств, то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого, которая оказывает свое действие главным образом на произвол и отчасти на понимание» (*Гербарт Ф.* Первые лекции по педагогике (1802 г.). Избранные педагогические сочинения. — М., 1940. — 174).

«Важнейшая задача воспитателя — раскрыть индивидуальные дарования и сделать их социально плодотворными, а не готовить подрастающее поколение к прямолинейному продолжению уже проложенных путей в технике и экономике» (*Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993. — С. 15).

На основе приведенных суждений можно сформулировать содержание понятия «воспитание».

1. Воспитание — это процесс и результат.
2. Цель воспитания — научать, наставлять, обучать всему, что нужно для жизни.
3. Воспитание — «результат общих действий и общих стремлений людей, живущих вместе».
4. Воспитание означает подготовку ребенка к жизни в обществе.
5. Задача воспитания состоит в подготовке человека к его гражданским обязанностям.
6. Задача воспитания — сформировать у ребенка «правильное» (с точки зрения существующих в обществе моральных ценностей) социальное поведение.
7. Задача воспитания — совершенствовать «способность приспособления к изменяющейся среде», а не укреплять «раз и навсегда определенное приспособление».
8. Задача воспитания — добиться внутреннего контроля.

9. Задача воспитания — регулировать стремления ребенка, подавлять вредные, поддерживать и сохранять те из них, которые способствуют его развитию, чтобы из них возникали привычки.

10. Воспитание должно базироваться на внутреннем плане развития прирожденных задатков и склонностей («индивидуальность питомца есть исходная точка воспитания»).

11. Задача воспитания — «раскрыть индивидуальные дарования и сделать их социально плодотворными».

12. Воспитание означает усвоение ребенком тех или иных правил и ценностей (нравственные ценности — добро и справедливость, правила светского приличия, манеры истинного джентльмена, дисциплина, благоразумие, «правила по части того, что относится к доблести, смелости, великодушию, воздержанности и не ведающей страха уверенности в себе»).

13. В воспитании все должно основываться на личности воспитателя.

14. Воспитание осуществляется в совместной деятельности взрослых и детей.

15. Воспитание не осуществляется ни «бессознательной, ни полусознательной ассимиляцией» принятых правил и норм.

16. Только понимая, почему надо делать то или другое, ребенок воспитывается.

17. «Истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях».

Чем же принципиально отличается образование от воспитания? Действительно, если сравнить приведенные трактовки терминов «образование» и «воспитание», то можно увидеть много общего. Например, как в одном, так и в другом понятии подчеркивается роль развития индивидуальных задатков человека, которые необходимо сделать социально плодотворными. Однако во многих трактовках термина «воспитание» присутствует смысл специального *воздействия* на ребенка. Причем, имеется в виду не только оказания влияния на ребенка, но и прямое принуждение (регулировать, подавлять, совершенствовать, формировать и т. д.). В то же время в трактовках термина «образование» прослеживается другая тенденция, связанная, в первую очередь, с *содействием, оказанием помощи* в развитии своих задатков средствами существующей культуры, с культивированием самостоятельности.

С точки зрения достижения результатов, образование направлено на приобретение *знаний, умений, развитие способностей*, присвоение культуры, в то время как воспитание — *на формирование определенных черт характера, контроля своего поведения, присвоение нравственных норм, ценностей и правил, усвоение правильного поведения*. В процессе воспитания ребенок находится в среде, в которой он обязан выполнять действия и вести себя в соответствии с принятыми в этой среде правилами и нормами. Причем

необходимым условием является то, что с ребенком обсуждают эти правила и нормы, их смысл и значимость, в результате чего он вырабатывает свое к ним отношение, свой смысл.

Остается ответить на вопрос: «Какое из рассматриваемых понятий имеет подчиненное значение?» А может быть они составляют два равнозначных и взаимопересекающихся множества? С точки зрения представленного выше содержания понятия «образование» понятие «воспитание» составляет его часть. Правила, нормы, ценности являются частью тех культурных средств, при помощи которых ребенок развивается и контролирует свои индивидуальные особенности, становясь личностью и членом данного общества. Собственно обучение направлено больше на освоение ребенком тех или иных *мыслительных средств*, позволяющих понимать различные ситуации, действовать и достигать нужного результата, т.е. на формирование компетентностей.

Таким образом, если в школах ценностное поле размыто, неосознанно и не проявляется в действиях преподавателей или существуют разнонаправленные ценностные установки, которые преподаватели неосознанно проявляют в своем поведении, то говорить о функции воспитания школы можно лишь условно. Это верно лишь в том смысле, что любая конкретная социальная среда оказывает какое-то влияние на ребенка, но какое конкретно — предсказать невозможно. Если мы хотим, чтобы сознание наших детей хоть как-то соответствовало демократическим ценностям, эти ценности должны демонстрироваться в поведении, действиях и высказываниях учителей, в их отношении к социальной действительности, к ученикам и их родителям, в отношениях педагогов друг с другом и с администрацией.



### **Комментарий**

Очень часто обсуждается вопрос: оставить ли функцию воспитания семье или передать ее школе. Должна ли школа кроме обучения детей заниматься еще и их воспитанием? Чтобы ответить на этот вопрос, для начала необходимо определить, какой смысл мы вкладываем в термин «воспитание». Как следует из приведенных суждений, результатом процесса воспитания является наличие у человека внутреннего контроля своего поведения и подчинение его усвоенным правилам, нормам, ценностям и принципам как регуляторам социального поведения человека в данной общности людей. Причем, очевидно, что в разных обществах и в разное время правила и ценности могут сильно различаться. В одном обществе могут культивироваться авторитарные, коллективистские ценности (подчинение индивида большинству, старшему, авторитету и т.д.), тогда как в другом — будет цениться личное проявление



ние свободы, самостоятельное действие, сомнение в авторитетах, взятие на себя ответственности и т.д. В то же время не стоит забывать и об индивидуальности каждого человека, его индивидуальных особенностях, которые могут сыграть значительную роль в том, какие ценности, имеющиеся в обществе, он присвоит. Возможно, в обществе, достаточно консолидированном по своим основным ценностным установкам, индивидуальные различия не будут иметь столь большого значения в выборе разных ценностей. Но в обществе, в котором исповедуются порой прямо противоположные ценности и существуют группы и сообщества людей, активно демонстрирующих их, влияние индивидуальных различий может оказаться значительным.

Воспитание — это «результат общих действий и общих стремлений людей, живущих вместе», результат и процесс совместной деятельности взрослых и детей. При этом личность взрослого становится основным фактором воспитания: взрослый не только и не столько говорит о тех правилах и ценностях, которые, по его мнению, должны быть присвоены ребенком, но и демонстрирует их в своем поведении, поступках, в суждениях по поводу тех или иных ситуаций, в своих оценках поступков других взрослых и детей, а также в реальном отношении к воспитанникам. Поэтому прежде чем обсуждать, кто должен воспитывать детей — семья или школа, школа при поддержке семьи, или семья при поддержке школы, — следует ответить на вопрос, *чему* их нужно воспитывать, т.е. какие ценности они должны присвоить в качестве внутренних регуляторов своего поведения.

Например, с точки зрения А. Пинского, современный общечеловеческий мейнстрим (от англ. *mainstream* — главный, основной, поток) основывается на ряде базовых норм, ценностей и отношений, среди которых:

- 1) ценность индивидуальной свободы;
- 2) ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости;
- 3) недопустимость или отрицательное отношение к насилию и агрессии;
- 4) ценность собственности и материального достатка;
- 5) уважение к труду;
- 6) уважение к жизни;
- 7) недопустимость дискриминации, идея принципиального правового равенства людей;
- 8) ценность альтруизма и жертвенности;
- 9) ощущение ценности («спонтанного», «стихийного») многообразия и, соответственно, ощущение сомнительности искусственных унификаций;

10) переосмысление достоинства и ценности природы, экологическая идея<sup>1</sup>.

Именно на этих ценностях базируются права человека, правовые нормы регулирования, экономические законы цивилизованных стран.

Следующий вопрос: «Как привить эти ценности и кто это сможет сделать?» Как говорил философ П. Наторп, свободных людей может воспитать только свободный учитель.

«Педагог вообще по многим параметрам совершенно независим от его воли и желания выступает как элемент культуры; но с точки зрения сознательно формулируемых требований одна из важных его педагогических функций — быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям»<sup>2</sup>.

В «Учебном плане для школ-девятилеток, старшей средней школы и системы обучения взрослых», разработанном Министерством по делам церкви образования и науки, Норвегия, указывается, что важнейшим учебным средством преподавателей являются они сами. Поэтому они должны смело утверждать свою личность и своеобразие, и в глазах молодых быть энергичными и зрелыми людьми, развивающимися как в нравственном, так и в социальном планах.

Для начала надо воспитать новое поколение учителей и преподавателей, которые своим поведением и действиями провозглашали и демонстрировали бы те ценности, которые с точки зрения данного общества необходимы его членам.

## 1.7. Понятие «знание»

Содержание понятия «знание» рассматривается через призму таких терминов как «мышление», «понимание», «действие» и противопоставляется понятию «информация» или «сведение».

### 1.7.1. Знание как мышление

«Знание — результат познания, совокупность сведений из какой-нибудь области. Знать — иметь сведения о чем-либо (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка).

«...есть и другие значения слова “знать”: “ведать, разуметь, уметь, твердо помнить, быть знакомым”» (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка).

<sup>1</sup> Пинский А., Рокитянский В. Традиция и мэйнстрим. — М., 2000.

<sup>2</sup> Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. — М., 1993. — С. 36.

Согласно первому определению знание — это результат познания и совокупность сведений. Можно «твердо помнить» какие-то результаты и сведения или «быть знакомым» с ними. Во втором определении понятия «знание» появляются еще два новых значения — «понимать» и «уметь делать». Знание позволяет действовать и получать желаемый результат. Следовательно, оно связано также со способами его получения, т.е. с процессом познания.

«...вполне допустимо термином “знания” одновременно обозначать и результат мышления..., и процесс его получения (т.е. мыслительные действия» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 147).

«Знания человека находятся в единстве с его мыслительными операциями (абстрагированием, обобщением и т.д.). Поэтому правомерно рассматривать знания, с одной стороны, как результат мыслительных операций, который имплицитно содержит их в себе, с другой — как процесс получения этого результата» (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 152).

«Любая схема, любое изображение объекта есть не что иное, как схема процедур, применяемых нами к объекту» (из курса лекций Г.П. Щедровицкого «Организация, руководство, управление», прочитанное в 1981 г. на курсах повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго СССР).

Если я владею процедурами, позволяющими мне получить описание объекта при помощи построения его модели (схемы, изображения), то у меня есть то, что называется знанием. Структура любой модели отображает связи и отношения, существующие в реальных объектах.

«...химическая формула — это знаковая модель, связь и последовательность элементов которой передают характер реальной химической связи, строение вещества» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 112).

«Всякое отношение между математическими символами отображает соответствующие соотношения между реальными вещами» (П. Я. Чебышев о математических формулах. Цит. по: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 112).

Если я могу просто воспроизвести схему или рисунок, какое-то определение или описание объекта по памяти, то это не является знанием. Воспроизводится лишь знаковая форма без понимания того, какие реальные процессы, взаимодействия, отношения она отображает. Такое воспроизведение можно назвать сведениями, или представлениями о существовании тех или иных знаний или объектов, но не знаниями.

Например, что означает знать химическую формулу серной кислоты  $H_2SO_4$ ?

Для начала надо понять, что  $H_2SO_4$  представляет собой знаковую модель. Затем необходимо понять, зачем вообще нужны модели, какую роль они играют в научном познании и что отображает подобная знаковая форма (модель) относительно изучаемого объекта. Осознав, что эта модель отображает строение вещества, надо понять, каким образом свойства вещества связаны с его строением и что свойства вещества зависят от состава и структуры входящих в него элементов. Необходимо прояснить, что такое состав и чем он отличается от структуры, что такое связь элементов и почему от характера связи зависит свойство вещества. Надо иметь представления о молекулярно-кинетической теории вещества и понимать ее роль в объяснении тех или иных свойств веществ.

Таким образом, формула  $H_2SO_4$  выражает собой определенный способ мышления о химической структуре вещества. Можно ли понять, а не запомнить эту формулу, не включившись в реальный процесс исследования химических свойств вещества, хотя бы и в учебных условиях? Скорее всего, нет, поскольку, сама формула  $H_2SO_4$  есть результат решения исследовательской задачи, определенного процесса мышления, вне которого она лишена всякого смысла. Если стоит задача использовать данное вещество в каких-то практических целях, тогда требуется по формуле определить все возможные свойства этого вещества и последствия его использования в тех или иных ситуациях. Наконец, что важнее для человека: иметь сведение, что серная кислота обозначается такой-то формулой, или приобрести навыки научного исследования, т.е. овладеть в той или иной степени процедурами научного мышления (познания), результатом которого и является подобная формула?

«Знание — это овеществленное “прошлое” мышление...» (*Эпштейн М.* Масса знания, энергия мысли // [http://www.topos.ru/veep/571EPST\\_KNO.htm](http://www.topos.ru/veep/571EPST_KNO.htm)).

«Мышление — это динамическая работа с теми понятиями, которые статично представлены в форме знания» (там же).

«Любая частица знания есть результат мышления и предпосылка дальнейших мыслительных актов, которые от познания сущего ведут к созданию чего-то небывалого» (*Эпштейн М.* Знак пробела. О будущем гуманитарных наук // Новое литературное обозрение. — М., 2004. — С. 46).

Вспомним: знание — это результат познания и в то же время совокупность сведений. По-видимому, как только кто-то пытается рассказать о результатах познания, передать их другим, они становятся сведениями. Оторванные от процесса мышления (познания), от метода, их породившего, они перестают служить предпосылкой следующих мыслительных актов.

«Знания... не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно к ней» (*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. — М., 1957. — С. 45).

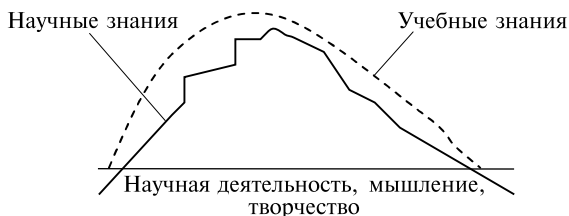


Рис. 3. Соотношение научного и учебного знания

Только при помощи тех или иных мыслительных действий человек оперирует знаниями. Знать — это уметь определенным образом мыслить, т. е. осуществлять мыслительные действия. Только в этом случае на базе имеющегося знания можно при помощи последующих мыслительных актов создать новое знание. Если же то, что находится в моем сознании, не является предпосылкой дальнейших мыслительных актов, позволяющих создать новое знание, то это «нечто», по-видимому, нельзя назвать знанием, оно является лишь сведением. Отсюда точнее говорить не: «Я знаю, что...», а: «Я имею сведения о том-то и о том-то». Проиллюстрируем сказанное.

Представим себе образ айсберга (рис. 3). Нижняя его часть представляет собой научную, исследовательскую деятельность (мышление, понимание, творческие озарения и т. п.), при помощи которой были получены научные знания (верхняя, изрезанная часть айсберга). Та информация (знания), которая печатается в научных журналах, обсуждается на научных семинарах в научных сообществах, является основой для технических изобретений. Пунктирной линией обозначены учебные знания, которые, как правило, весьма далеки от научных знаний и, по сути, являются сведениями о научных знаниях. Учебные и научные знания могут вообще не соприкоснуться и функционировать в разных пространствах. Так обычно и бывает, поскольку их происхождение и назначение различны. Учебные знания, или информация, создаются, формируются для достижения тех или иных целей образования, но чаще в угоду педагогической и политической идеологии. На западе существуют учебники, в которых описываются способы научного исследования (наблюдения, выдвижение гипотез), дается представление о том, что такое теория и для чего она нужна, и т. п., т. е. сведения о том, что представляет собой в общих чертах научное мышление.

Итак, знание есть результат мышления, но оторванное от мыслительного процесса оно становится лишь сведением, которое запоминается в той или иной степени в зависимости от обстоятельств, т. е. от того, какую значимость оно имеет для человека в данный момент. По-видимому, истинно и обратное: если сведение включается в процесс мышления, то оно может стать знани-

ем и послужить предпосылкой для порождения на его основе следующего знания. Ключевым является сам *мыслительный процесс*, источник которого — *попытка разрешить свои сомнения, подтвердить свои предположения относительно какого-то предмета, а средства — метод и процедуры*.

Так в целом осуществляется научное исследование. От идеи, догадки к замыслу, а далее к описанию и обобщению признаков явления (эмпирическое знание), к выражению механизма его существования в модели (теоретическое знание) и обратно к объяснению причин существования этого явления при помощи теоретического знания.

«Науки открывают новое знание, однако новое видение, которое при этом возникает, само не является этим знанием. Оно *меньше*, чем знание, ибо оно есть догадка; но оно и *больше*, чем знание, ибо оно есть предвидение вещей еще неизвестных, а быть может, и непостижимых в настоящее время» (Полани М. Личностное знание. — М., 1985. — С. 197).

«Думать можно только самому, только собственными наблюдениями, предположениями и проверкой можно расширять и исправлять свои знания» (Дьюи Дж. Введение в Философию воспитания // Библиотека «Работника просвещения». — М., 1921. — Вып. 3. — С. 49).

Можно сказать, что *знать* — это, с одной стороны, *уметь осуществлять* процесс познания (какое-либо исследование) или какую-либо деятельность, с другой — *уметь использовать* их результаты, а с третьей — *уметь объяснить*, как это делать.

«Истинное знание только то, которое организовано в способность, дающую возможность приспособляться к среде и к нашим задачам и приспособлять наши цели и желания к реальным условиям жизни. Знание — не только то, что мы сознаем в данное время, но и все те способности, которыми мы пользуемся, познавая окружающее» (Дьюи Дж. Введение в Философию воспитания // Библиотека «Работника просвещения». — М., 1921. — Вып. 3. — С. 59—60).

«Теоретические знания необходимы тогда, когда нужно понять, что из себя представляет по сути тот или иной объект, предсказать, что с ним произойдет в дальнейшем, научиться изменять его в своих целях, учитывая законы его собственной жизни» (Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004. — С. 37).

«Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах» (Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. — М., 1995. — С. 11).

Таким образом, *знать* — это *уметь строить тот или иной мыслительный объект при помощи соответствующих мыслительных про-*

*цедур, это уметь объяснять причины того или иного явления, уметь осуществлять деятельность (владеть способами мышления, соответствующими этой деятельности) и пользоваться ее результатами.* «Знать и не уметь делать — вообще не знать», — гласит японская пословица.

Почему же мы с завидным упорством продолжаем называть знаниями то, что представлено в различных текстах? По-видимому, это связано с тем, что согласно традиции (начиная с эпохи Просвещения) все, что известно в настоящее время и переведено в текстовую форму, называется знанием, и большинством принимается на веру. Задача просвещать доминирует над задачей обучать, особенно в системе общего среднего образования. Подобная тенденция прослеживается также и в системе высшего образования, возможно, за исключением таких вузов, как МИФИ, МГУ им М.В. Ломоносова, МВТУ им. Баумана, где просвещение включено в обучение, в практику исследования, в решение практических задач. Просвещение, включенное в практику, перестает быть только просвещением, оно становится «поставщиком» универсальных инструментов познания или действия. Наверное, именно поэтому выпускники названных учебных заведений до сих пор пользуются большим спросом на Западе, поддерживая миф о российском образовании как самом лучшем в мире.

Все эти рассуждения еще раз приводят к выводу о существовании традиции употребления термина «знание» в значении *сведений (информации) и способов мышления*. Однако следует заметить, что знание-сведение, принимаемое на веру, тоже бывает разным. Например, *существует* знание-инструкция, которое указывает, как действовать в определенных ситуациях. В то же время принять на веру сведения о существовании определенной теории еще недостаточно, чтобы пользоваться ею как теоретическим знанием. Теория становится знанием, когда мы начинаем мыслить и действовать по законам ее логики и пользоваться теми мыслительными процедурами, заложенными в ней, как инструментами познания. Когда мы делаем попытку определить для себя смысл данной теории и применить ее для дальнейших теоретических построений или для разрешения какой-нибудь практической проблемы или ситуации.

Существует еще один вид знания, неявно культивируемый в наших общеобразовательных школах, — это *знание, выполняющее функцию социальной или идеологической ценности*. Например, знание произведений А. С. Пушкина или Л. Н. Толстого. Изучение этих произведений важно не само по себе, а как знак причастности к определенной социокультурной общности людей и самоидентификации человека как ее члена. Подобную функцию в советском образовании выполняли такие курсы, как история коммунистической партии, диалектический материализм и научный комму-

низм. Однако чтобы подобный тип знания действительно выполнял для индивидуума функцию знания, изучаемое должно в сознании человека иметь реальную социальную ценность.

### 1.7.2. Трансляция знаний

Проблему присвоения научных знаний с сохранением их объективного содержания пытался фактически разрешить В. В. Давыдов. Понимая, что способы исследования (познания) принципиально отличаются от способов изложения его результатов, и что школьники не создают понятий, а присваивают их в процессе учебной деятельности, он пришел к единственному выводу, что учебная деятельность должна содержать те же мыслительные действия, при помощи которых вырабатывались научные знания (понятия).

«Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но в процессе ее выполнения школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 147).

Действительно, а как же может еще быть, если знание одновременно и результат мышления, и способ мышления, позволяющий получить этот результат. Остается одно — включить учащихся в процесс осуществления мыслительных действий, соответствующих исторически выработанным. Только при таком подходе становится в принципе возможным *передать знания путем их создания*. Причем имеются в виду не любые знания (например, эмпирические), а лишь теоретические, содержащие всеобщее отношение изучаемого объекта, выраженное в знаковой форме (графической или буквенной). Идея заключается в том, что, осуществляя при работе с учебным материалом определенные мыслительные действия в заданной последовательности, учащиеся в результате формируют *требуемое теоретическое понятие*, позволяющее им легко осваивать другие частные, конкретные разделы материала. Ситуация, в которой происходит выработка учащимся соответствующего понятия, называется *учебной задачей*, а его действия в ходе ее решения — *учебной деятельностью*.

По мнению В. В. Давыдова, учебная деятельность в своей основе также нацелена на то, чтобы школьники усваивали знания в процессе самостоятельного решения учебных задач. Отметим, что проблемное обучение, как и учебная деятельность, внутренне связано с теоретическим уровнем усвоения знаний и с теоретическим мышлением.



Ранее уже неоднократно говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий, среди которых:

- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи<sup>1</sup>.

Отличие учебной задачи в системе развивающего обучения от традиционных задач состоит в том, что ее ставит для себя сам ребенок в ситуации затруднения и осознания им невозможности решить данную практическую задачу имеющимся способом. «И за ребенка никто этот шаг сделать не может», — утверждает В. В. Давыдов. По мнению А. В. Воронцова и Е. В. Чудиновой, для ребенка поставить и решить учебную задачу означает:

- обнаружить свое незнание, неумение, неспособность справиться с некоторой задачей (в широком смысле этого слова);
- понять причины собственных затруднений;
- изменить условия решаемой задачи так, чтобы обнаружить некое существенное отношение исследуемого предмета, не учитывавшееся ранее при осуществлении действия;
- зафиксировать обнаруженное существенное отношение (принцип) в общем виде (в модельной форме);
- исследовать свойства найденного отношения в «чистом виде», преобразуя не сам предмет, а его модель;
- рассмотреть разнообразные частные случаи, подойти к ним как к вариантам найденного общего способа, определить границы применимости этого способа (для каких случаев годится, для каких — нет), выводя и строя все возможное разнообразие вариантов;
- обнаружить и зафиксировать, как изменились свои знания и умения в ходе решения этой учебной задачи.

На наш взгляд, следует обратить внимание на приведенное выше суждение В. В. Давыдова: школьники не создают понятий, а присваивают их при помощи овладения исторически выработанными способами мышления. Задача обучения состоит, следовательно, в том, чтобы школьники присвоили требуемые понятия, а не в том, чтобы они научились их создавать. Овладение учащимися мысли-

---

<sup>1</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 154.

тельными средствами предполагает присвоение определенных понятий, а не овладение способами их порождения. Умение школьников осуществлять последовательность мыслительных действий (учебных действий), заданных как *определенный алгоритм в ситуации учебной задачи*, и называется учебной деятельностью в системе развивающего обучения. Здесь можно предположить, что ученик не учится формировать понятия, а путем освоения алгоритма формирует данное понятие в узко заданных границах учебной задачи.

Следует отметить, что вся ситуация учебного процесса в развивающем обучении принципиально отличается от традиционного обучения. В первую очередь меняется позиция учителя. Из носителя и проводника знания он превращается в проектировщика и организатора поисковой ситуации, становится участником совместного поиска, а не его руководителем<sup>1</sup>. Меняется также и позиция ребенка. Он перестает быть пассивным накопителем сведений, начинает самостоятельно действовать, чтобы разрешить проблемную ситуацию совместно с другими детьми. Учащиеся выдвигают свои предположения, версии, проверяют их в действии, осознают недостаточность своих средств для разрешения задачи, а также осмысливают, чему они научились и зачем это нужно.

Не вдаваясь детально в анализ теории развивающего обучения, выделим несколько взаимосвязанных положений как оснований этого подхода.

1. Знания (понятия) присваиваются учащимися в процессе обучения.

2. Знание есть одновременно и результат мышления, и процесс (способы) его порождения.

3. Знание в обучении присваивается лишь в процессе овладения методом (способом) его порождения.

4. Овладение способом возможно лишь в реальной ситуации поиска нового способа действия при осознании недостаточности старого.

5. Ситуацию поиска как условие вхождения ребенка в учебную деятельность проектирует и организует учитель.

6. При этом первичен метод, а результат (знание) вторичен. Освоение мыслительных средств в системе развивающего обучения прежде всего необходимо для усвоения требуемых понятий, а не для их порождения.

7. Осваиваться должны наиболее универсальные способы порождения знания. В первую очередь ими являются процедуры теоретического мышления, позволяющие порождать теоретические знания (понятия). В частности таким универсальным средством по-

---

<sup>1</sup> См.: Воронков А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004.

рождения теоретического знания, согласно В. В. Давыдову, являлся метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Идея передачи и усвоения знания сохраняется как в теории, так и в практике развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, несмотря на совершенно иную методологию обучения по сравнению с традиционным обучением. Тем не менее следует отметить, что глагол «передавать» наименее подходит для обозначения того процесса, в котором учащиеся могут приобретать такой объект, как знание. Как следует из описанного выше механизма существования знания в мышлении и трактовки его содержания в модели развивающего обучения, основным признаком этого объекта является то, что знание представляет собой продукт (результат) деятельности и мышления. Это означает, что знание создается при помощи определенных мыслительных средств (приемов, методов, способов), выработанных людьми в процессе реализации тех или иных видов деятельности. Поскольку знание создавалось, оно для чего-то было нужно тем, кто его создавал. Была какая-то реальная потребность в знании и личная заинтересованность в нем его создателя. *Знание всегда имеет своего автора, оно всегда чье-то.* Поэтому оно носит отпечаток и культурной традиции, и личности того, кто его создал. И в первую очередь, как утверждает М. Полани, его страстного, эмоционального стремления к достижению истины.

«...в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и ... эта добавка — не свидетельство несовершенства, но насыщенный необходимый элемент знания» (Полани М. Личностное знание. — М., 1985. — С. 19).

Можно повторять и воспроизводить результат, но движение, путь к этому результату повторить нельзя. Другой человек, даже находящийся в той же культурной традиции, получит другой, свой результат (знание).

«Но это не делает наше понимание субъективным. Такого рода знание на самом деле объективно, поскольку позволяет установить контакт со скрытой реальностью; контакт, определяемый как условие предвидения неопределенной области неизвестных (и, возможно, до сей поры непредставимых) подлинных сущностей» (там же. — С. 19).

Знание обладает важной функциональной характеристикой — оно всегда является средством разрешения какой-то проблемной ситуации.

«Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» (Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. — М., 1997. — С. 21).

Но что такое проблема? Ее можно трактовать и как «предвидение неопределенной области неизвестных», и как затруднение в реализуемой деятельности, для преодоления которого пока нет средств. В свое время Н. Кузанский определил проблему как «знание о своем незнании». Отсюда проблема это не пустота, а особый род знания, знания-предвидения, или знания-предзнания. Но в любом случае это всегда необходимый этап на пути познания.

«Термин “незнание” мы обычно употребляем, имея в виду при этом некоторую отрицательную пустоту. Но когда речь идет о знании как об испытании или пути, незнание есть особого рода реальность, а не отсутствие знания» (*Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. — М., 1995. — С. 449*).

Как это ни покажется парадоксальным, знание это лишь побочный продукт мышления человека, который пытается осознать наличие проблемы и решить ее.

«Главное для людей — это их деятельность, способы деятельности, а представления объектов — нечто необходимое, но уже вторичное» (*Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. — М., 2004. — С. 68*).

«Для меня знание — это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства» (*Полани М. Личностное знание. — М., 1985. — С. 18*).

Новые приращения в способах мышления, по-видимому, возникают именно в процессе постановки и разрешения новой проблемной ситуации. Итак, можно сделать следующие выводы.

1. Знание — продукт (результат) деятельности и мышления, созданный при помощи определенных способов.

2. Знанием можно пользоваться только при помощи тех способов мышления и деятельности, в процессе использования которых оно возникло.

3. Знание всегда относительно существующих в данное время исследовательских парадигм или программ и методов исследования: меняются программы и методы, меняется и знание.

4. Знание — это всегда нечто личное, т. е. обусловленное неповторимыми особенностями жизненного пути данного исследователя или другого человека, его опыта, самосознания, а также особенностями присвоения им какой-либо культурной традиции и в силу этого — особенностями его мировоззрения. Таким образом, нельзя воспользоваться чужим знанием *как* «знанием». Им можно воспользоваться только как средством, материалом для создания своего знания, своего продукта, включив его в процесс своего познания или какой-то практической деятельности.

Анализируя метафоры знания, существующие в истории культуры (метафора восковой таблички, метафора сосуда, метафора

родовспоможения, помощь в порождении знания, евангельская метафора выращивания зерна), В.П. Зинченко констатирует, что в более поздних метафорах познающий выступает не как приемник, а как источник собственного знания. Речь идет о знании как о жизненном событии, осуществляющемся в мышлении ученика.

Из этих рассуждений следует, что в процессе обучения ни *передать* знание, ни *усвоить* его, т. е. воспользоваться им как знанием, нельзя.

К сожалению, в учебниках отсутствуют и реальные научные проблемы, и процедуры добывания знания — эмпирические, теоретические и экспериментальные. Можно сказать, что в учебниках представлены не знания, а сведения о знаниях. Занятия строятся в подавляющем большинстве случаев по стандартной схеме изучения предметного материала, вернее запоминания многочисленных сведений и решения учебных задач с заранее известным результатом.

«Не будучи в силах действительно усвоить определенные знания, т. е. индивидуально воспроизвести их, индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, ребенок вынужден их «зазубривать», «задабливать» — бессмысленно заучивать. При этой педагогике и получается, что у него в ходе усвоения знаний формируется так называемая «произвольная» память, но не формируются ум, мышление, способность суждения... Та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела» (*Ильенков Э. В. Учиться мыслить! // Феникс. — № 1. — 1994*).

В результате учитель транслирует, а учащиеся стараются усвоить не знания, а сведения, которые даже нельзя назвать информацией. Информацией является только то, что имеет адресата, ведь для кого-то сведения — это информация, а для кого-то — нет. Предметные знания подобны мертвому языку, на котором разговаривают только в стенах учебного заведения и который больше нигде не потребуются.

Что касается знаний, то они вырабатываются на базе собственного опыта, при помощи тех или иных мыслительных процедур, в ситуациях, когда вопросы: «Почему так происходит?», «Зачем так происходит?», «Что нужно делать в той или иной ситуации?» — становятся лично значимыми. Сам факт усвоения учащимися сведений не говорит о наличии процесса мышления. То или иное мышление развивается лишь на базе уже имеющихся способностей в познавательной, проблемной ситуации, в контексте той или иной культурной традиции.

«Мы начинаем размышлять, думать только с появлением сомнений и неуверенности. Мышление предполагает искание, беспокойство» (*Дьюи Дж. Введение в Философию воспитания // Библиотека «Работника просвещения». — М., 1921. — Вып. 3. — С. 47*).

Знания «не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» (Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975. — С. 23).

Таким образом, основное условие «приобретения» учащимся знания — это его *самостоятельная мыслительная активность, попытка* породить знание на основе своих интересов, желаний, сомнений, предположений, рассуждений и выводов в специально организованной ситуации поиска. Подобное знание не только может быть далеким от уже имеющегося в культуре, но и должно сначала быть именно таким, в то время, как процесс его порождения должен быть близок уже существующим процедурам того или иного типа мышления, в которые ученик вносит свою неповторимую составляющую.



### Комментарий

Весь ход проделанных выше рассуждений о сущности понятия «знание» приводит нас к фундаментальному различению двух крайних позиций, определяющих взгляд на окружающий нас мир, и условий включенности в него каждого из нас. Из одной позиции, представим ее как позицию некоторого универсального наблюдателя, мир предстает как совокупность объективных знаний, предельно отчужденных от каждого человека в отдельности. Путем специально организованной передачи (трансляции) эти знания могут быть пересажены в голову каждому человеку, и только путем подобной трансплантации он сможет понимать окружающий мир и действовать в нем. Этот процесс и называют обучением, или образованием.

М. К. Мамардашвили писал: «И мы считаем, что процесс обучения состоит в том, что если, например, ребенок стоит в точке А и у меня, у универсального наблюдателя, есть знание о том, что происходит в точке А, то я могу передать ребенку это знание, или он, проделывая соответствующие шаги по своей какой-то скрытой динамической “кривой”, со временем все равно придет в итоге к пониманию того, что я уже понимаю. Но, во-первых, весь опыт исследований лингвистики и психологических исследований, и антропологических исследований, и мифологических исследований лишь подтверждает древнюю, еще Сократу и Платону известную, истину, что знание не пересаживаемо из головы в голову в силу одного простого онтологического обстоятельства: никто вместо другого не может ничего понимать, понять должен сам и, более того, если уже не понял, то вообще не поймешь сообщаемое: понять можно лишь то, что уже понял. И этот акт понимания “самим” не выводим ни из какой цепи обус-

ловливания этого понимания, он должен совершиться или не совершиться, т. е. знание не перекачиваемо в другую голову, как в некоторую пустоту перекачивалась бы жидкость»<sup>1</sup>.

В соответствии с другой позицией мир не представляется изначально разделенным на собственно мир как таковой, знания о мире и человека, потребляющего эти знания. Есть «мир в работе», мир, который каждым человеком строится заново с момента его рождения. Об этом и говорит М. К. Мамардашвили — «понять должен сам». Реальность мира существует только в работе (познании, интерпретации, воображении), ее создающей. И в каждый момент жизни человека реальность является таковой, какой он ее создал имеющимися у него средствами.

Таким образом, можно констатировать, что не *существует знания, оторванного от процесса его порождения и от личности, осуществляющей этот процесс. Только сам человек, в конечном счете, решает, в какой именно процесс деятельности и мышления включиться и какую реальность для себя создать.* В процессе обучения учащемуся помогают включиться в разные процессы деятельности и мышления, чтобы он на основе существующих средств начал создавать свою реальность и сравнивать ее с реальностями других людей.

### 1.7.3. Знание как понятие

Знание имеет и еще одну парадоксальную особенность. Имея некоторое объективное содержание как результат нашего познания сущности тех или иных объектов, оно тут же приобретает субъективную составляющую, включаясь в процессы нашего понимания.

Следует также учитывать, что в самом процессе порождения знания его объективность во многом определяется изначально *заданной системой идей* (т. е. тем, что невозможно доказать неопровержимым образом) *и способами мышления* и меняется вместе с ними. Строго говоря, любое знание содержит в себе субъективную часть, приобретаемую им в процессе его порождения и являющуюся его основанием. Каким же образом сохранить «реальную объективность» знания при его изложении и усвоении учащимися? Существует ли подобная объективность и нужно ли ее сохранять?

Чтобы разрешить эти сомнения и вопросы, рассмотрим более детально наиболее распространенную форму употребления знания — понятия. Не вдаваясь глубоко в проблему понимания, вы-

---

<sup>1</sup> Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — М., 1994. — С. 13.

явим наиболее важные аспекты процесса понимания как одного из основных процессов, неявно используемых при передаче знания и его усвоении.

«Понятие, 1) (филос.) — форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Основная логическая функция понятия — выделение общего, которое достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса. 2) В логике — мысль, в которой обобщаются и выделяются предметы некоторого класса по определенным общим и в совокупности специфическим для них признакам» (Большая советская энциклопедия).

«Понятие — мысль, фиксирующая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Выделение общего — специфическая черта П., отличающая его от единичного созерцания и восприятия. Структура П., его виды, операции с П. изучаются логикой. Различают содержание П. — совокупность фиксированных в нем признаков предметов; объем П. — множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат эти признаки» (Большой энциклопедический словарь).

Понятие (от *имати* = брать; получать, приобретать; содержать, заключать в себе) — *обобщенная* форма имени нарицательного. Слово (или — соответствующее ему представление), объединяющее собой наиболее общие особенные признаки ряда однородных объектов и явлений или уж, во всяком случае, тех же наших представлений о таких объектах и явлениях: так, к примеру, если *легавая, шпиц, дворняга, чау-чау, сенбернар...* — имена нарицательные, то *собака* — уже П.; П., как правило, отражает такого рода смысловые значения, которым невозможно поставить в соответствие однозначный образ (попробуйте представить себе *собаку* вообще — всегда будет получаться *легавая*, или *шпиц*, или *дворняга*, или *чау-чау*, или *сенбернар...*); П. вещь достаточно индивидуальная: так, скажем, представление Ивана Ивановича о гусеке ошутимо отличается от подобного же, но существующего уже у Ивана Никифоровича (Октагон: Эзотерический словарь смыслов Школы Русской Йоги).

«Понятие — это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете — значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета. Иными словами, за каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий), без выявления которого нельзя раскрыть механизмы возникновения и функционирования данного понятия» (Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 67).

Как и в случае рассмотрения знания, понятие одновременно трактуется и как форма (способ) мышления, и как его результат — «мысль, фиксирующая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений».

Таким образом, говоря о понятии какого-либо объекта или предмета, мы имеем в виду выделение и обобщение существен-



ных признаков этого предмета (объекта), которые бы не только отличали его от всех других объектов или предметов, но и задавали бы механизмы и границы его существования, т.е. объекта как целостной системы.

*Понятие — это всегда абстракция*, т.е. один из моментов процесса познания, который заключается в мысленном отвлечении от ряда несущественных свойств, связей изучаемого предмета и выделении основных, общих его свойств, связей и отношений<sup>1</sup>. Однако то, что один считает существенными признаками, другой, в силу иной позиции, иных способов мышления, иного опыта жизни и деятельности, может таковыми не считать. Поэтому понятия разных людей относительно одних и тех же явлений, объектов или событий могут сильно отличаться друг от друга.

«Ни к какой проблеме мы не приступаем с вполне наивным и девственным умом, мы приступаем к ней с известными приобретенными уже привычными способами понимания, с известным запасом предварительно составившихся понятий или, по крайней мере, опытов, из которых могли быть выведены понятия» (*Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. — М., 1997. — С. 101).

Стоит также отметить, что понятия не закладываются в нас генетически и не передаются от учителя к ученику. В общественном сознании они складываются на протяжении сотен и даже тысяч лет. В индивидуальном сознании понятия формируются в процессе жизни, приобретения того или иного практического опыта (житейские понятия), но главным образом — в процессе обучения и осуществления какой-либо значимой для нас профессиональной деятельности, в процессе общения, коммуникации, при помощи языка, и находят воплощение как в языковых, так и в других знаково-символических формах (математические модели, схемы, символические рисунки и т.п.).

Например, научные понятия формируются в научных сообществах при помощи научного мышления, главным образом в математических формах, религиозные — в богословии, педагогические — в практике образования, дидактике, теории воспитания. Однако для построения понятия недостаточно просто осуществлять деятельность, стремясь лишь к достижению намеченного и желаемого результата. Необходимо еще желание разобраться в причинах явления, понять внутренние механизмы достижения (не достижения) результата, эффективности используемых средств. Другими словами, *понятие имеет рефлексивную природу*.

«Рефлексия не имеет дела с самими предметами и не получает понятий прямо от них; она есть такое состояние души, в котором мы приспосабливаемся к тому, чтобы найти субъективные условия, при которых

---

<sup>1</sup> Философская энциклопедия. — М., 1960. — Т. 1. — С. 12.

мы можем образовать понятие» (Кант И. Критика чистого разума. — Пб., 1907. — С. 185).

«Считается, что в европейской традиции первым, кто вынес проблематику понятия в отдельный предмет изучения и анализа, был Сократ. На этом сходятся многие совершенно разные исследователи. Все они считают, что в диалогах Сократа с какого-то момента собеседники начинают обсуждать не сам предмет мысли, а то, как они понимают этот предмет. т.е. вопрос: а что вы, собственно, понимаете под данным предметом? Переход от рассмотрения некоторого предмета к тому, как понимается этот предмет, и что за ним стоит, — это и есть начало рассмотрения того, что собой представляет понятие» (Громыко Ю. В. Введение в теорию мышления и деятельности. — М., 2005. — С. 199).

Желание исследовать, понять то, что на данный момент для человека является наиболее важным, но, в то же время, до конца не понятым, несмотря на существование общепринятой точки зрения, является движущей силой формирования понятия. Таким образом, приступая к формированию какого-либо понятия, мы должны, прежде всего, отбросить то, что на данный момент считается очевидным, общепринятым, независимо от того, какими бы авторитетами эта точка зрения ни подкреплялась.

«...чтобы задать понятие, нужно заново выстраивать все опорные точки и все моменты, относительно которых мы строим нечто как само собой разумеющееся и очевидное ... То, что мы считали общим, — вымыслы, их надо оставить за рамками дискуссии, а здесь в новой ситуации уже *восстанавливать* то, что мы считаем очевидным, заново. И это невероятно сложный труд» (там же. — С. 201).

В процесс осознанного (осознанного в том смысле, что человек пытается сформировать понятие, связанное именно с данным кругом интересующих его явлений) формирования понятия можно включить следующие мыслительные акты:

— формирование замысла, желание реализовать какую-либо идею или гипотезу для разрешения проблемной ситуации в конкретной деятельности (научной, педагогической, политической, управленческой и т.д.). При этом под идеей мы понимаем, так же, как и Дж. Дьюи, допущение, догадку, возможный, но сомнительный способ толкования. Назначение идеи в сознании исследователя — это задать направление исследования, его границы;

— наблюдение и обобщение явлений или признаков явления, значимых для построения данного понятия (значимых в том смысле, в каком сам человек считает их значимыми);

— знакомство с различными толкованиями термина, его этимологией, т.е. происхождением (энциклопедические, толковые и прочие словари);

— знакомство с научными концепциями и теориями разных авторов, в которых данный термин уже получил то или иное определение;

— понимание, интерпретация этих теорий на базе уже имеющихся абстракций и своего опыта, осознаваемого или неосознаваемого (личный смысл или просто смысл, поскольку любой смысл личный);

— сопоставление своих обобщений с обобщениями других авторов (на уровне своего понимания);

— сопоставление формируемого понятия с понятиями, сходными с ним по смыслу;

— определение содержания понятия, его сути в определенной логике, языке, схеме, модели. В содержании модели должны быть представлены: происхождение (генез), состав и структура, назначение и функции, механизмы функционирования и развития объекта, система (элементом какой структуры более высокого порядка является этот объект и какими новыми свойствами он в результате обладает);

— построение практической деятельности на базе своего понятия и получение требуемого продукта (результата).

Последнее является одним из основных критериев того, что понятие сформировано. Если понятие сложилось, то можно объяснить механизм существования явления, причины поступка человека, смысл сложившейся ситуации. Можно также в соответствии со своим пониманием организовать свою или чужую деятельность для достижения определенного результата или получения требуемого продукта, помочь человеку решить проблему, принять участие в дискуссии, учитывая (понимая) позиции других людей и отличия их системы понятий от своей.

По сути, нацеленность обучения на формирование понятий и составляет то, что называют фундаментальными знаниями. В этом смысле становится очевидным, что фундаментальность знаний

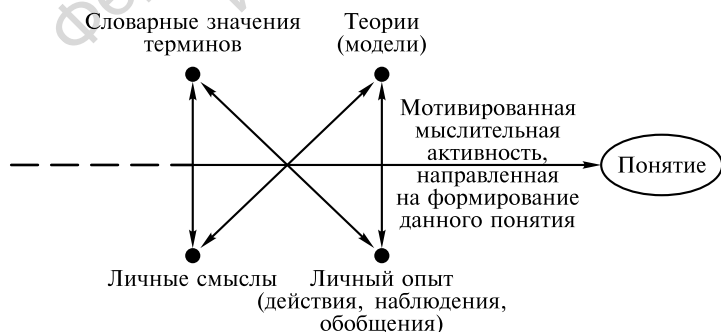


Рис. 4. Содержание термина «понятие»

образуется не вследствие передачи учащимся суммы теоретических знаний (передать их нельзя), а вследствие формирования, складывания понятий в процессе осуществления исследовательской деятельности, овладения способами научного исследования, научного мышления или мышления какого-либо другого типа. Таким образом, не сумма знаний порождает мышление, а попытка осуществить мышление в неопределенной, проблемной ситуации порождает соответствующие этому мышлению понятия, т.е. знания. Основное содержание термина «понятие» можно представить в виде схемы (рис. 4).

Каким же образом в понятиях может появиться индивидуальная, субъективная составляющая? Чтобы ответить на этот вопрос, попробуем определить, что же такое «понимание».

#### 1.7.4. Знание как понимание

До сих пор мы говорили о понятии как результате и процессе позитивного мышления, познания сущности вещей. В этом контексте знание и понятие ничем не отличаются друг от друга, это синонимы. Однако когда знание включается в процесс понимания, оно перестает быть символом объективности научного познания и становится просто материалом понимания, который начинает употребляться уже не по исторически выработанным правилам научного познания, а по правилам владения и употребления соответствующего языка (естественного или искусственного) и понятий на уровне любого отдельно взятого индивидуума или их сообществ и реализуемых им деятельностей. Что такое понимание и что является его объектом и средствами?

«*Понимать*, понять что, постигать умом, познавать, разуметь, уразумевать, обнять смыслом, разумом; находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия» (Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка).

Уже в самом происхождении термина «понимать» изначально заложены два основных, но прямо противоположных по своему содержанию значений — познавать и находить смысл. Причем, познание обычно связывается с порождением объективного (общего) содержания знания, а нахождение смысла — с субъективным (частным), единичным, содержанием индивидуального сознания.

Объективное, общее содержание фиксируется в знаниях-понятиях, а частное, индивидуальное — в смыслах. Но действительно ли существует принципиальная разница между этими двумя организованностями нашего сознания? Если да, то в чем она выражается? Можно ли сказать определенно, что в смысле всегда

выражено лишь частное, субъективное, взгляд на явление или объект лишь с какой-нибудь одной стороны, а в понятии — всегда только общее, объективное содержание?

«Смысл — идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (С. жизни, С. истории и т.д.); целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения (например, С. художественного произведения и т.п.); в логике, в ряде случаев в языкознании — то же, что *значение*» (Большой энциклопедический словарь).

«Смысл — способность понимания, постижение, разум; способность правильно судить, делать заключения. Сила, значение, толк, разум, суть. Смысл иносказательный, иноречивый, переносный или сокрытый, непрямой, в виде притчи, обиняка или намека» (*Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка).

Как видно из определений, в одном случае *смысл трактуется как результат какого-то познавательного мыслительного процесса* (идеальное содержание, идея, сущность), а в другом — *как способность понимания, постижения и т.д.* Познание, в частности, естественно-научное, связано с объяснением причин существования тех или иных явлений при помощи исторически выработанных способов мышления (эмпирических и теоретических) и определения закономерностей, выражаемых в знаково-символической форме. Такое познание и есть то, что называется знанием или понятием. В этом значении слово «смысл» является синонимом слов «знание», «понятие».

Понимание также можно рассматривать и как познание, но познание особого рода, *познание-способность* (способность правильно судить, делать заключения), как попытка трактовать свойство вещи, объекта лишь на основе обозначающего его знака, без обращения к самому объекту, исследованию явления. Другими словами, имея перед собой лишь знак (знание, заключенное в тексте сообщения), мы пытаемся понять, что за ним стоит («знак как отношение» — Г. Шпет), пытаемся реконструировать заключенное в нем содержание или, другими словами, пытаемся выработать свой смысл заключенного в знаке содержания (понятия, значения).

По меткому выражению Г. Шпета, знак — это проводник от идеального к реальному и обратно. Таким образом, без помощи знака мы вообще не можем взаимодействовать с «реальным». Нет реальности вообще, есть всегда какая-то конкретная реальность, познанная и определенным образом обозначенная. Только благодаря использованию знаков реальность становится той конкретной реальностью, в которой живет каждый из нас. Можно сказать и по-другому: при помощи знака в процессе деятельности мы по-

стоянно порождает реальность и живем в ней по законам этого знака. Если автор при помощи знака выражает свою мысль, идеализируя какую-то реальность, т.е. движется от реальности к знаку, то понимающий на основании этого знака пытается восстановить реальность, т.е. движется от знака к реальности. Причем «реальность автора» в ходе этого движения претерпевает изменения в зависимости от целей и используемых средств того, кто осуществляет это движение (интерпретацию). *Понимание*, таким образом, *это познание уже кем-то познанного и заключенного в текст сообщения*.

«Познание познанного ... есть понимание. Своеобразие этого определения — в той ценной мысли, которая мною будет развиваться в последующем изложении, что *понимание есть sui generis* (своего рода, своеобразный — лат.) *познание*» (*Шпет Г. Мысль и слово. — М., 2005. — С. 345*).

Если знание-понятие есть результат мышления, понимаемого как процесс порождения знания путем конструирования идеальных объектов при помощи знака, то знание-смысл есть результат понимания как процесса реконструкции того содержания, которое выражено этой знаковой формой. Возможно, реконструкция и есть тот особый процесс познания, который называется пониманием. Ключевым здесь является слово «познание»: понимание как познание, отличающееся от понимания как переживания или вживания. В последнем случае «за знаком» находится не реальность мысли, т.е. не конструкция, а эмоция, чувство, переживание. Реальность задается не конструкцией, а переживанием, которое испытывает понимающий. Реконструкция содержания, выраженного какой-то знаковой формой, т.е. понимание (понимание как реконструкция), становится возможным лишь на основе выделения и анализа тех элементов ситуации, которые могли быть причинами порождения содержания, нашедшего свое выражение в данной знаковой форме.

«...он (смысл. — *Д. И.*) определяется как та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» (*Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Избранные труды. — 1995. — С. 14*).

«...всякое сообщение обусловлено *реальными отношениями*, оно выступает, другими словами, также в определенной "*реальной обстановке*"» (*Шпет Г. Мысль и слово. Избранные труды. — М., 2005. — С. 51*).

Что же необходимо восстанавливать в первую очередь? По-видимому, в ситуации деятельности и коммуникации восстанавливаются (реконструируются) прежде всего так называемые осно-

вания высказываний или действий ее участников. В качестве оснований могут выступать концептуальные идеи, разделяемые данным человеком, способы его мышления, его цели и ценности, интересы и даже мифы. В ситуации, связанной с интерпретацией научного знания, необходимо реконструировать тот процесс мышления (способы и методы), результатом которого явилось данное знание. Чем меньше человек владеет средствами, при помощи которых это знание было получено, тем меньше у него остается возможностей понять суть сообщаемого.

Обычно понимание связывают с процедурой *интерпретации*, т. е. с истолкованием того содержания (значения), которое обозначается тем или иным знаком. Казалось бы, в смысле как раз однозначно и схватывается это содержание. Однако сложность понимания состоит в том, что содержание никогда не дается нам непосредственно, но всегда лишь в виде знака.

Всегда ли возможно по знаку точно восстановить опосредуемое им содержание? Знак не похож на содержание, которое он обозначает. Ноты не похожи на музыку, и тем более не похожи на те чувства и мысли, которые она вызывает. Композитор выражает свои чувства и мысли при помощи нотной записи, а музыкант извлекает из нее музыку, можно ли быть уверенным, что и музыкант, и его слушатели испытывают те же чувства, что и композитор в момент сочинения музыки? Музыка узнаваема, но исполнитель вносит в нее собственный смысл. Если кто-то выразил свое содержание (действие, чувство, мысль) каким-то знаком, то другой может попытаться понять его, выработав свой смысл.

Однако всегда остается вопрос: в какой степени мой смысл соответствует именно тому содержанию, который в данном знаке (тексте) выразил тот или иной автор? По-видимому, настолько, насколько система знаков соответствует выражаемому с их помощью содержанию. Порождение смысла, близкого авторскому, зависит от существования четких правил перевода некоторого содержания в знаковую форму и обратно. С одной стороны, существование этих правил, а с другой — знание их понимающим. Например, звуки обозначаются знаками (нотами) по определенным правилам. Но эти правила не исключают возможности для музыканта интерпретировать авторское сочинение, а для слушателей — испытывать свои чувства. Даже в такой точной науке, как физика, с ее математическим аппаратом, не все так гладко, как кажется на первый взгляд. Существует так называемый физический смысл, который не всегда однозначно переводится на искусственный язык математики, а затем и «вычерпывается» из него.

В ситуациях же передачи сообщения средствами естественного языка возникновение различного рода двусмысленностей, многосмысленности трактовки сути сообщения является нормой коммуникации и общения. Знание грамматических структур не спаса-

ет от порождения многих смыслов, так как понимающий понимает содержание текста сообщения всегда из своей ситуации и привносит ее смысл (не осознавая этого) в содержание своей интерпретации.

«Понимающий, привнося свою ситуацию, понимает всегда соответственно этой ситуации и видит в тексте часто нечто большее или иное, нежели автор» (Путеводитель по методологии, организации, руководству и управлению: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. — М., 2003. — С. 49).

Еще сложнее обстоит дело с пониманием произведений искусства. Перевод литературных произведений с языка на язык, по сути, есть создание на основе авторского нового произведения. Профессиональные художественные или литературные критики пытаются объективировать смысл при помощи филологического анализа, биографии художника, его личности и ассимилированной им культурной традиции, наша же задача как зрителя состоит в другом — при помощи произведения испытать чувство, переживание, а также понять что-то свое, для себя, для своей жизни и деятельности, важное лишь в системе своих представлений и понятий. Необходимо осознать: все, что мы поняли по поводу увиденного, прочитанного или услышанного, имеет значение в первую очередь для нас самих.

Что же является объектом понимания? Можно констатировать, что объект понимания — это всегда содержание чьей-то деятельности, мышления, сознания (действия, чувства или мысли), а знак — это путеводная ниточка, которая может привести понимающего к смыслу. Если понимание рассматривать как особого рода познание, то смысл может быть объективен в той степени, в какой удалось при помощи мыслительных средств (понятий, теорий, моделей) объективировать понимаемое содержание. При этом сама объективация может быть как близка авторской, так и далека от нее. В последнем случае используемые средства мышления, понятия, а возможно, и ценности далеки от авторских. Тем не менее понимание всегда включено в процесс мышления понимающего.

Порождаемые смыслы становятся дополнительным материалом для конструирования своего собственного содержания, а не для реконструкции авторского. Исчезновение грани между «авторским» и «своим» содержанием в процессе понимания, по сути, и есть самая главная загадка, проблема понимания. Если же понимание не включено в процесс мышления, то понимаемое содержание — смысл — будет трактоваться на чисто субъективном уровне, определяемом переживаниями, эмоциями, личными интересами, отношением к самому человеку, а не к тому, о чем он говорит, и т.д.



А что является средствами понимания? Если говорить о понимании как об исследовании, познании, то средство — это тот или иной метод и сопровождающая его система понятий. Именно понятия являются одним из основных средств нашего понимания. Общественно выработанные и индивидуально присвоенные, доработанные в процессе нашей жизни, они определяют, как мы трактуем окружающую реальность, понимаем себя и других людей, оцениваем различные события и свои поступки. Так же как и в научном исследовании, понять можно только в том случае, если мы заранее уже что-то понимаем про то, что хотим понять, если у нас есть уже какие-то предположения, догадки, идеи. Только владея целым, мы можем понять часть («целое не равно сумме его частей»), разобраться в его частях. Подобные рассуждения привели известного филолога и философа Ф. Шлейермахера к формулировке проблемы понимания, которая получила название герменевтический круг. Это скорее логическая проблема. Каждый раз при изменении наших понятий, представлений, чувств один и тот же знак, текст мы понимаем по-разному. Мы как бы ходим по кругу, находясь всегда в рамках своих представлений, и не приближаемся к авторскому содержанию.

«...понять нечто можно лишь благодаря заранее имеющимся относительно него предположениям, а не когда оно предстоит нам как что-то абсолютно загадочное. То обстоятельство, что антиципации могут оказаться источником ошибок в толковании и что предрассудки, способствующие пониманию, могут вести и к непониманию, лишь указание на конечность такого существа, как человек, и проявление этой его конечности. Неизбежное движение по кругу именно в том и состоит, что за попыткой прочесть и намерением понять нечто “вот тут написанное” “стоят” собственные наши глаза (и собственные наши мысли), коими мы это “вот” видим» (Гадамер Г. Г. Цит. по: Гафаров Х. С. Герменевтический круг // [http://www.velikanov.ru/philosophy/germenevticheskij\\_krug.asp](http://www.velikanov.ru/philosophy/germenevticheskij_krug.asp)).

Эту проблему можно сформулировать так: «Можем ли мы понять больше того, что уже знаем (понимаем)?». Вспомним суждение М. К. Мамардашвили: «Если уже не понял, то вообще не поймешь сообщаемое: понять можно лишь то, что уже понял». Система освоенных нами понятий определяет наше мировоззрение, а мировоззрение определяет наше понимание.

«Каждое новое открытие, каждая новая мысль могут придать миру новое лицо» (Юнг К. Г. Аналитическая психология и мировоззрение. Доклад, прочитанный в 1927 г. в Карлсруэ // Проблемы души нашего времени. — М., 1994. — С. 224).

Изменяется понятие, изменяется наше видение и понимание окружающей реальности, изменяемся мы сами. Понятия можно представить в виде различных призм, определяющих угол нашего видения окружающей реальности, или системы фильтров, про-

пускающих одну информацию и не пропускающих другую. Как уже говорилось выше, понятия — это структурированные организации нашего сознания, продукт деятельности и мышления, имеющий рефлексивную природу. Человек, пользующийся теми или иными понятиями, всегда осознает, что его суждения о каких-либо предметах определяются именно содержанием этих понятий. Он может описать их содержание и сформулировать основной смысл используемого термина или выражения. В противном случае его суждения будут основываться не на понятиях, а на разного рода представлениях и «житейских понятиях» как результате нерелексивируемого жизненного опыта, сведениях, принятых на веру, осознанных и не осознанных интересах и потребностях, мнениях и оценках.

В понимании как особом виде исследования основное значение приобретают *методы анализа* знаковых структур. Можно говорить о разных видах *интерпретаций*: филологической (грамматической), исторической, психологической, методологической, теологической интерпретации и т. д. Каждая из них имеет свой предмет, свой арсенал способов и границы применимости. Каждая позволяет по своему представить окружающую нас реальность.

А что является *условиями понимания*? Как известно, один и тот же знак может иметь разные смыслы, если употребляется в разных ситуациях мышления и деятельности. Очевидно, что выражение « $2 \times 2 = 4$ » или «дважды два — четыре» в сознании профессионального математика и школьника пятого класса может иметь совершенно разный *смысл*, несмотря на одинаковую математическую и речевую форму. По-видимому, нет знания, единого для всех, т. е. знания, понимаемого одним и тем же образом. В первую очередь это связано с присвоенной и реализуемой деятельностью человека, а следовательно — с его ценностями, принципами, понятиями, способами мышления, определяющими видение (понимание) человеком окружающего его мира. Понять видение мира другого людям с принципиально разными типами мышления, т. е. способами построения идеальных объектов, достаточно сложно. То же касается и людей, воспитанных в разных социальных традициях. Кроме того, в любой деятельности человек выражает свои индивидуальные, личностные особенности.

С помощью философской или методологической рефлексии можно описать реализуемую человеком деятельность, его мифологию или его научное мировоззрение, но можно ли это назвать пониманием деятельности данного человека, особенно если он уже никогда не сможет возразить на наши построения? Что означает понять данного конкретного человека, его поступки, суждения, чувства, мысли? Достаточно ли пережить сходные чувства, совершить подобные поступки или породить сходные мысли, чтобы понять другого? Не будет ли это иллюзией понимания? Возможно

ли вообще понимание в смысле понимания «чужого» в его субъективной данности самому себе? Может, в попытках понять «другое» мы можем понять лишь себя и узнать то, что и так уже знали?

Рассмотрим механизм понимания, т. е. то, как оно осуществляется. В процессе понимания человек пытается включить понимаемое (знак, текст) в свою знаковую структуру, в свой опыт, представления, понятия, в целом — в свое мировоззрение. Если в ходе разговора используются какие-то термины, это совсем не значит, что каждый из участников истолкует их одинаково.

«Если А (один из участников беседы. — Д. И.) произносит слово, например “доверие”, в его реальности к этому слову прикреплено определенное значение, с ним связаны конкретные переживания, он сделал определенные выводы о доверии и у него есть фильтры восприятия, связанные с *этим* “доверием”. Для А значение этого слова — все, что связано с “доверием” в его собственной реальности... Когда вы говорите “автомобиль” или “холодильник”, понимание большинства людей очень близко к вашему. Но если вы говорите слова, обозначающие абстрактные явления, например “доверие”, “любовь”, “правильное”, “неправильное” и т. д., люди понимают их по-разному» (Фанч Ф. Преобразующие диалоги. — Киев, 1997. — С. 31).

Приведенное суждение Ф. Фанча прекрасно иллюстрирует проблему с употребления таких терминов, как «образование», «обучение», «воспитание», «знание» и т. д.

Понимающая и понимаемая структуры могут полностью не совпадать. В этом случае породить какой-либо смысл вообще невозможно. Трудно представить, что возможен вариант полного совпадения знаковых структур. Невозможно стать другим, одинаково переживать что-то или мыслить.

По-видимому, возможен вариант полного замещения понимаемой структуры своим содержанием. В этом случае понимающий понимает только свое. Если человек не рефлексировать (не осознает) свою знаковую структуру, при помощи которой он воспринимает окружающий мир, свою реальность, свои фильтры восприятия, то он никогда не сможет отделить «свое» от «чужого». По-видимому, понимание начинается тогда, когда понимаемое включается в знаковую структуру понимающего и меняет ее, изменяя также и свое содержание. Только в этом случае начинается смыслообразование, порождение смысла.

Трудно говорить о понимании, когда человек в любой знаковой системе узнает только свое содержание, полностью замещая своей идеальной формой любые другие. По нашему мнению, о понимании может идти речь только в том случае, если, интерпретируя чужую знаковую форму, понимающий порождает новый для себя смысл, изменяет свою собственную знаковую форму. Таким образом, осуществляя акт понимания, человек открывает для себя новое.

Понимание поступков человека требует не только понимания их культурной составляющей, но и анализа (понимания) его личностных особенностей. Сходство людей по каким-то личным качествам, скорее, способствует пониманию, чем препятствует ему. Однако не следует забывать, что полного сходства (возможно, за исключением монозиготных близнецов) одного человека с другим быть не может. Поэтому особое значение приобретают невербальные знаки — интонация, мимика, язык тела, которые расширяются еще сложнее, но позволяют сделать выводы не только о личности человека, но и о его взглядах.

Понять мотивы можно лишь интерпретируя тексты сообщения говорящего или его действия, в основе которых лежат цели и интересы. Другими словами, человек — это всегда текст, знак. Сам для себя человек также представляет такой же знак, требующий интерпретации. Ему тоже приходится интерпретировать свои собственные поступки. Это означает, что *любой фрагмент высказывания человека (письменный или устный), его поведения или действия для него самого и для других людей представляет собой знак, требующий понимания*. В то же время любое явление материального мира природы или техногенного мира также может быть знаком для человека, иметь для него свой смысл. Если он не ученый, задачей которого является познание тех или иных объективных законов природы, и не смотрит на мир сквозь призму научных понятий, то все им наблюдаемое имеет для него особый, неповторимый смысл, основанный на его чувствах и жизненном опыте.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

1. Понимание есть особый род познания и порождения знания.
2. Понимание — это «познание познанного», выраженного в знаке.
3. Понимание — это реконструкция содержания (реальности) на основе имеющегося знака.
4. Реконструкция осуществляется не только на базе анализа структуры самого знака, но и на основе анализа ситуации (всех ее элементов) его порождения (анализ контекста).
5. Любая реконструкция осуществляется на основе предположения того, что понимается.
6. Смысл есть результат понимания (интерпретации).
7. Интерпретация — в целом понимание или его процедура.
8. Понимание есть процесс включения понимаемого в знаковую структуру понимающего и их взаимное изменение.
9. Смысл — это результат изменения сознания (представлений, понятий) конкретного человека в процессе его взаимодействия с конкретным текстом (знаком).
10. Существуют разные виды интерпретаций, которые различаются своими предметами и способами (филологическая, психологическая, историческая, методологическая интерпретация и т. д.).

11. Смысл может содержать объективное содержание, а может отражать предельно индивидуальное, субъективное в сознании человека (его переживания, чувства, образы). В такой трактовке понимание — это порождение понимающим образом, переживания, ассоциации, возникающие при его взаимодействии с каким-либо знаком.

12. Смысл может быть включен в процесс мышления и стать его материалом. В этом случае происходит объективация смысла, и он превращается в знание.

13. Знак — это способ познания и форма существования реальности.

14. Знак — это форма существования знания.

15. Знак — это проводник от идеального к реальному и обратно.

16. Знаком может быть любой материальный или идеальный объект, в том числе и человек.

17. Только сам человек решает, что является для него знаком, а что нет.



### **Комментарий**

Естественная наука объясняет механизмы существования природных явлений при помощи общих понятий. Представители различных наук о природе и наук о культуре, или духе, по-разному соотносят научное объяснение и понимание. Цель научного объяснения, основывающегося на формировании общих понятий (законов и закономерностей, выраженных средствами искусственного языка математики), — объяснить механизм существования тех или иных природных, материальных явлений (а не продуктов нашего воображения). Понимание, наоборот, главным образом связано с продуктами нашего воображения, познания, деятельности и мышления, т. е. с объектами искусственного (культурного) происхождения, каждый из которых имеет свою индивидуальную историю происхождения. Другими словами, понимание позволяет описать и в определенном смысле «объективировать» индивидуальное, как продукт человеческой деятельности.

Рассматривая знание как активный процесс созидания человеком той или иной реальности на основе своих личных ценностей, целей и интересов, а также ассимилированных средств мышления и деятельности, можно предположить, что соотношение в этом процессе объяснения и понимания будет зависеть от направленности познавательного процесса (на природные объекты или объекты, составляющие продукты самой человеческой деятельности, включая самого человека). Одни люди, в силу особенностей своего интеллекта, чтобы объяснить устройство мира, будут стремиться конструиро-

вать идеальные объекты (общие понятия), а другие — пытаться понять путем реконструкции особенности мышления других. Третий не будет интересоваться ни то, ни другое, они всегда будут стремиться к руководству и управлению социальными системами и организациями, используя конкретные идеи и власть для создания определенной социальной практики. Очевидно, что для каждой из выделенных познавательных позиций существует свой тип знания, которое вырабатывается в условиях осуществления учащимся соответствующей деятельности или ее фрагментов. Подобные наклонности могут проявляться уже в процессе обучения, но лишь при наличии соответствующих условий, предполагающих возможность осуществления различных видов деятельности, которые позволяют выработать знания и получить на их основе различные продукты. Здесь следует обратить внимание на один важный, с нашей точки зрения, момент.

Говоря о включении ребенка в процесс понимания или научного объяснения, мы не имеем в виду объяснение учителем ученику своего предмета. Мы говорим о включении учащегося в деятельность, где требуется что-то понимать и исследовать, осуществляя реальные мыслительные действия и достигая своих результатов в соответствии со своим уровнем развития. Эти результаты можно представить, обсудить, обосновать и использовать в дальнейшей учебной деятельности. Таким образом, *понимание позволяет получить индивидуальный, значимый результат и наработать средства* — понятия и мыслительные умения, чтобы затем на их основе успешно действовать в различных ситуациях. Понимание противополит трансляции и усвоению. *Понимание — это активный процесс порождения личностного знания на основе присвоения культурных средств, а не пассивное усвоение чужого знания.* Поэтому и *задача образования — порождение своего знания на основе существующей культуры и его индивидуально-своеобразного использования.*

Знание — это умение осуществлять действие и получать результат, сообразуясь с особенностями ситуации и поставленной задачи. Возвращаясь к вышеприведенным смыслам термина «обучение», можно трактовать фразу «усвоить науку» (В. Даль) как «усвоить способы и правила осуществления какого-либо действия или поведения». Таким образом, эта фраза точно передает еще один смысл обучения — «учить и учиться чему-то». Мы будем употреблять термин «обучение» именно в этом смысле. При этом следует различать — «учить и учиться» как осознанный, целенаправленный и организованный процесс обучения, и «учиться» — как стихийный, естественный процесс.

## 1.8. Понятие «обучение»

Термин «обучение» используется довольно часто, однако понимается он неоднозначно.

*Обучать*, обучить кого-то, чему, учить, научать, передавать кому знание, искусство; наставлять, школить, муштровать. Обучают и медведя, а человека всему обучить можно. Обученый повар, не самоучка, бывший в учении, на выучке. -ся, быть обучаему; | усваивать науку, ученье, учиться чему. Обученье ср. действие и состояние по глаг. на -ть и на -ся. Обуча(и)тель, -ница, учитель, наставник, мастер (*Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка).

В соответствии с приведенными толкованиями можно выделить несколько основных смыслов термина «обучать»: передавать (знание); усваивать (науку); учить и учиться чему-то; искусство; наставлять, муштровать. Последняя трактовка, по-видимому, связана с процессом доведения выполнения каких-то операций до автоматизма, до формирования навыка. Термин «обучение» как искусство означает, что и процесс и результат обучения каждого конкретного человека уникальны и неповторимы.

Чему же можно учить? Учить и учиться можно только способам выполнения тех или иных действий или операций, приводящих к достижению определенных результатов или получения каких-то продуктов. По-другому их можно назвать умениями. Различные виды умений составляют *содержание обучения*, т. е. его результаты. Каждое умение можно представить как комплекс мыслительных операций или как иерархическую структуру умений разных уровней.

Основным признаком «умения» является его *результативность*. Каждое умение и их комплексы позволяют достигать определенных промежуточных и конечных результатов в процессе реализации той или иной деятельности. Можно выделить несколько основных блоков умений.

### 1. Общие интеллектуальные умения:

— умение анализировать (умение представлять объект как систему или структуру, вычлняя части или элементы);

— умение делать сравнение (умение определять основания сравнения и менять их в зависимости от обстоятельств и целей сравнения, выявлять единицы, адекватные для сравнения данных объектов, пользоваться аналогиями и метафорами);

— умение обобщать, классифицировать (умение устанавливать родо-видовые отношения);

— умение логически рассуждать и доказывать (умение вывести умозаключения в соответствии с правилами формальной логики, выявлять причинно-следственные зависимости, делать непротиворечивые утверждения, делать утверждения и выдвигать гипотезы на основе введенных аксиом и т. д.);

- умение вырабатывать понятия;
- умение осуществлять понимание и вырабатывать свой смысл письменных текстов и устных сообщений<sup>1</sup>.

## 2. *Исследовательские умения:*

- умение формулировать цель и объект исследования;
- умение составлять программу и план исследований;
- умение описывать явление и формулировать вопрос;
- умение формулировать гипотезу и проблему исследования;
- умение ставить эксперимент и объяснять его результаты;
- умение объяснять результаты при помощи теорий;
- умение выводить следствия из теорий;
- умение проводить измерения и пользоваться математическим аппаратом для описания законов и закономерностей, и т. д.

## 3. *Коммуникативные умения:*

- умение легко входить в контакт и устанавливать отношения;
- умение вести диалог и участвовать в дискуссии;
- умение выступать с сообщением перед аудиторией;
- умение анализировать (понимать) различного рода тексты (научные, литературные, инструктивные);
- умение работать с информацией (вычленять ее из разных источников, анализировать, обобщать);
- умение писать разного рода тексты (эссе, рефераты, аннотации, рецензии, конспекты, научные статьи, заявления и т. д.).

Каждое из перечисленных умений включает в себя определенный комплекс мыслительных операций. Например, участие в дискуссии предполагает наличие умений активно слушать, придерживаться темы и фокусировать внимание на цели дискуссии, выяснять и уточнять смысл используемых оппонентом терминов и понятий, формулировать свою позицию и точку зрения, определять скрытые намерения участников дискуссии и основания их высказываний, делать выводы по ходу дискуссии и подводить итоги т. д.

## 4. *Умения, связанные с работой в команде:*

- умение постоянно соотносить свои действия с намеченным результатом;
- умение подчиняться выработанным правилам;
- умение нести ответственность за взятые на себя обязательства;
- умение проявлять инициативу при достижении намеченных целей, а не быть только исполнителем;
- умение отстаивать свою позицию и признавать ее ошибочность и т. д.

## 5. *Организационно-управленческие умения:*

- умение ставить цель и определять желаемый результат;

---

<sup>1</sup> Перечень умений составлен на базе списка умений «Спектр умений, доступных формированию в учебном процессе», сделанного В. А. Михеевым.



— умение определять приоритеты и способы достижения результата;

— умение проектировать и планировать предстоящую коллективную деятельность, ориентированную на достижение требуемого результата;

— умение анализировать ситуацию, чтобы понять возможности ее изменения в нужном направлении;

— умение организовывать деятельность подчиненных в таких формах, которые позволили бы эффективно достигать требуемых результатов, максимально используя желания и способности сотрудников;

— умение эффективно делегировать ответственность и распределять обязанности;

— умение контролировать и корректировать ход выполнения работы в зависимости от ситуации;

— умение привлекать к сотрудничеству необходимых людей и координировать их совместную деятельность (умение учитывать деловые качества сотрудников и оптимально распределять между ними рабочие функции, создавать мотивационную атмосферу, стимулирующую и поощряющую сотрудников к постоянному совершенствованию и улучшению своей деятельности и т. д.);

— умение принимать решения, особенно в критических и неопределенных ситуациях;

— умение разрешать конфликты;

— умение управлять изменениями.

#### *6. Рефлексивные умения:*

— умение анализировать свои действия, поведение и поступки;

— умение выявлять способы своей деятельности, соотнося их с эффективностью достижения результата в данных условиях;

— умение анализировать чужую деятельность;

— умение организовывать рефлексию других относительно их деятельности в целях ее возможного изменения.

#### *7. Жизненные навыки.*

Спектр этих навыков может быть довольно широким. Сюда можно отнести разного рода «психологические» умения, например, умения справляться со своими личными проблемами, со стрессами, быть толерантным по отношению к другим людям. Это могут быть практические, прикладные умения: управлять своим временем, соблюдать правила поведения в общественных местах, писать заявления о приеме на работу, составлять резюме, сдавать экзамены, переходить улицу, считать деньги, пользоваться компьютером, управлять машиной и многие другие.

Данный список может быть дополнен или изменен. Находясь в позиции обучающего, важно лишь осознавать то, чему конкретно ты хочешь обучить кого-то. Это должно быть четко определено, сформулировано на языке действий и умений, которые в странах

Западной Европы называются *компетентностями*, или *компетенциями*.

Действительно, часть из перечисленных умений западные исследователи относят к компетенциям, или ключевым компетенциям. Рассмотрим понятие «компетентность», давно ставшее одним из центральных в западной управленческой деятельности и в организации образования, а также определяющее один из основных результатов обучения.

### 1.8.1. Компетентность как результат обучения

Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х гг. XX в., что было связано с проблемой определения качеств будущего сотрудника, которые должны влиять на успешность его профессиональной деятельности в организации. Эти качества и стали называть компетенциями. В результате многолетних исследований, проведенных в организациях разных типов, был составлен словарь из 21 компетенции, которые были свойственны людям, успешным в своей профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

Изначально компетенции стали противопоставляться специальным знаниям и умениям, непосредственно связанным с реализацией конкретной профессиональной деятельности. Тем самым они стали противопоставляться понятию «квалификация» и начали рассматриваться как *самостоятельные универсальные составляющие любой профессиональной деятельности, влияющие на ее успешную реализацию*. Естественно возник вопрос: можно ли научить компетенциям? Таким образом, проблематика компетенций попала в образование и со временем заняла в нем ведущее место.

Часто задают вопрос: «Есть ли разница между компетентностью и компетенцией?». Существуют два термина: «competence», обозначающий способность, умение, и «competent» («компетентность»), имеющий такие значения, как *полноправный, правомочный, установленный, законный*<sup>2</sup>.

*Компетентный* (< лат. *competens/competentis* — надлежащий; способный) — 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области (Словарь иностранных слов).

*Компетенция* (< лат. *competentia* — принадлежность по праву) — 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (там же).

<sup>1</sup> Стуф А., Мартенс Р.Л., Меруенбер Д.Г. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства: пер. с англ. // <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.

<sup>2</sup> Англо-русский словарь / сост. В.К. Мюллер. — М., 1970.

Как следует из приведенных словарных значений, термин «компетентность» обозначает характеристику человека (обладающий компетенцией, знающий, сведущий, полноправный и т. д.), а термин «компетенция» характеризует то, чем человек обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов). В юридическом смысле человек обладает полномочиями (обязанностями) по праву занимаемого места (должности).

В отечественной литературе делаются попытки развести эти два термина, наполнив их разным содержанием.

«...под компетенцией понимается некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристика)...

Таким образом, компетентность — это проявленная компетенция человека. Компетентность может включать в себя набор компетенций, которые обнаруживаются в различных сферах деятельности» (Хуторской А. В. «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов»: Доклад на отделении РАО. 23 апреля 2002 г. // Интернет-журнал «Эйдос» // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

На наш взгляд, автор приведенного суждения лишь играет теми значениями понятия «компетенция», которые даны в словаре. Что такое «состоявшееся личностное качество» не знает, наверное, даже автор этой фразы. Все равно компетентность остается характеристикой человека, а компетенция тем, чем он уже владеет. Именно то, чем он владеет, и определяет его характеристику как компетентного. Поэтому для нас важна не характеристика сама по себе, а то, что ее определяет, чем можно и нужно овладеть, т. е. компетенции или компетентности.

Последние два термина можно употреблять как синонимы в двух основных значениях: 1) знающий, в смысле *умеющий* и в смысле *умений*, которыми он обладает, а также 2) *способный*, в смысле имеющий определенный потенциал, возможности осуществлять те или иные действия. Отсюда *термин «компетентность» в дальнейшем будет употребляться с точки зрения овладения и владения человеком теми или иными умениями (компетенциями)*.

Некоторые авторы предлагают употреблять понятие «способность» в значении «умение» — способен, т. е. умеет что-то делать. Подобная трактовка, конечно, конкретизирует термин «способность», но в то же время сужает его содержание, приводя его только к видимой результативности, убирая из него то, что делает эту результативность возможной.

Порождение понятия «компетенция» связано с системными изменениями, которые произошли в последние десятилетия в западной экономике в сфере труда и управления. И в первую очередь оно связано с новыми взглядами на *образование и управлен-*

*ческую деятельность*, их роль в развитии организаций и более сложных социальных, экономических и биофизических систем. В самой управленческой деятельности основное значение стало придаваться *созданию условий* для эффективной деятельности каждого сотрудника и разработке соответствующих идеальных моделей, описывающих, с одной стороны, качества идеальной среды, а с другой — качества идеального сотрудника. Иерархическое распределение обязанностей заменяется обеспечением всех необходимых процессов и возложением ответственности за их результативность на конкретных сотрудников.

В управлении теперь используются «сетевые», «ситуативные», «локальные» формы организации деятельности сотрудников (временные коллективы, мобильные проектные группы). Продуктивность начинает зависеть не от правильного исполнения обязанностей, а от воли, инициативности, совершенствования систем связи, добывания нужной информации и порождения новых знаний. Отсюда требования к сотрудникам также претерпевают серьезные изменения. Мало быть хорошим специалистом, надо еще быть хорошим сотрудником. Место исполнительного и хорошо справляющегося со своими обязанностями сотрудника занял сотрудник инициативный, умеющий брать на себя ответственность и принимать решения в сложных ситуациях, эффективно работать в команде на общий результат, самостоятельно учиться, восполняя недостаток профессиональных знаний, необходимых для решения конкретной проблемы. Для описания качеств эффективного поведения человека в организации и стали использовать понятия «компетенции» и «ключевые компетенции».

«Какие качества, какие способности необходимы человеку современности и ближайшего будущего? — вот вопрос. Это вопрос общечеловеческий. Более конкретно это выражается в попытках описать, нарисовать идеальный тип человека современности и ближайшего будущего. Это предприимчивый, творческий, самостоятельный, ответственный, коммуникабельный, способный видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, готовый и способный постоянно учиться новому в жизни и на рабочем месте, самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде и т. д., и т. п. Все вышеперечисленные свойства и качества необходимы любому человеку, в любой профессиональной деятельности. Они-то и называются — *ключевыми компетенциями*» (Загвоздкин В. К. Определение и границы понятия ключевых компетенций. Не опубликовано).

По мнению известного психолога и консультанта по управлению Дж. Равена, управление как идеальная среда должно обладать рядом качеств.

«Способность к управлению требует таких качеств, как предрасположенность к оценке и учету социологических факторов, которые суще-

ственно влияют на возможности любой организации; стремление высвободить энергию подчиненных, дав им почувствовать их собственную силу и способность достигать своих целей; умение создавать в коллективе климат, для которого характерны делегирование ответственности подчиненным, участие персонала в управлении, преданность делу и энтузиазм... В повседневной работе они (руководители. — Д. И.) должны отвечать за высокий уровень инициативности, готовности к делу и изобретательности своих подчиненных» (Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002. — С. 20—21).

С позиции описания качеств, необходимых в любой профессиональной деятельности в результате опроса был составлен список этих качеств.

«На вопрос, какие качества необходимы для выполнения предлагаемой молодым людям работы, мы получили следующий список ответов...: способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность ужиться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать решения на основе здравых суждений — т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически. Бывшие ученики, у которых мы брали интервью, работали на местах, где им приходилось включаться в ситуации общения, прогнозирования, руководства, координирования действий с коллегами; проявлять изобретательность и настойчивость; пытаться понять людей и социальные ситуации, ориентироваться в групповых процессах» (там же. — С. 40).

Дж. Равен приводит результаты исследования деятельности руководителей колледжей, добившихся больших успехов при переходе на новые программы. В ходе исследования было обнаружено, что эти руководители в своей работе проявляли следующие качества:

— яснее и четче, чем другие, представляли себе данную задачу и ее смысл;

— если у них и не было четкого представления о конечном результате, у них всегда была интуитивная догадка, в каком направлении должна развиваться деятельность;

— больше заботились о создании позитивного образа новой программы как у коллектива, так и у внешних наблюдателей;

— меньше опасались соперничества, потому что были готовы обратиться за помощью к людям, которых считали более компетентными;

— больше наблюдали за собственным поведением, чтобы понять, как его улучшить, и реже винили в своих неудачах других;

— больше размышляли о том, как использовать способности и желания других людей;

— умели найти общий язык с людьми и в результате получить то, что им нужно;

— постоянно искали возможности приблизиться к своим целям и занимались поиском наиболее оптимальных путей их достижения»;

— выстраивали систему приоритетов и выясняли, как обойти препятствия;

— внимательно следили за выполнением задач и активно вмешивались в работу подчиненных, если она не соответствовала требованиям;

— развивали как внутреннюю, так и внешнюю сеть контактов;

— способны были пойти на обдуманый риск<sup>1</sup>.

Обобщив многие исследования, посвященные деятельности руководителей самых разных типов организаций в промышленности, образовании, финансовой сфере, государственном секторе и бизнесе, Дж. Равен выделил ряд качеств, необходимых каждому руководителю:

— размышлять о видах компетентности своих подчиненных, возможностях их развития и о том, как избежать такой ситуации, когда работа выполняется людьми без соответствующей квалификации;

— создавать благоприятный климат, чтобы подчиненные не боялись брать на себя ответственность за исправление ошибок и решение проблем. Для этого требуется умение прекращать ненужную деятельность, способность заниматься такими делами, которые обязательно должны быть выполнены, а также способность повышать производительность собственного труда;

— создавать атмосферу энтузиазма и увлеченности, в которой усовершенствования, опробование новых методов работы и готовность пойти на связанный с этим риск кажутся само собой разумеющимися;

— оценивать системные препятствия эффективной работы своего отдела или всей организации;

— придумывать новые полезные задания для подчиненных и стремиться к расширению своего влияния на организационные и общественные структуры, препятствующие эффективной работе;

— побуждать подчиненных к упорядочению и систематизации своих знаний и компетентностей, чтобы они были в состоянии более эффективно искать новые методы работы и ставить перед собой новые задачи;

— внедрять оптимальные по стоимости (а не сверхдорогие) процедуры для оценки качества выполненной работы;

---

<sup>1</sup> См.: Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002.

— следить, чтобы все внесенные предложения тщательно изучались в целях оценки их достоинств и извлечения возможной пользы;

— быть готовым к потенциально рискованной деятельности и обеспечивать ее успех, привлекая дополнительные ресурсы для решения непредвиденных проблем, вместо того чтобы требовать детального заблаговременного планирования, позволяющего избежать риска;

— прислушиваться к тем мыслям и чувствам людей, которые не облечены в слова и не настолько осознанны, чтобы выйти на поверхность и стать доступными для обсуждения;

— стремиться к уменьшению ошибок и заботиться о том, чтобы подчиненные были достаточно компетентными и могли принять правильное решение, а не о том, чтобы принимать все решения единолично;

— следить за результатами своих действий и за тем, как окружающие реагируют на инициативы руководителя: это даст возможность больше узнать об организации, которой они руководят, и поможет подчиненным реализовать свои знания и компетентность<sup>1</sup>.

Для нас особый интерес представляют результаты исследования качеств, необходимых учителям для эффективной работы.

«Ключевым фактором, который отличает эффективно работающих преподавателей колледжа от их менее эффективно работающих коллег является способность сочетать центрированность — отзывчивость на нужды, интересы и увлечения студентов — с директивностью, т.е. способностью придавать смысл и целенаправленность. Хороший преподаватель внимательно подмечает склонности учащегося и обдумывает их. А затем директивно руководит развитием ученика по направлениям, которые будут тому интересны и полезны» (*Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. — М., 2002. — С. 53).

Обобщая приведенные результаты исследований качеств, необходимых людям разных профессий для эффективного, т.е. результативного, поведения, можно выделить ряд основных характеристик такого понятия, как «компетентность».

1. Компетентность и ее различные виды напрямую связаны и во многом вытекают из комплекса качеств, необходимых в управленческой деятельности, которая является по отношению к ним родовым понятием.

2. Компетентность прямо связана с ориентированностью человека на эффективное достижение конкретного, значимого для него результата.

3. Компетентность не связана с достижением только данной конкретной цели и результата.

<sup>1</sup> См.: *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. — М., 2002.

«Если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некой конкретной цели, то человек будет способен реализовать его и при достижении другой цели» (там же. — С. 280).

4. Компетентность связана с возможностями человека самостоятельно, и в сотрудничестве с другими решать проблемы, т.е. справляться с ситуациями, для разрешения которых у него никогда нет полного комплекта наработанных средств.

5. Компетентность описывается комплексами качеств, интеллектуальных умений и способностями, необходимыми людям для решения проблем и достижения значимых для них результатов.

6. Компетентность не имеет прямой связи с комплексом интеллектуальных, специальных, профессиональных умений.

7. Кроме интеллектуальных умений и способностей компетентность прямо связана с мотивацией и ценностями людей. Компетентность (компетенции) нарабатывается человеком только в той деятельности, которая имеет для него ценность.

«Следует подчеркнуть, что компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги и исследователи относились к этому мотивационному компоненту даже еще с большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности. ...оценивая компетентность человека, нельзя утверждать, что он ею не обладает, если он не проявляет ее в отношении цели, которая не имеет для него ценности» (там же. — С. 280).

8. Компетентность не ограничивается качествами, необходимыми для достижения результатов в той или иной профессиональной деятельности, а распространяется и на обустройство личной жизни человека в данном обществе.

«...мы проанализировали и до некоторой степени обосновали необходимость тех видов компетентности, без которых люди не могут успешно управлять собственной жизнью. В числе этих видов компетентности — взгляды, представления, ожидания и мотивации, необходимые для понимания и эффективного вмешательства в социополитико-экономические процессы — как на рабочем месте, так и в обществе в целом» (там же. — С. 68—69).

9. Таким образом, быть компетентным в собственной жизни — это уметь управлять собственной жизнью, что означает не просто находиться в «потоке жизни», определяемом обстоятельствами, но и активно влиять (понимать и вмешиваться) на те процессы, которые в социальном смысле определяют эти обстоятельства, согласовывать свои действия с пониманием сильных и слабых сторон своей личности.

10. Если говорить на языке социально-психологических понятий, компетентность определяет комплекс качеств, характерных



для позиции лидера, всегда ориентированного на достижение результата как в своей профессиональной деятельности, так и в личной жизни, а не для позиции исполнителя.

### 1.8.2. Виды компетентности

Основная цель конкретизации различных видов компетентности, по мнению Дж. Равена, состоит в том, чтобы помочь людям развить их и пользоваться ими как средствами достижения лично-стно значимых целей. Исследователь выделил следующие виды компетентности:

— умение ясно понимать ценности и установки по отношению к конкретной цели (действительно ли человек заинтересован в поставленной цели и эмоционально вовлечен в процесс ее достижения?);

— умение контролировать свою деятельность (есть ли у человека привычка следить за своим продвижением к цели?);

— готовность и способность обучаться самостоятельно;

— умение искать и использовать обратную связь (использование своих ошибок в качестве материала для анализа, доверие к своим собственным наблюдениям и интуитивным идеям (а не к авторитетам), доведение их до полного осознания и реализации);

— уверенность в себе (уверены ли люди в том, что они способны справиться с возникающими трудностями; чувствуют ли они, что могут отыскивать новую информацию, осваивать новые технологии, преодолевать трудности, находить пути заполнения пробелов в своих знаниях, отыскивать способы разрешения новых для себя проблем и принимать эффективные решения на основе самостоятельного осмысления положения вещей?);

— способность к самоконтролю (способность человека удерживаться от первичного побуждения сказать или сделать что-либо);

— адаптивность, отсутствие чувства беспомощности (чувствуют ли люди, что способны справиться с новыми задачами или со старыми задачами, но в новой для себя ситуации?);

— склонность к размышлению о будущем, привычка к абстрагированию (размышляют ли люди о том, к чему приведет реализация различных стратегий поведения, чтобы иметь возможность внести в нее коррективы?);

— внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;

— самостоятельность мышления, оригинальность;

— наличие критического мышления (ставят ли люди под сомнение высказывания и советы авторитетов и делают ли выводы на основе собственного анализа?);

— готовность решать сложные вопросы;

- способность к исследованию окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма (отсутствие убеждения, что неправильно или даже невозможно идти наперекор судьбе);
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- наличие установки на взаимный выигрыш и широты перспективы;
- настойчивость;
- умение использовать ресурсы;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения (желание понять цели, лежащие в основе правил и инструкций, и действовать в соответствии с ними позволяет выяснить, почему созданы эти правила, и приводит впоследствии к идентификации себя с правилами и, таким образом, к ответственности и свободе действий);
- способность принимать правильные решения;
- наличие персональной ответственности;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать людям самим принимать решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием (склонен ли человек к активным действиям, направленным на то, чтобы линия развития общества совпадала с его желаниями; понимает ли он, что должен воздействовать на общество, если хочет жить так, как считает нужным?)<sup>1</sup>.

Описанные виды компетентностей можно сгруппировать в разные группы в зависимости от оснований классификации. Мы выделили четыре основные группы. К первой группе относятся способность и умение самостоятельно определять и достигать свою значимую цель; ко второй — способность и умение эффектив-

<sup>1</sup> См.: Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002.

но работать в интересах общей цели; к третьей — способность и умение управлять (руководить), и к четвертой — способность и умение обустроить свою личную жизнь в данном социальном окружении.

Очень близкая классификация содержится в европейском проекте OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies — определение и отбор ключевых компетентностей). В соответствии с ним к ключевым компетенциям, необходимым для успешной жизни и эффективно функционирующего общества, относятся:

- 1) действовать автономно:
  - способность защищать и отстаивать свои права, интересы, обязанности, потребности;
  - способность строить и исполнять жизненные планы и проекты;
  - способность действовать внутри широкого контекста;
- 2) интерактивно использовать инструменты:
  - способность интерактивно использовать язык, символы и тексты;
  - способность интерактивно использовать знания и информацию;
  - способность интерактивно использовать (новые) технологии;
- 3) функционировать в социально неоднородных группах:
  - способность строить взаимоотношения с другими;
  - способность к кооперированию;
  - способность разрешать конфликты;
- 4) использовать критическое мышление<sup>1</sup>.

### **1.8.3. Компетентности в образовании**

Определение и включение тех или иных компетентностей (компетенций) в образовательный процесс в странах Западной Европы определяются работодателями (рынком труда), академической общественностью, требованиями со стороны студентов и правительства. Причем в первую очередь учитываются требования работодателей, представителей академической общественности и студентов, для которых образование определяет не только их индивидуальное развитие, но и их место в обществе.

В рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур», направленного на реализацию целей Болонского соглашения, была сделана попытка определить наборы компетенций (как результатов обучения), которые были бы общими для

---

<sup>1</sup> Проект DeSeCo: стратегический доклад // [http://www.ippd.univers/krasu.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p10\\_o001.doc](http://www.ippd.univers/krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_o001.doc).

обеих ступеней обучения — и для бакалавриата, и для магистратуры). В работе приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию. В опросах и консультациях участвовали 5 183 выпускника, 998 профессоров и 944 работодателя. Полученный список общих компетенций был разделен на три части: инструментальные, межличностные и системные компетенции.

*Инструментальные компетенции* включают: когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции. Конкретизированный набор компетенций выглядит следующим образом:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые общие знания;
- базовые знания по профессии;
- коммуникативные навыки;
- элементарные компьютерные навыки;
- навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию, полученную из различных источников);
- способность решать проблемы;
- способность принимать решения.

*Межличностные компетенции* — это индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. Набор межличностных навыков включает:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- межличностные навыки;
- способность работать в команде специалистов разных областей;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международном контексте;
- приверженность этическим ценностям.

*Системные компетенции* — это сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать то, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых компетенций как основы. Они включают:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские способности;
- способность к обучению;
- способности к адаптации к новым ситуациям;
- способность к генерации новых идей (творчеству);
- способность к лидерству;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать автономно;
- способность к разработке проектов и их управлению;
- способность к инициативе и предпринимательству;
- ответственность за качество;
- волю к успеху<sup>1</sup>.

Помимо определения общих компетенций исследование было направлено и на определение *специальных, предметных компетенций*, общих для разных предметных областей. Сюда вошли такие предметные области, как естественные науки, бизнес (управление), геология, образовательные науки, история. Для выпускников первой ступени обучения были определены следующие умения:

- демонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- логично и последовательно представлять освоенное знание;
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между ее отдельными разделами;
- понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- правильно использовать методы и техники;
- оценивать качество исследований в данной предметной области;
- понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Для выпускников следующей ступени были определены такие умения:

- владеть новейшими методами и техниками исследования, знать новейшие теории и их интерпретации;
- критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;

---

<sup>1</sup> См: Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы: аналитический обзор. — М., 2004.

— владеть методами независимого исследования и уметь объяснить его результаты на продвинутом уровне;

— быть способными внести вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например в рамках квалификационной работы;

— продемонстрировать оригинальность и творческий подход;

— владеть компетенциями на профессиональном уровне<sup>1</sup>.

Перечисленные общие компетенции можно объединить в несколько групп: *интеллектуальные (анализ и синтез), коммуникативные (межличностные), исследовательские, рефлексивные, предпринимательские* (бизнес-компетенции, в которые входят также и управленческие компетенции). Можно еще выделить *компетенции, связанные с решением проблем, умением работать в команде и умением учиться*.

Мы сознательно не выделяем компетенции, связанные с творчеством (генерация новых идей), поскольку, с нашей точки зрения, подобных компетенций (умений) не существует. Творчеству вряд ли можно научиться. Использование словосочетания «творческая деятельность» также лишено смысла. Творчество — это не деятельность со своими целями, задачами и результатами. У кого-то в процессе деятельности *творчество происходит*, у кого-то нет. Способность применять знания на практике, на наш взгляд, также не может представлять отдельную компетенцию. Разделять «знание» и его «употребление на практике» вообще неправомерно. Исходя из рассмотренного ранее содержания понятия «знание», умение осуществлять какую-то практику как раз и служит подтверждением того, что человек обладает знанием. Практики без знания не существует. Поэтому, если человек не может реализовать какую-то деятельность, то это говорит лишь о том, что у него нет соответствующих знаний, а не о том, что он не умеет их применять.

Наиболее общая классификация компетенций включает:

— профессиональные (специальные) компетенции, необходимые данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности;

— надпрофессиональные компетенции, необходимые для эффективной работы в организации;

— ключевые компетенции, в которые входят умения и качества, необходимые каждому члену данного общества.

Как видно из приведенных классификаций компетенций, на сегодняшний день не существует какой-либо единой, принятой всеми классификации. Каждая строится на своих основаниях, исходя из целей и задач конкретного исследования, ориентируясь

---

<sup>1</sup> См.: Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы: аналитический обзор. — М., 2004. — С. 100.

на определенные задачи практики. Именно задачи конкретной области практики позволяют выделить те или иные классы и группы компетенций.

В контексте среднего образования подобную классификацию предложил А. В. Хуторской. Он выделил три основных класса компетенций:

1) ключевые компетенции, которые относятся к метапредметному содержанию образования;

2) общие предметные компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) частные предметные компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Данную классификацию можно наполнить любым конкретным содержанием, исходя из задач своей системы обучения.

По-видимому, к первому классу можно отнести любые наиболее общие группы (комплексы) компетенций, различающиеся между собой лишь степенью конкретизации. Например, такие как: интеллектуальные, коммуникативные, рефлексивные компетенции, компетенции, связанные с решением проблем и умением самостоятельно учиться. Каждая группа в свою очередь состоит из комплекса умений, которые необходимо специально определить.

Во второй класс компетенций можно включить следующие комплексы компетенций: компетенции, связанные с научным исследованием (постановка целей исследования, выдвижение гипотез, планирование исследования, постановка экспериментов и т.д.), предпринимательские и управленческие компетенции, связанные с пониманием письменных и устных текстов, теоретических построений и знаковых моделей.

К третьему классу относятся компетенции, необходимые для работы лишь с конкретным предметным материалом.

#### **1.8.4. Компетентностные модели образования**

В программе «Ключевые компетенции 2000», разработанной совместно сотрудниками Оксфордского и Кембриджского университетов, предложен набор квалификационных характеристик (ключевых компетенций — KEY SKILLS) для школ, колледжей, работодателей, образовательных центров всех типов и студентов любых возрастов. В этой программе ключевые компетенции определяются как важные специфические компетенции, которые используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки.

Среди них следующие ключевые компетенции.

1. *Коммуникация.* Эта компетенция может использоваться при ведении дискуссий, при использовании диаграмм для иллюстрации речи, доклада, при чтении материалов и подборе необходимой информации для проекта, заполнении форм заявок и т.п., написании эссе.

2. *Операции с числами.* Данные компетенции связаны с интерпретацией цифровой информации, проведением вычислений и презентации выводов и заключений. Они необходимы при проведении замеров, сборе информации, представленной в форме диаграмм и графиков, при расчетах объемов и размеров, при использовании таблиц для представления результатов расчетов.

3. *Информационные технологии.* Данные компетенции требуются при использовании компьютера для поиска необходимой клиенту информации или для реализации проекта, разработки способов решения проблемы, построения таблиц и графиков, написания писем или отчетов.

4. *Работа с людьми.* Эта компетенция касается совместной работы по планированию и осуществлению деятельности, направленной на достижение общих целей.

5. *Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности.* Данные компетенции имеют отношение к управлению персоналом, развитию карьеры и способности к обучению. Постановка целей для более успешного выполнения рабочих заданий, организация личной жизни, успешное изучение теоретического предмета или обучение через выполнение практических заданий, и последующая оценка прогресса и успешности требуют владения этими компетенциями.

6. *Разрешение проблем.* Эти компетенции необходимы при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность применения этих методов (Cambridge and RSA Examinations, 2000).

Программа предполагает пять уровней овладения каждой группой умений. Первый уровень овладения считается базовым.

Каждый последующий уровень характеризуется усложнением действий, которые должен выполнить учащийся в каждой из областей, относящейся к данной компетенции. В коммуникации — это дискуссия, чтение и обобщение информации, письмо, выступление. При работе с числами — это получение, интерпретация и использование информации, осуществление вычислений, интерпретация и презентация результатов. Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности включает согласование намерений, использование плана, анализ прогресса и достижений. При работе с проблемами — это построение



стратегии, мониторинг прогресса, оценка стратегии и презентация результатов.

Например, если на первом уровне овладения коммуникативной компетенцией учащийся должен разобраться в теме дискуссии, собрав предварительно нужную информацию, и больше слушать и отвечать, чем проявлять инициативу, то на втором уровне он должен активно участвовать в решении проблемы, сообразуясь с целями и ситуацией. Кроме того, на этом уровне ему необходимо сделать короткое выступление, подготовив заметки и отобрав нужные иллюстрации.

На третьем уровне задача учащегося усложняется еще больше. Он должен не только глубоко проработать тему, чтобы иметь возможность поддерживать дискуссию, но и способствовать развитию темы, создавая возможности для того, чтобы и другие участники помогли решению проблемы.

На четвертом уровне учащийся должен выработать стратегию использования различных коммуникационных умений в ходе реализации проекта (рассчитанного на три месяца) и достижения намеченных результатов. Фактически он должен занять управляющую позицию, развивая и нарабатывая новые коммуникативные умения, проявляя самостоятельность и ответственность. Учащемуся необходимо постоянно анализировать и синтезировать получаемую из разных источников информацию, интерпретировать ее, делать выводы и сообщать ее другим участникам проекта, сообразуясь с целями проекта.

В групповых обсуждениях он должен занимать лидирующую позицию, осуществляя четкое структурирование сказанного, используя нужную терминологию, интонацию и смысловую окраску для разъяснения своей позиции. Если на предыдущих уровнях учащийся прочитывал и обобщал информацию, содержащуюся в двух объемных документах, посвященных простому, а затем и комплексному предмету, определяя основную идею, то на четвертом уровне он должен уже писать эссе и отчеты, выражая свою идею, приводя аргументы, выстраивая их в логическую последовательность, соблюдая правила орфографии и пунктуации.

На пятом уровне можно отработать имеющийся потенциал в ходе выполнения более сложной, динамичной и комплексной деятельности, в которой могут быть неожиданные сбои и изменения, требующие устранения в жесткие сроки.

Каждый из пяти уровней овладения компетенциями состоит из трех частей: *A*, *B* и *C*. Часть *A* содержит *описание умений*, которыми должен овладеть учащийся, например:

— использовать различный словарный запас и устойчивые выражения для достижения поставленной цели (например, приводить аргументы, высказывать мнение и идеи, обмениваться информацией);

— содействовать поддержанию коммуникации в различных ситуациях (например, количество сказанного, манера общения, громкость голоса);

— показывать, что вы внимательно слушаете человека (например, с помощью языка телодвижений) и должным образом реагируете (например, тактично высказываете комментарии, задаете вопросы для того, чтобы показать интерес);

— определять намерения говорящего (например, по манерам, голосу, терминологии);

— содействовать прогрессу дискуссии (например, подводить итог сказанному, развивать идеи, фокусировать внимание на цели дискуссии).

Часть *В* содержит описание того, что *должен делать учащийся*. Например:

— прочитать и подытожить информацию из двух объемных документов относительно простого предмета, один из документов должен содержать как минимум одно изображение. Подтверждения должны показать, что учащийся в состоянии отобрать и прочесть необходимые материалы; определить причинно-следственные связи и основные идеи текста и изображений; подытожить информацию для достижения поставленной цели;

— написать два документа различных типов относительно простого предмета. Один из документов должен быть объемным и содержать как минимум одно изображение. Подтверждения должны показать, что учащийся в состоянии представлять необходимую информацию в соответствующей форме; использовать соответствующую цели учащегося структуру и стиль письма; соблюдать правила правописания, пунктуации и грамматики, обеспечивающие четкое выражение мыслей учащегося.

Часть *С* содержит описание формы, в которой учащийся может представить подтверждения того, что он овладел требуемыми компетенциями.

Рассмотрим примеры деятельности и примеры подтверждений, представленные в программе «Ключевые компетенции-2000».

#### *Примеры деятельности*

1. Развитие и применение на практике коммуникационных компетенций в процессе обучения, осуществления какой-либо деятельности и т. д. Например:

— при проведении исследования;

— при работе с покупателем или клиентом;

— в процессе обмена информацией с коллегами или другими студентами.

2. Чтение литературы по определенной теме, конспектирование при подготовке к выступлению.

3. Использование информационных технологий при написании работ и создании изображений, например таблиц.

### *Примеры подтверждений*

1. Дискуссия. Записи инспектора, который наблюдает за вашим участием в обсуждении и отмечает, насколько вы выполняете требования раздела, либо аудио-, видеозапись дискуссии.

2. Краткое выступление. Записи инспектора, который наблюдает за вашим выступлением, либо аудио-, видеозапись дискуссии.

Записи, использованные для подготовки и проведения выступления. Копия использованного изображения.

3. Чтение. Записи того, что вы прочитали и с какой целью, включая описание или копию изображения.

Заметки, выделенные фрагменты текста или ответы на вопросы относительно прочтенных вами материалов.

Подтверждениями обобщения информации могут выступать записи вашего выступления или один из написанных вами документов.

4. Письмо. Два различных документа в виде отчета или эссе, содержащих изображение (таблица, график, диаграмма), деловое письмо или записка. Если предоставление подтверждений того или иного вида представляется проблематичным, например из-за ограниченных физических способностей, вы можете использовать другие способы демонстрации своих достижений. Проконсультируйтесь со своим преподавателем или наблюдателем.

*Диагностика достижений учащегося* происходит на каждом уровне и во всех областях, относящихся к той или иной компетенции. Как видно из приведенных фрагментов Программы, учащийся должен подтвердить, что он овладел требуемыми умениями. Он проводит наблюдение и протоколирование своих учебных ситуаций, собирает необходимые подтверждения и представляет их аттестационной комиссии. Это происходит в соответствующей деятельности. Он участвует в дискуссии один на один или в групповой дискуссии, представляет свой анализ прочитанных документов, демонстрирует свои умения руководить проектом или участвовать в нем, используя для этого соответствующие компетенции. Примерами подтверждений для коммуникативной компетенции являются записи инспектора, который наблюдает за каждым обсуждением или выступлением ученика, а также аудио- или видеозапись дискуссии или выступления. В области письма ими могут быть отчеты, эссе или конспекты прочитанных текстов.

*В австрийской системе образования компетентностная модель* для общеобразовательной школы или общеобразовательной школы гимназического типа (учащиеся от 10 до 14 лет) выглядит следующим образом. Все компетенции разделены на три большие группы:

- 1) компетенции в определенных сферах деятельности;
- 2) социальные компетенции;

3) компетенции, направленные на самореализацию (личностные компетенции).

Компетенции в определенных сферах деятельности в свою очередь делятся на пять групп: язык и коммуникация; творчество и дизайн; человек и общество; здоровье и движение; природа и техника. Они определены для 15 предметов, среди которых: религия, немецкий язык, иностранный язык, история, география, математика, черчение, биология, химия, физика, музыкальная культура, художественная культура, трудовое воспитание, рациональное питание и домоводство, физкультура. Социальная и личностная компетенции объединяются понятием «динамические способности». В австрийской системе образования считается, что наряду с компетенциями в определенных сферах деятельности учащимся следует прививать так называемые *динамические навыки*. Они должны готовить школьников к таким ситуациям, в которых им будет недостаточно имеющихся знаний и приобретенного опыта, и которые потребуют от них нестандартных решений. К динамическим навыкам относятся развитие собственных способностей, знание своих сильных и слабых сторон, а также готовность познавать и испытывать себя в новых ситуациях. Эти умения составляют *личностную компетенцию*. Наконец, способность и готовность брать на себя ответственность, способность к коммуникации, способность работать в команде, умение обозначать и разрешать конфликты, способность к адаптации, способность понимать других, контактность и т.д. представляют в совокупности *социальную компетенцию*.

Все названные группы компетенций должны обеспечивать три основные сферы жизнедеятельности человека:

*трудовую сферу* (устройство на работу, обеспечение средств к жизни, самореализация, возможность карьерного роста);

*личную жизнь* (организация быта, семейная жизнь, организация досуга, личное восприятие мира);

*участие в общественной жизни* (участие в принятии решения на различных уровнях, солидарность, участие в культурной жизни, развитие общественного единения).

Согласно этой концепции *ключевыми компетенциями* считаются такие компетенции, которыми должен обладать каждый член общества, и их можно было бы применять в самых различных ситуациях, даже если невозможно спрогнозировать будущие задачи и определить необходимые для их выполнения знания и навыки.

В качестве еще одного примера системы среднего образования, ориентированного на развитие у школьников компетенций, можно кратко рассмотреть модель, использовавшуюся в ходе образовательной реформы в Нидерландах. Реформе предшествовала интенсивная общественная дискуссия относительно эффективности существующей учебной программы в средних школах. Значитель-

**Компоненты профессиональной квалификации** (Онстенк, 1997)

| Компетенция                   | Спецификация  |
|-------------------------------|---|
| Профессиональная              | Технические и практические навыки, навыки обработки информации, навыки общения          |
| Методическая                  | Распорядительские навыки, методические навыки   |
| Управленческо-организаторская | Ответственность, гибкость   |
| Стратегическая                | Отстаивание своих и чужих интересов, трудоспособность                                   |
| Социально-коммуникативная     | Навыки сотрудничества, восприятие критики, предоставление и принятие обратной связи     |
| Нормативно-культурная         | Причастность, профессиональное отношение, мотивация, готовность к достижению результата |
| Учебная и оформительская      | Учебные навыки, рефлексия и умение учиться, навыки передачи и оформления информации     |

ную роль в этой дискуссии играли представители сферы производства и политических кругов, которые постоянно подчеркивали важность непрерывного образования и развития у молодежи широкого спектра компетенций, необходимых для индивидуального и профессионального развития. Основная идея при разработке модели компетенций состояла в том, чтобы человек мог правильно выбирать и использовать свои знания и опыт для того, чтобы эффективно действовать в критических профессиональных ситуациях и решать проблемы (табл. 1, рис. 5).

Компетенции могут использоваться, если необходимо:

- посоветоваться по поводу работы;
- предоставить услугу (продукт);
- отреагировать на жалобу;
- произвести что-либо вместе с коллегами;
- осуществить учет дел;
- осуществить управление качеством;
- перейти на другую работу, другие методы работы или технологии;
- измерить что-либо;
- представить себя в качестве профессионала вне своей организации.

В России также предпринимаются попытки создания компетентностных моделей в рамках разработки государственных стан-

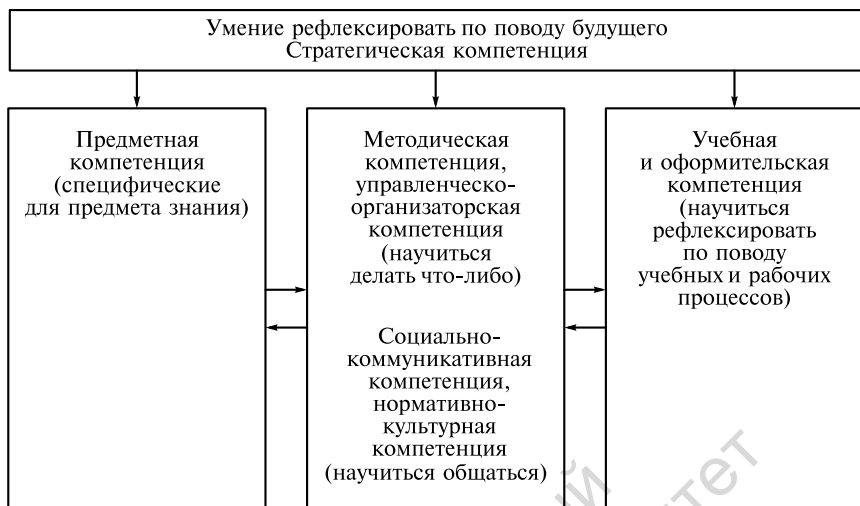


Рис. 5. Общие навыки, преобразованные в компетенции

дартов нового поколения для высшего, профессионального образования бакалавра и магистра для технических и гуманитарных специальностей. В качестве примера рассмотрим компетентностную модель специалиста сферы техники и технологии, которая включает в себя следующие группы компетенций:

1) социально-личностные компетенции:

- компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение правил здорового образа жизни; физическая культура);
- компетенции ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры, науки, производства);
- компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность);
- компетенции самосовершенствования (сознание необходимости и способность учиться на протяжении всей жизни);
- компетенции социального взаимодействия (способность использования когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей психологии личности; готовность к сотрудничеству; расовая, национальная, религиозная терпимость; умение гасить конфликты);
- компетенции в общении (устном, письменном, кросс-культурном, иноязычном);

2) экономические и организационно-управленческие компетенции:

- способность к оценке затрат и результатов деятельности организации;
- знание организационно-правовых основ управленческой и предпринимательской деятельности;

— способность организовывать работу людей ради достижения поставленных целей;

— знание и готовность использовать инновационные идеи;

— готовность идти на умеренный риск;

3) общенаучные компетенции:

— компетенции познавательной деятельности (привычка к абстрагированию; критическое мышление; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов; поиск и использование обратной связи; способность к принятию нестандартных решений; разрешение проблемных ситуаций);

— компетенции интеграции (умение структурировать знания; способность к приращению накопленных знаний);

— компетенции профессионального развития (способность обучаться самостоятельно; готовность решать сложные вопросы);

4) общепрофессиональные (компетенции, инвариантные к профессиональной деятельности):

— знание и готовность к использованию основных прикладных программных средств; умение пользоваться глобальными информационными ресурсами; владение современными средствами телекоммуникации;

— умение проводить измерительный эксперимент и оценивать результаты измерений;

— способность оценивать риск и определять меры по обеспечению безопасности разрабатываемых техники и технологий;

— умение разрабатывать и использовать графическую техническую документацию;

— умение выбирать материалы при проектировании аппаратуры с учетом влияния внешних факторов и требований технологичности и стоимости;

— знание и готовность к использованию методов анализа и синтеза электрических цепей и устройств;

— способность к обоснованному выбору и проектированию машин и механизмов применительно к избранной области профессиональной деятельности;

5) специальные компетенции (владение алгоритмами деятельности, связанными с моделированием, проектированием, научными исследованиями)<sup>1</sup>.

В представленной модели используются термины и идеи традиционной концепции знания (знание и соблюдение норм, понимание ценностей, знание прав, знание средств, структурировать знания и т.д.). Что имеется в виду, когда компетенции социального взаимодействия рассматриваются в том числе, как «исполь-

---

<sup>1</sup> См.: Шадриков В.Д., Пузанков Д.В., Федоров И.Б. Разработка моделей бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей. — СПб., 2004.

зование когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей психологии личности»? Как известно, «психология личности» — это учебный предмет. Предполагается, что учащийся должен изучить этот предмет?

Кроме того, формулировки компетенций, данные в этой модели, не позволяют судить об их результативности, т.е. остается неясным, на достижение каких результатов они ориентированы. Например, что предполагает компетенция здоровьесбережения. Что нужно уметь делать, чтобы быть здоровым? Достаточно ли для этого соблюдать определенные нормы? Почему надо соблюдать именно эти нормы, а не другие? Также неясен смысл ценностно-смысловой компетенции. Как можно понимать ценность культуры, например, не имея определения этого понятия. Такие понятия как «здоровье», «культура», «личность» имеют различное толкование, и не все используемые значения имеют одинаковую ценность для всех учащихся.

Таким образом, во многих формулировках компетенций отсутствует конкретизация, необходимая для того, чтобы осваивать их как конкретные умения, позволяющие достигать конкретных результатов в различных сферах деятельности. Например, неясно, какие конкретные умения позволяют принимать решения в нестандартных ситуациях? И почему способность принимать решения в нестандартных ситуациях относится к познавательной деятельности?

Скорее, умение принимать решения в нестандартных ситуациях отличает компетентного работника от его некомпетентного коллеги. Также не понятно, на основе каких исследований, касающихся определения запросов работодателей из сферы производства и представителей академического сообщества из технической сферы, были сформированы подобные списки компетенций. Были ли произведены подобные исследования, и каковы их результаты? Можно ли принимать тот или иной список компетенций без организации общественной дискуссии не только на страницах специальных изданий, но и на страницах газет, на радио и телевидении? Организация подобной дискуссии является не только способом корректировки списка компетенций, но и демократическим способом принятия перечня компетенций.

Следует также помнить, что далеко не все компетенции можно перенести из одной общественной системы в другую. Компетенции позволяют жить и работать в данном обществе и в связи с этим имеют свои специфические особенности, которые нужно определить. По нашему мнению, на данный момент подобная модель может только запутать преподавателей вместо того, чтобы дать им новые четкие ориентиры в их деятельности и самое главное продемонстрировать, чему они должны научиться, чтобы



эффективно реализовывать данную компетентностную модель в учебном процессе.

Тем не менее следует отметить, что в Государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2004 г.) уже зафиксирован перечень общеучебных умений, навыков и способов деятельности, который включает:

- познавательную деятельность;
- информационно-коммуникативную деятельность;
- рефлексивную деятельность.

Например, умения, связанные с познавательной деятельностью, раскрываются следующим образом: «Умение самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата). Использование элементов причинно-следственного и структурно-функционального анализа. Исследование несложных реальных связей и зависимостей. Определение существенных характеристик изучаемого объекта; самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.

Участие в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы: выдвижение гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза (умение отвечать на вопрос: «Что произойдет, если...?»). Самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера. Формулирование полученных результатов.

Создание собственных произведений, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий, реализация оригинального замысла, использование разнообразных (в том числе художественных) средств, умение импровизировать<sup>1</sup>.

Как видно, и здесь наблюдается отсутствие конкретности в формулировках умений, которые относятся к познавательной деятельности. Однако в стандартах по ряду предметов необходимая конкретность присутствует. Например, в стандарте по истории некоторые общеучебные умения и навыки имеют вполне конкретные формулировки:

«Примерная программа предусматривает формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций. В рамках познавательной деятельности изучение истории способствует закреплению умения разделять процессы на этапы, звенья, выделять характерные

---

<sup>1</sup> Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование // <http://www.mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/fkgs/07.doc>.

причинно-следственные связи, определять структуру объекта познания, значимые функциональные связи и отношения между частями целого, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, ранжировать объекты по одному или нескольким предложенным основаниям, критериям. *Принципиальное значение в рамках курса истории приобретает умение различать факты, мнения, доказательства, гипотезы, аксиомы»* (курсив мой. — Д. И.)»<sup>1</sup>.

К сожалению, подобных формулировок в наших стандартах пока крайне мало, что не позволяет организовать обучение необходимым компетенциям. Пока сам учитель не овладеет этими компетентностями и не поймет *чему и зачем* нужно обучать учеников, компетентностный подход в образовании не будет реализован.

*Компетентностная модель* в образовании в противоположность концепции усвоения знаний (сведений) предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать необходимых средств. Эти средства следует искать в процессе решения подобных ситуаций и таким образом достигать требуемых результатов.

В компетентностной модели перечень необходимых компетенций определяется в соответствии с запросами работодателей (требованиями рынка труда), требованиями преподавательского сообщества и широких общественных кругов. Овладение различного рода компетенциями становится основной целью и результатом процесса обучения, управление достижением которых в учебном процессе определяет его эффективность, т.е. качество (рис. 6).

Компетентностная модель предполагает выделение нескольких основных групп компетенций. Среди них:

— базовые, или ключевые, компетенции (умения), которыми должен обладать каждый член общества; они позволяют действовать самостоятельно и в группе, по ситуации, и достигать результатов в непривычных условиях;

— специальные, или предметные, компетенции, общие для разных предметных областей (владение методами исследования, умение обоснованно и логично представлять результаты своей работы, умение осуществлять критический анализ теорий и концепций в своей области знаний, умение занимать экспертную позицию относительно исследований других авторов и т.д.);

— управленческие компетенции, позволяющие организовывать и координировать коллективные усилия людей для достижения общей цели;

---

<sup>1</sup> Официальный сайт Министерства образования и науки РФ // <http://www.mon.gov.ru/edu-politic/standart/pp/10-o.doc>.



Рис. 6. Качество образования (по А. И. Вроейнстийну)<sup>1</sup>

— личные компетенции, позволяющие адекватно самореализоваться в данном обществе (умение самостоятельно обучаться, контролировать свои поступки и побуждения, умение оценить свои сильные и слабые стороны и т.д.);

— жизненные навыки, которые нужны школьникам в их повседневной жизни (умение считать деньги, соблюдать правила дорожного движения, писать простые документы, пользоваться компьютером, умение обращаться за помощью в случае затруднения и т.д.). Обучение жизненным навыкам необходимо и в профессиональном образовании (занятия, на которых учат поведению в чрезвычайных ситуациях, элементарной компьютерной грамотности и т.д.).

Можно выделить и другие группы компетенций в соответствии с родом деятельности (например, компетенций, относящиеся к научной, военной, политической, правовой, педагогической и другим родам деятельности).

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции усвоения знаний. Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а овладение учащимися такими умениями, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Поэтому принципиальное значение приобретает описание тех компетенций (умений), которые должны быть освоены в учебном процессе. Причем язык описания должен быть общим для всех учебных заведений и всех ступеней обучения, принципиальные различия в определении конкретных перечней компетенций и отдельных умений неприемлемы.

Согласно компетентностной модели принципиально изменяется позиция учителя, преподавателя. Он перестает быть носите-

<sup>1</sup> Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования. — М., 2000. — С. 30.

лем объективного знания. Его главной задачей становится создание такой развивающей среды, в которой становится возможной выработка каждым учащимся определенных компетенций на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей. Это происходит в процессе реализации его интересов и желаний, в процессе приложения усилий и осуществления действий в направлении поставленных целей. Меняется также и смысл термина «развитие». Индивидуальное развитие каждого человека связано, в первую очередь, с овладениями умениями, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с усвоением тематической информации, которая никогда не понадобится в практической жизни.

## 1.9. Понятие «развивающая среда»

Создание развивающей среды задает новую систему ценностей и понятий в педагогической деятельности учителя и преподавателя. В первую очередь по-новому трактуется понятие «среда». Выше уже указывалось, что обычно среда понимается как совокупность внешних факторов, влияющих на человека, т. е. ей придается статус естественной среды. Среда понимается также как то, что создается, с одной стороны, учителем в соответствии с его педагогическими целями, а с другой — активностью, действиями и взаимодействием самих учащихся и их взаимодействием с учителем. В последнем смысле среда является всегда искусственным образованием, причем никогда не статичным, а динамичным, существующим только в процессе действий и взаимодействий конкретных людей. В образовательном учреждении среда в основном создается действиями администрации, учителей и учащихся.

«Таким образом, представляется методически перспективным понимание образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — Вып. 2. — С. 11).

Позиция учителя может заключаться не только в передаче сведений и использовании методик их усвоения, но и в создании условий, при которых ребенок мотивированно, ориентируясь на свои интересы, включается в осуществление какой-либо деятельности или ее фрагментов и учится способам ее реализации. Естественно, нельзя научиться чему-то конкретному, освоить какие-то умения, не пытаясь сделать это самостоятельно. Аристотель говорил: «Нельзя научиться играть на арфе, не играя на ней».

В противоположность этой позиции в традиционном обучении бытует миф о том, что нельзя стать культурным, образованным человеком, не освоив всего, что наработано человечеством. Причем под «наработанным» подразумеваются исключительно предметные учебные «знания», которые провозглашаются фундаментальными. Их пытаются «вложить» или «вбить» в голову ученика. Учитель в данном случае не обосновывает учащимся необходимость именно этих знаний ни в плане их применения, ни в отношении их происхождения, что исключает какую-либо мотивацию учащихся к их усвоению или пониманию. По-видимому, это связано с тем, что у большинства учителей не сформированы понятие и ценность индивидуального, личного развития человека.

Обучение понимается учителями в основном как объяснение своего предмета, а не как содействие в развитии человека и его социализации средствами имеющейся культуры. Принимая ценность индивидуального развития человека, учитель отказывается от позиции абсолютизма своего знания и становится организатором развивающей среды. Главное назначение последней состоит в том, чтобы каждый учащийся, по возможности, начал проявлять свою мыслительную активность в рассуждении, воображении, догадках, в коммуникации, включаясь в различные виды деятельности, в процессе которых впервые происходит встреча с образцами существующих культур, выработка отношения к ним и их освоение в меру своих способностей и интереса. В этом случае ребенок не осваивает «мертвый язык» учебных предметов, который, кроме как для поступления в институт, ему никогда не понадобится, а в учебном пространстве занимается тем, что способствует его личному развитию и будет востребовано во взрослой жизни.

Например, участие в исследовательском проекте позволяет учащемуся определять цели, результаты, критерии их достижения, свои ресурсы, а также осваивать исследовательские процедуры. Кроме этого, ему приходится работать в команде, что-то обсуждать, слушать и стараться понимать другие точки зрения, добывать и обобщать информацию, выступать, представляя свои результаты на общее обсуждение. Он может взять на себя по желанию руководящие функции. Такой подход не только не исключает усвоения сведений, но и делает это усвоение мотивированным и целенаправленным. Ребенок усваивает сведения, но только те, которые ему необходимы для выполнения данной работы. Предмет перестает быть набором ненужных сведений и становится полем приложения его самостоятельной активности. Предмет становится пластическим материалом, работая с которым учащийся может формировать свои понятия об устройстве мира и сравнить их с имеющимися в культуре.

Дж. Равен вкладывает в понятие «развивающая среда» следующее содержание. В развивающей среде люди:

— имеют возможность обсуждать свои ценности и разрешать ценностные конфликты в атмосфере уважительности, открытости, честности и поддержки; их точки зрения воспринимаются как имеющие право на существование; их интересы, собственное мнение, приоритеты и решения уважаются;

— имеют возможность опробовать различные способы поведения с правом на ошибку, без насмешки и без серьезных последствий для будущего;

— встречаются поощрение, развивая новые способы поведения в процессе достижения привлекательных и значимых для них целей;

— могут размышлять о своей организации и обществе, в котором живут, приходить к новому их пониманию и восприятию и менять на этой основе свое поведение;

— получают в готовом виде (или могут сами сформулировать) новые понятия, помогающие обдумывать свое поведение, способы мировосприятия и возможное влияние альтернативных воззрений на свою жизнь;

— наблюдают ролевые модели (на примере реальных людей или литературных персонажей), которые позволяют им обнаружить и опробовать другие способы мышления, восприятия и поведения, увидеть, а также испытать последствия такого поведения и проверить это поведение на «пригодность» (общение с людьми, поведение которых адекватно их желаниям и приносит удовлетворение — сильный стимул к опробованию такого поведения);

— побуждаются к постановке трудных, но реалистичных целей и наблюдению за ходом достижения этих целей, а также получают помощь и поддержку других людей в случае, когда им не удается соответствовать своим собственным требованиям;

— получают поддержку, поощрение и помощь в случаях, когда они допускают ошибки. В этих обстоятельствах особенно важно, чтобы коллеги заметили и одобрили то, что было сделано хорошо, и воздержались от вызывающего тревожность анализа причин ошибок, особенно от намеков на то, что они выполнили бы задачу лучше. Ведь в конечном счете человек, выполнявший поставленную задачу, знал больше, чем другие люди, о ситуации, в которой он работал и о своих собственных возможностях;

— получают поощрение в форме признания и обсуждения их достижений<sup>1</sup>.

Чтобы было более понятно, что должен делать учитель для создания развивающей среды, приведем фрагмент текста, в котором Дж. Равен описывает приемы, использованные учительницей начальной школы для ускорения общего развития своих учеников.

---

<sup>1</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002.

«Эта учительница организовала целую программу внешкольных занятий, в основе которых лежала деятельность по выполнению специального исследовательского проекта. Это позволило ей не только преподавать традиционные для начальной школы предметы, но и выявлять индивидуальные интересы и виды компетентности каждого вовлеченного в проект ученика. Подобные интересы имели отношение либо к определенному типу поведения, которое нравилось ученикам (например, поиск наилучших путей выполнения задачи или организация совместной работы в группе), либо к отдельным областям знания (например, история сельскохозяйственных орудий, разновидности кружевных платков викторианской эпохи или ареал распространения бабочек). Зная об этом, учительница могла не только способствовать развитию компетентности, связанной с данными интересами, но и выявить мотивацию учеников, чтобы поддерживать в классе увлеченность выполняемой деятельностью. Благодаря ее усилиям возникло общее настроение энтузиазма и вовлеченности, охватившее всех учеников. Учительница прибегала также к созданию множественной мотивации, чтобы таким образом поддержать активность каждого ученика. Ученик брался за какую-либо задачу по одной причине, но продолжал работу уже по другой — потому, например, что это давало ему возможность работать вместе с детьми, чья компания ему нравилась. Таким образом, было выявлено и задействовано множество потенциальных мотивов, которыми обычно пренебрегают в школах.

Поведение самой учительницы также способствовало развитию учеников. Она делилась с учениками своими мыслями и чувствами, планами и ожиданиями, показывала свою заинтересованность в качестве работы, в новых идеях и достигнутых результатах. Она не скрывала своего презрения к мелочным правилам, демонстрировала ученикам свое умение предвидеть препятствия и находить обходные пути, свое эстетическое чутье и чувство власти над судьбой. Она показывала ученикам, как извлекать пользу из любых доступных ресурсов — как объединять цели со средствами — вместо того, чтобы, как это характерно для многих других учителей, жаловаться на недостаток необходимых средств. Благодаря этому она успешно приобщала учеников к своим моральным ценностям и так демонстрировала эффективное, компетентное поведение, чтобы они могли воспроизводить его, причем не только внешнее поведение, но и целостную систему мыслей и чувств, лежащую в его основе. Воздерживаясь от роли эксперта и кладезя премудрости (пытаясь справиться с задачами, способа выполнения которых она не представляла, и действовать в ситуациях, к которым она не знала как поступить), она показывала ученикам, как нужно учиться и как придумать что-то новое. Она принимала к действию высказываемые учениками предложения и тем самым на собственном примере показывала, что авторитетных людей и лидеров лучше воспринимать не как непререкаемые источники информации и организаторов, а как тех, кто наилучшим образом может помочь другим людям описать и использовать свои знания, организовать обмен мнениями, оценить по достоинству вклад других людей в общее дело и помочь окружающим почувствовать себя способными к достижению собственных целей.

Аналогичным образом ее ученики могли многому научиться и на примере своих одноклассников. В процессе обучения возникали отношения партнерства. Учительница позаботилась о том, чтобы были выработаны соответствующие понятия, и с их помощью ученики могли анализировать и оценивать пользу, которую приносят люди, «поступающие не так, как от них требуют». Иногда учительница сама обращалась к ученикам, чтобы те помогли ей обуздать энергию (иногда разрушительную) одного из их товарищей. При этом она открыто фиксировала тот факт, что не все вносят свой вклад в работу группы, и вслух анализировала те мыслительные операции, которые лежат в основе эффективного лидерства и управления. Вовлекая своих учеников в эту деятельность, она помогала им развивать навыки лидера и руководителя. Благодаря всему этому ученики учились ценить красоту и эффективность деятельности, понимать других людей, имеющих собственные ценности, интересы и способности. Они учились ценить научные изыскания и связывать их с повышением качества повседневной жизни. Они учились принимать бюрократические правила не как требования, а как общее руководство к действию. Они учились тому, что для достижения эффективности необходимо идти на рассчитанный риск. Они учились проявлять благоразумие, управлять, исследовать и строить свою собственную картину мира из разрозненных сведений. Они учились формировать свое поведение с учетом этой картины мира и проявлять инициативу, необходимую для деятельности на основе собственных представлений. Они учились задавать вопросы, а не только отвечать на них, и постепенно это становилось стилем их поведения. Они учились дискутировать, высказываться, перенимать опыт других, выражать свои мысли и чувства с помощью графического и художественного материала, намеками, аллюзиями и жестами. Они начинали понимать, что вполне компетентны, чтобы учиться самостоятельно. Им в меньшей степени, чем другим ученикам, грозило переживание чувства беспомощности, неспособности сделать что-либо, пока не овладеешь огромной массой материала. Они узнавали, что относительно легко могут стать специалистами в любой области, которую изберут. Таким образом, происходила демистификация самого процесса обучения.

Обучение в классе опиралось на самостоятельные внеклассные занятия учеников. Учительница советовала детям читать книги по истории о том, чем интересовались люди прошлых эпох, как они воспринимали мир и о чем они думали. Таким образом, ученики рассматривали исторический материал в социальном и экономическом контексте и учились обращать внимание на отдельные аспекты социальных и экономических систем. Ученики знакомились с представлениями людей прошлого, с их убеждениями и предрассудками и с тем, как все это влияло на развитие общества и социальных институтов. Такая деятельность помогала ученикам лучше уяснить свои собственные ценности: они сочиняли рассказы, в которых пытались представить себя в роли исторических персонажей. Социальные и экономические процессы становились им ближе и понятней. Ученики упражнялись в построении картины общества и его устройства из осколков информации, полученной из разнообразных источников (надгробных надписей, материалов археологических раско-



пок, музейных экспонатов, местных преданий). А заодно они избегали формирования установки на то, что в обучении истории главная задача состоит в изучении ортодоксальной версии событий. Такое изучение геологических, биологических, исторических и социальных феноменов может быть относительно легко расширено за счет включения сюда исследований по социальным, гражданским и политическим установкам и ожиданиям и их возможным последствиям для личности и общества» (Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002. — С. 209—212).

### **1.9.1. Развивающая среда — действия учителя**

Приведенное описание деятельности учителя позволяет выделить условия, которые должен обеспечить любой учитель с целью создания в классе развивающей среды.

Среди них:

- самостоятельный выбор учащимися темы, уровня сложности задания, форм и способов работы и т.д.;

- самостоятельная учебная работа, деятельность (самостоятельное осуществление разных видов деятельности, в процессе которой происходит формирование умений, понятий, представлений);

- осознанность цели деятельности и ответственность за результат;

- реализация индивидуальных интересов учащихся;

- групповая работа (распределение обязанностей, планирование, дискуссия, оценка и рефлексивное обсуждение результатов);

- формирование понятий и организация своих действий на их основе;

- использование системы оценивания, адекватной требуемым образовательным результатам (портфолио, дневник достижений, карта успеха ученика и т.д.);

- демонстрация учителем компетентного поведения.

Конкретизируя эти условия, можно определить действия учителя, направленные на создание развивающей среды:

- поощрять за попытки что-то сделать самостоятельно;

- демонстрировать заинтересованность в достижении учащимися поставленных целей;

- побуждать к постановке труднодостижимых, но реалистичных целей;

- побуждать к выражению своей точки зрения, отличной от точки зрения окружающих;

- побуждать к опробованию иных способов мышления и поведения;

- включать учащихся в разные виды деятельности, способствующие развитию у них различных способностей;

- создавать разные формы мотивации, позволяющие включать учащихся в мотивированную деятельность и поддерживать их активность;
- позволять учащимся строить собственную картину мира на основе своего понимания и культурных образцов;
- создавать условия для проявления инициативы на основе собственных представлений;
- учить не бояться высказывать свое понимание проблемы, особенно в тех случаях, когда оно расходится с пониманием большинства;
- учить задавать вопросы и высказывать предположения;
- учить выслушивать других и понимать их точку зрения;
- учить понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности;
- учить определять свою позицию относительно обсуждаемой проблемы и свою роль в групповой работе;
- доводить до полного понимания учащимися критериев оценки результатов их работы;
- учить осуществлять самооценку своей деятельности и ее результатов по известным критериям;
- учить работать в группе, понимать, в чем состоит конечный результат, выполнять свою часть работы;
- показывать, что лежит в основе эффективной работы группы;
- позволять учащимся брать на себя ответственность за конечный результат;
- позволять учащимся находить свое место в коллективной деятельности сообразно своим интересам и способностям;
- делиться с учениками своими мыслями, чувствами и ожиданиями относительно обсуждаемой проблемы, темы или конкретной ситуации их деятельности;
- показывать ученикам, как можно самостоятельно учиться и придумывать что-то новое;
- воздерживаться от роли кладезя мудрости и знания;
- поддерживать учащихся, когда они делают ошибки, и помогать справляться с ними;
- показывать относительность любого знания и его связь с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил;
- демонстрировать учащимся, что осознание того, что они чего-то не знают, не умеют или не понимают, является первым шагом к «знаю», «умею» и «понимаю».

### **1.9.2. Профессиональные компетенции учителя**

Определить профессиональные компетенции учителя можно только относительно конкретной образовательной системы, в которой он работает или будет работать. Любая система накладыва-

ет свои ограничения на осуществляемую в ней деятельность. Поэтому мы не будем говорить о компетенциях, которые необходимы учителю для реализации его деятельности в традиционной образовательной системе, ориентированной на усвоение учащимися предметных учебных знаний, подаваемых как основы наук. Мы рассмотрим компетенции педагога, необходимые ему для работы в общеобразовательной системе (системе высшего образования), строящейся на основе понятий «образование», «обучение», «воспитание», «развитие», «компетенции», «развивающая среда».

По нашему мнению, базовая компетентность учителя заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой возможно достижение заранее сформулированных педагогом (или кем-то еще, но присвоенных учителем на уровне его ценности) образовательных результатов ребенка. Все остальные, частные, компетенции вытекают из общей базовой компетенции и являются ее составными частями. Среди них:

- умение определять цели и образовательные результаты ребенка не в терминах предметных знаний, а в терминах умений;

- умение придавать смысл и целенаправленность, т.е. включать учащихся в разные виды деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы;

- умение использовать разнообразные приемы и способы включения учащихся в различные виды деятельности, позволяющие им наработать требуемые компетенции;

- умение определять склонности учащихся и в соответствии с ними определять направление их развития;

- умение организовывать и руководить групповой проектной деятельностью учащихся;

- умение занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых учащимися компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;

- умение осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения в процессе учебных занятий и корректировать их;

- умение организовывать дискуссию и участвовать в ней, учитывая тот факт, что своя собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике;

- умение создавать благоприятную атмосферу, способствующую желанию учащихся высказать свои сомнения и точки зрения.

Этот список может быть дополнен. Например, В.Д. Веблер выделяет ряд личностных качеств преподавателей, необходимых для успешного образовательного процесса. На наш взгляд, это, скорее, профессиональные качества, способности и компетенции преподавателя, чем его личностные качества.

Итак, по мнению В.Д. Веблера, успешный преподаватель:

— активно принимает участие в образовании: дружелюбно относится к студентам; готов к конструктивной критике студентов и умеет корректировать свою деятельность в соответствии с критикой;

— имеет влияние на социализацию студентов (непредвзятость и терпимость; способность к критике и рефлексии; осмысление социальной ситуации и окружающего мира; готовность к пониманию и совместным действиям с другими);

— действует по образцу «ищущих» и «обучающих», а не по образцу «всезнающих», самокритичен, умеет закрывать «образовательные дырки»;

— рассматривает науку как постоянный процесс познания, а не как сумму готовых знаний;

— проявляет и демонстрирует собственную ответственность, личными контактами и своей работой доказывает свои креативность, способность к кооперативным действиям и любознательность;

— всегда открыт для восприятия любых мнений и способен относиться без страха к едким замечаниям, способен создать атмосферу, в которой студенты могут высказывать свое мнение, делать комментарии и получать обратную связь;

— имеет собственную позицию и манеру обучения;

— увлечен своим предметом;

— может четко и ясно излагать свои мысли;

— способен создавать живую, творческую атмосферу;

— хорошо подготовлен к каждому занятию;

— рассматривает проблемы в широкой перспективе (историко-генетические перспективы, межкультурное сравнение и междисциплинарные);

— умеет обозначать научно-теоретические и научно-этические аспекты (общественная ответственность ученого);

— умеет организовывать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало интерес, желание думать и дискутировать, ставить оригинальные вопросы, развивало независимое мышление, способствовало формулированию идей, высказыванию различных точек зрения, мотивировало учащихся к более высоким достижениям и интеллектуальному росту;

— умеет противопоставлять и сравнивать различные научные школы и позиции;

— создает возможность переноса обсуждаемых идей и предметов в область практики, дополняя их специальной отработкой соответствующих умений в ходе практических занятий;

— на экзаменах в качестве критерия хорошего обучения использует постановку четких вопросов. На первый план выходят вопросы, которые помогают установить понимание сути предмета. При

выставлении отметки справедлив, заранее сообщает критерии оценивания<sup>1</sup>.

Перечисленные качества свидетельствуют об ориентации учебного процесса на содействие развитию у обучаемых любознательности и научного сомнения, а не на усвоение объемной информации.



### Комментарий

Как видно из приведенных ранее высказываний, понятие «развивающая среда» включает в себя как действия учителя по ее организации, так и его личные и профессиональные качества.

Организация развивающей среды должна давать учащемуся возможность осуществлять самостоятельное, мотивированное, целенаправленное и осознанное действие и понимать не только его результаты, но и свои ценности. Такая среда предоставляет свободу проявлять инициативу на основе собственного опыта и имеющихся представлений, позволяет сомневаться, пробовать, ошибаться, находить правильное решение, самостоятельно определять свое место в коллективной деятельности сообразно своим способностям, интересам и целям.

Таким образом, с одной стороны, развивающая среда должна мотивировать и инициировать к самостоятельным действиям и поведению, а с другой — в ней обязательно должен присутствовать момент обучения способам мышления, понимания или действия, которые соответствуют самостоятельному движению учащихся. Необходимо предоставлять возможность учащимся использовать разные способы мышления и действия. Они должны быть как-то представлены учащимся и опробованы ими. Определить наличие или отсутствие развивающей среды можно по тому, созданы ли подобные возможности учащимся или нет.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие основные принципы деятельности учителя по созданию развивающей среды.

1. *Принцип создания мотивации учения* — оказание помощи учащемуся в постановке личных целей, учет его интересов, создание ситуации для возникновения исследовательского любопытства, оказание помощи в выборе индивидуальных траекторий движения к результату.

---

<sup>1</sup> См.: Веблер В. Д., Кашанов М. М. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы. Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения: в 2 т. — М.; Ярославль, 2005. — Т. 1.

2. *Принцип авторства*, или *личной причастности*: «Только такая истина реально существует для человека, которую он сам производит своими действиями» (С. Кьеркегор).

3. *Принцип проблемного обучения* и *case study*: знания даются не «в лоб» и в отрыве от жизни, а вырабатываются самими учащимися по ситуации, как условие понимания и разрешения проблем.

4. *Принцип вариативности* — создание для учеников ситуаций поиска и опробования разных путей.

5. *Принцип личной позиции преподавателя* — демонстрация своего понимания, отношения к обсуждаемой проблеме, своих ценностей и умений.

В несколько иной интерпретации эти принципы могут выглядеть следующим образом:

1) учение на основе собственной мотивации и ответственности;

2) не передача знания, а его порождение учащимся на основе своего опыта и осмысленного действия;

3) создание среды, побуждающей учащихся к поиску, исследованию, решению проблем коммуникации и самоопределению;

4) включение учащихся в самостоятельную деятельность, удовлетворяющую их интересы;

5) учет индивидуальных интересов, способностей и особенностей учащихся;

6) постоянная поддержка «слабых» учащихся и помощь им в достижении максимально высокого уровня.

Кроме понятия «развивающая среда» в литературе используется термин «образовательная среда». Рассмотрим его содержание.

## **1.10. Понятие «образовательная среда»**

Понятие «образовательная среда» включает в себя понятие «развивающая среда» и, как справедливо отмечает В.А. Ясвин, «...выступает как родовое для понятий типа “школьная среда”, “семейная среда” и т.п.»<sup>1</sup>. Таким образом, семейная и школьная среда могут являться конкретными типами образовательной среды. В то же время необходимо учитывать, что среда становится для человека образовательной в том случае, когда она способствует его образованию. Поэтому одна и та же среда для одних может являться образовательной, для других — просто школьной или семейной средой, не включающей в себя момент образования. Как уже говорилось ранее, не во всякой среде происходит процесс образования. Процесс образования осуществляется, по-видимому, лишь

<sup>1</sup> Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — Вып. 2. — С. 11.

в той среде, в которой реально в действиях и поведении окружающих присутствуют три основных момента:

- 1) представлена та или иная культурная традиция;
- 2) среда способствует развитию у данного человека определенных способностей и присвоению им конкретных ценностей;
- 3) среда дает возможность человеку выбирать и осуществлять разные деятельности (действия, мыследействия), нарабатывать определенные компетентности (умения).

Отсюда можно сделать вывод, что *только сам человек с позиции ретроспективной, рефлексивной оценки своего образования может сказать, какая среда (ситуация или ситуации) выполнила функцию его образования.*

С точки зрения внешнего исследователя (эксперта), владеющего понятиями «образование» и «развитие», в любой среде можно выделить моменты, которые 1) «работают» на образование и развитие; 2) прямо противоречат им; 3) нейтральны по отношению к развитию и образованию. Эксперт сам определяет, каким образом, в соответствии с какими понятиями и моделями и по каким параметрам он будет определять ту или иную направленность и содержание образовательной среды. Например, В.А. Ясвин разработал *векторную модель образовательной среды*, в соответствии с которой любая образовательная среда описывается системой координат, состоящих из двух осей: оси «свобода—зависимость» и оси «активность—пассивность» (рис. 7).

«Активность» понимается в данном случае как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно пассивность — как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т.п.; наконец, «зависимость» понимается, как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т.п.»<sup>1</sup>.

Каждый квадрант данной системы координат соответствует одному из четырех типов образовательной среды, в свое время выделенных и описанных Я. Корчаком:



Рис. 7. Система координат для векторного моделирования образовательной среды

<sup>1</sup> Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — Вып. 2. — С. 11.

— творческая образовательная среда, способствующая свободному развитию активного ребенка («активность — свобода»);

— карьерная образовательная среда, способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка («активность — зависимость»);

— «безмятежная» образовательная среда, способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка («свобода — пассивность»);

— догматическая образовательная среда, способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка («пассивность — зависимость»).

Отнесение образовательной среды к одному из четырех типов осуществляется на основе опроса учащихся с использованием специального опросника, куда входят шесть основных вопросов, три из которых диагностируют ось «свобода — зависимость» и три ось «активность — пассивность».

Описание образовательной среды осуществляется также при помощи ряда параметров, имеющих количественное выражение. Среди них:

— широта образовательной среды — ее структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду;

— интенсивность образовательной среды — ее структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;

— осознаемость образовательной среды — показатель сознательной включенности в среду всех субъектов образовательного процесса;

— обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды;

— эмоциональность образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов;

— доминантность образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;

— когерентность образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности;

— социальная активность образовательной среды — показатель социально ориентированного созидательного потенциала среды и ее экспансии в среду обитания;

— мобильность образовательной среды — показатель способности данной среды к органическим эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания;



— устойчивость образовательной среды характеризует ее стабильность во времени<sup>1</sup>.

Каждый из представленных параметров имеет свое достаточно дифференцированное содержание. Например, параметр «осознаваемость образовательной среды» включает: уровень осведомленности об учебном заведении учащихся, педагогов и родителей (от «никто не осведомлен», до «все осведомлены»); символику (название, эмблема, гимн, знамя, форма); связь с выпускниками; активность сотрудников, учащихся и родителей (подразумевается, с одной стороны, оказание безвозмездной помощи образовательному учреждению, а с другой — заинтересованность в его развитии).

Параметр «обобщенность образовательной среды» предполагает диагностику сформированности (несформированности) команды единомышленников, концепции развития учебного заведения и включенности (невключенности) в нее педагогического коллектива, а также формы работы с педагогами, включенности учащихся и их родителей (понимание ими основных образовательных целей, реализуемых в данном учебном заведении), реализации авторских образовательных моделей с участием представителей психолого-педагогической науки.



### **Комментарий**

Векторная модель представляет собой пример формального, параметрического, описания такого явления, как «образовательная среда», не предполагающего понятийного обоснования и специального определения содержания понятия «образование».

В трактовке В. А. Ясвина любая школьная или семейная среда однозначно признается образовательной. По-сути, термин «школьная среда» и термин «образовательная среда» оказываются синонимами. Но, более того, автор употребляет и такие термины как «образовательная среда поселения», «региональная образовательная среда», «федеральная образовательная среда» и даже «общекультурная образовательная среда».

В подобном типе моделей всегда возникает проблема полноты предлагаемых параметров. Что задает целостность описания образовательной среды? Почему именно такое количество параметров? Также возникают вопросы: «Почему автор выделяет именно такие параметры для описания образовательной среды?», «Почему именно эти параметры являются наиболее значимыми для описания образовательной среды?».

---

<sup>1</sup> Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — Вып. 2.

«Каковы основания для использования именно такого набора параметров и такой интерпретации их содержания?» Подобная модель позволяет фиксировать параметры среды, но не механизмы, которые привели к ее созданию.

По нашему мнению, векторная модель позволяет описать не образовательную среду, а организационную культуру образовательного учреждения, являющуюся одним из объектов *управленческой деятельности*. Подобная модель дает представление о характере управленческой деятельности в данном образовательном учреждении. В то же время характеристика организационной культуры опосредованно позволяет судить о характере и содержании профессиональной деятельности учителя. С нашей точки зрения, именно учитель является главным действующим лицом в создании образовательной среды, а его профессиональная деятельность требует своего исследования, описания, которое отличается от описания организационной культуры учреждения. Дж. Равен определяет содержание понятия «развивающая среда» при помощи описания действий учителя, которыми тот создает данную среду в процессе своего взаимодействия с учеником.

Кроме того, в экспертной модели В.А. Ясвина, соответствующей модели образовательной среды, отсутствует ориентация на возможность изменений, проводимых в образовательном учреждении (например, в содержании образования). В результате эксперт, работающий в соответствии с подобной моделью, видит только то, что ему позволяет эта модель, и он может не увидеть той реальности, которая выходит за рамки параметров, предписываемых моделью. Абсолютная целостность и замкнутость подобных параметрических моделей является, скорее, их недостатком, чем их достоинством.

Кроме того, формулировка параметров образовательной среды, сделанная в предельно обобщенной форме, на наш взгляд, не позволяет с их помощью анализировать деятельность конкретного учителя или руководителя образовательного учреждения, их ценности, цели, их понимание или непонимание, что и зачем они делают в своем образовательном учреждении.

## **1.11. Способы и процедуры оценивания в образовательном процессе**

Способы оценивания противопоставляют выставлению отметок. Их функции определяются в образовательном процессе.

### 1.11.1. Отметка и оценка, их назначение в образовательном процессе

В любой системе обучения следует отличать *отметку* от *оценки* и оценивания. Очень часто отметка вообще не выполняет функции оценивания. Она отражает лишь субъективное отношение учителя к тому, что делает ученик и как он себя ведет. В ситуации же исполнения определенного стандарта, когда каждому учащемуся должна быть выставлена отметка, вообще не ясно, что она характеризует. Поэтому применительно к традиционной системе обучения, где главным результатом считается освоение учащимися предметного материала как некоторой суммы знаний, а основным критерием усвоения является репродуктивное воспроизведение текстового материала и алгоритмически правильное решение задач, правильнее говорить не об оценке, а об отметке. Отметка в этой системе выполняет следующие функции:

- контроля усвоения предметного материала путем сравнения с нормой;
- наказания за ошибки;
- использование системы поощрения и наказания;
- наказания за «плохое» поведение;
- дифференциации учащихся на сильных и слабых, «хороших» и «плохих»;
- выражения учителем своего отношения к ученику;
- субъективной оценки «хорошо — плохо», «правильно — не правильно» в ситуации, когда не определены критерии «нормы» (в результате учащиеся начинают приспосабливаться к субъективным критериям учителя, выдавая ему то, что он хочет);
- демонстрации учителем своей власти.

Следует также отметить, что отметка (оценка) в подобной системе, по сути, не относится к процессу обучения. Оценивание выведено за его пределы и выполняет лишь функции дисциплинарного руководства учащимися и контроля достижения (недостижения) промежуточных и конечных результатов. Констатация этого результата является для ученика своеобразным приговором, в ожидании которого ребенок испытывает страх, неуверенность, желание поскорее «отмучиться». Такой подход к оцениванию культивирует негативное отношение учащихся к знанию, нежелания брать ответственность за результаты обучения и отсутствие по отношению к ним личного смысла. В такой ситуации учащиеся стремятся поскорее отчитаться перед учителем, избежать плохой отметки и получить хорошую любым способом.

В деятельности, или компетентностном, подходе к обучению оценивание призвано:

— стимулировать ответственность учащихся за свои образовательные результаты (например, использование накопительной системы баллов);

— помогать учиться на ошибках;

— помогать осмыслению того, что у них получается и в какой степени;

— помогать осознанию того, что важно и необходимо освоить;

— помогать обнаружению того, чего они не знают и не умеют делать;

— констатировать наличие тех или иных умений;

— констатировать степень овладения умением;

— констатировать позитивные достижения учащихся;

— фиксировать неудачи, но не наказывать за них;

— оценивать продвижение учащихся относительно самих себя, относительно своих прежних успехов и неудач;

— поддерживать высокую самооценку учащихся;

— мотивировать учащихся на достижение успеха;

— побуждать учащихся к приложению усилий;

— приобщать учащихся к оцениванию своих результатов (самооценке) на основе известных им критериев.

В этом подходе оценивание является одним из средств управления всем процессом обучения учащихся для достижения запланированных образовательных результатов, а не средством дисциплинарного руководства. Меняется само назначение оценки и оценивания. Оценка начинает использоваться не в функции контроля результатов и подведения итогов, а в функции стимулирования улучшения качества достижений учащихся и как эффективное средство получения учащимся обратной связи относительно степени своего достижения требуемых образовательных результатов, как средство самооценивания. Оценка и оценивание становятся основными средствами управления образовательным процессом в целом и индивидуальной деятельностью обучения каждого учащегося, что предполагает налаживание связей между следующими основными процессами: оценка — программа улучшения — реализация — оценка. Использование такой последовательности действий учителя и ученика в образовательном процессе получило название «петли качества» учебного процесса.

Существует несколько *принципов оценивания*.

1. Способы, процедуры и задания, используемые в ходе оценивания, должны соответствовать типу образовательных результатов учащегося (оценивается то, чему учат).

2. Для каждого типа образовательных результатов должны быть выработаны свои критерии оценивания.

3. Оценивание должно быть справедливым (учащиеся с разными способностями должны иметь равные возможности добиться успеха).

4. Оценивание должно быть развивающим (фиксируются достижения учащихся и показывается, как их можно улучшить; фиксируются ошибки и показывается, как их можно избежать).

5. Критерии и формы проведения оценивания должны быть одинаково понятны ученикам, учителю и родителям.

6. Учащиеся должны быть заранее информированы о том, какие их образовательные результаты будут оцениваться, и в какой форме будет проходить оценивание.

7. Оценивание должно быть своевременным (поддерживающим развивающую обратную связь).

8. Оценивание должно быть эффективным (выполнимым, не отнимать много времени преподавателя и учащихся).

Проанализируем, что можно оценивать в качестве результатов образовательного процесса. Рассмотрим, что оценивалось в учебных заведениях в первой половине XIX в. В 1834 г. для всех учебных заведений было установлено семь степеней оценки (табл. 2).

На основании приведенной таблицы можно сделать вывод, по крайней мере, о трех основных областях содержания, подвергавшихся оцениванию, среди которых:

- знание (ученик знает пройденное);
- понимание («отвечает идею ясно», «идеи развивает не совсем точно», «понимает многое неясно»);

Таблица 2

**Критерии оценивания в учебных заведениях России  
в первой половине XIX в.<sup>1</sup>**

| Степень оценки | Оценка                     | Содержание оценки  | Баллы  |
|----------------|----------------------------|--|--------|
| 1              | «Отлично», «хороший успех» | Ученик твердо знает все пройденное, отвечает ясно, опровергает все возражения  | 12     |
| 2              | «Весьма хороший успех»     | Ученик знает пройденное основательно, отвечает «определятельно», разрешает важнейшие вопросы, выражается ясно и связно                   | 11, 10 |
| 3              | «Хороший успех»            | Ученик знает пройденное хорошо, но идеи развивает не совсем точно, на вопросы отвечает иногда не свободно, говорит сбивчиво, повторяется | 9, 8   |

<sup>1</sup> См.: Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов / под ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицкой. — СПб., 2002.

| Степень оценки | Оценка                     | Содержание оценки   | Баллы |
|----------------|----------------------------|---|-------|
| 4              | «Успех удовлетворительный» | Ученик понимает и знает все пройденное довольно хорошо; отвечает неточно, но пропущенное вспоминает легко; при ответах на вопросы испытывает затруднение; выражается неточно и неясно | 7     |
| 5              | «Посредственный успех»     | Ученик знает материал посредственно, понимает многое неясно, отвечает с ошибками, говорит заученное наизусть  | 6, 5  |
| 6              | «Худой успех»              | Ученик многого не знает или ошибочно понимает; но может продолжать обучение   | 4, 3  |
| 7              | «Весьма худой успех»       | Ученик мало знает или очень плохо понимает материал, должен быть переведен в низший класс   | 2, 1  |

— выражение (устное сообщение) — «говорит заученное наизусть», «говорит сбивчиво, повторяется», «выражается ясно и связно».

Если рассматривать знание как сумму информации, сведений, которую учащийся должен репродуктивно воспроизвести, то в первую очередь оцениваются его усидчивость и оперативная память. Наверное, в комплексе это можно определить как своеобразное умение «зубрить» (учить наизусть). Обычно этим умением пользуются те, у кого высокий уровень мотивации, но плохо развиты мышление (интеллект) и понимание.

Если рассматривать понятие «знание» не как сумму информации, или сведений, взятых из разных научных областей, а в смысле умения осуществлять деятельность и мышление, причем не только в этих предметных областях, но и в более широком контексте практических, профессиональных и жизненных ситуациях, то мы закономерно приходим к понятию «компетентность», или «компетенция», как одного из основных результатов обучения, требующего своей системы оценивания. Какие конкретно компетенции будут оцениваться, зависит только от целей-результатов, которые данная образовательная система призвана реализовать. В системе среднего образования это будет комплекс наиболее общих компетентностей, позволяющих выпускнику продолжать свое образова-

ние, быть успешным в своей будущей профессиональной деятельности, общественной и личной жизни. В системе высшего образования добавится комплекс специальных компетенций, необходимых специалисту данного профиля. В число наиболее общих компетенций входят такие комплексы умений как: *владение устной и письменная коммуникация, математическая грамотность, информационные технологии, решение проблем*, а также компетенции, *связанные с проектной деятельностью и научным исследованием и управленческие компетенции*, необходимые при работе с людьми и процессами.

В некоторых образовательных системах выделяется специальная группа *поведенческих умений*. В нее входят такие умения как: гибкость и адаптивность к переменам; ответственное выполнение своих обязательств; межличностные умения, связанные с осуществлением позитивного взаимодействия с разными людьми и на различных уровнях (проявление такта и дипломатичности при взаимодействии с конфликтными людьми); инициативность (способность эффективно работать при минимальном руководстве); способность к саморегуляции (дисциплинированность, стрессоустойчивость, умение регулировать свою рабочую нагрузку, распределять время и силы)<sup>1</sup>.

К ключевым компетенциям относятся также и *понимание учащимися любого рода устных и письменных текстов*, а также *любых знаковых моделей (теорий) и графических построений*. Понимание можно рассматривать как особого рода понятийное, или понимающее, мышление, состоящее из комплекса мыслительных умений (операций). В их число входят:

— умение формулировать основное содержание, заключенное в данном тексте (идею, мысль автора), т. е. умение интерпретировать, которое в свою очередь состоит из комплекса операций;

— умение определять основания идеи автора (тот или иной философский, научно-теоретический или морально-ценностной контекст);

— умение определять намерения автора (например, в отношении терминологии, структуры текста);

— умение формулировать свой смысл прочитанного или услышанного, основываясь на собственных представлениях, идеях или гипотезах;

— умение отличать в тексте форму (жанр, стилевые особенности) от содержания идей;

— умение анализировать текст, находить в нем те утверждения автора, которые несут идейный смысл;

— умение извлекать необходимую информацию из разного рода зависимостей, выраженных в графической форме (графиков, ди-

---

<sup>1</sup> См.: Московская высшая школа социальных и экономических наук. Справочник слушателя. Факультет менеджмента в сфере образования. 2002—2003.

аграмм, таблиц, а также анаграмм, символических изображений и т. п.);

— умение формировать и использовать понятия.

*Выступление, сообщение информации* слушателям относится к такой ключевой компетенции как коммуникативные умения и характеризуется комплексом умений, в который входят:

— умение формулировать цель своего выступления (умение отличать цель своего выступления от его содержания);

— умение оценивать характер аудитории и выбирать язык и способы представления материала;

— умение подбирать аргументы, адекватные для данной аудитории;

— умение структурировать изложение (составлять логически связанную последовательность высказываний);

— умение использовать иллюстрации, позволяющие лучше понять основную идею выступления;

— умение держаться уверенно, говорить громко и четко;

— умение использовать разные техники работы с аудиторией для достижения цели выступления;

— умение осуществлять рефлексию своего выступления, выделяя его сильные и слабые стороны относительно поставленной цели.

В современных системах оценивания компетенций наряду с компетенцией понимания большое значение придается таким компетенциям, как научная грамотность, математическая грамотность и решение проблем. В качестве примера рассмотрим содержание экзамена по биологии, разработанного Лондонским комитетом по экзаменам, и систему тестовых заданий, созданную в рамках международного исследовательского проекта OECD PISA (Organisation for economic co-operation and development, Programme for International Student Assessment).

Экзамен включал обязательные темы и темы по выбору. Обязательные темы — «Биология клетки», «Питание и дыхание», «Окружающая среда», «Экология», «Генетика», «Транспорт веществ и гомеостаз», «Регуляция деятельности организма», «Размножение и развитие».

Темы по выбору — «Микроорганизмы и биотехнология», «Прикладные аспекты ботаники», «Прикладные аспекты зоологии».

В ходе экзамена определялась степень овладения следующими видами предметных и общеучебных умений:

а) знание и понимание:

— биологических фактов, терминов, принципов, понятий и взаимоотношений;

— экспериментальных методик;

— применения современной биологии в жизни общества (например, для решения проблем окружающей среды), а также в экономике и технологии;



б) применение биологических знаний:

- при выдвижении гипотез, планировании и проведении экспериментов и интерпретации результатов;
- при обработке и анализе количественной и качественной информации, включающей результаты экспериментов;
- при формулировании выводов;
- при оценке валидности экспериментов, их результатов, выводов и высказываний;
- при нахождении противоречий, предположений и ошибок;
- при решении проблем (социальных, экологических, экономических, технологических и др.);

в) точность при использовании экспериментальных и практических методик, включая точность наблюдений и записи результатов;

г) согласованное и последовательное изложение биологической информации в письменном виде, а также в виде таблиц, диаграмм, рисунков и графиков.

Экзамен состоял из пяти частей. Все задания требовали письменного ответа. Среди них задания с краткими ответами, с полными развернутыми ответами и задания-эссе. Задания имели подвопросы, в конце каждого из которых сообщалось, сколько баллов дается за его выполнение (от 1 до 30). Две части экзамена включали вопросы, связанные с проведением экспериментальных и практических работ. Их выполняли по специальному разрешению только те учащиеся, которые не имели возможности провести экспериментальные работы в школе.

Международный исследовательский проект PISA был ориентирован на оценивание у пятнадцатилетних школьников таких общих межпредметных компетенций (умений), как математическая грамотность, компетентность чтения и решение проблем.

Понятие «математическая грамотность» трактуется авторами проекта как способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. В этом определении математической грамотности основной упор сделан не на репродуктивное усвоение предметных знаний, а на функциональную грамотность, позволяющую свободно использовать математические знания для решения различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в процессе деятельности. Поэтому в тестовых заданиях учащимся предлагались не типичные учебные математические задачи, характерные для наших проверочных и экзаменационных работ, а проблемные ситуации, в которых сначала надо было определить конкретную задачу, решаемую средствами математики.

В состав математической грамотности входят два основных компонента — фундаментальные математические идеи и математическая компетентность.

Первый компонент — фундаментальные математические идеи — это группа взаимосвязанных общих математических понятий, которые характеризуют свойства разнообразных объектов и явлений живой и неживой природы и тем самым способствуют лучшему пониманию роли математики в постижении и изменении окружающей действительности. В качестве таких идей предложены: изменение и зависимости; пространство и форма; неопределенность; количественные рассуждения.

Второй компонент — математическая компетентность, включающая в себя комплекс наиболее общих математических умений: математическую аргументацию; постановку и решение проблемы; математическое моделирование; использование различных форм представления математических объектов и ситуаций; использование математического языка (письменная и устная математическая речь); использование информационных технологий.

В материалах PISA значительное место занимают также задания, посвященные исследованию (оцениванию) комплекса умений, которые связаны с анализом и пониманием текстов, с компетентностью чтения. Эту компетентность можно также назвать компетентностью понимания. По своему содержанию тексты, используемые в заданиях PISA, охватывают самые различные области человеческой практики.

Среди них:

- тексты, посвященные описанию какой-либо профессиональной деятельности (деятельность специалиста-оптика в отделе торговли очками или актера);

- тексты, посвященные практическим действиям и поведению человека в конкретной жизненной ситуации (например, что нужно делать при подготовке к собеседованию при устройстве на работу в компанию, а также в ходе собеседования);

- тексты публицистического содержания;

- тексты научно-популярного содержания, описывающие какие-либо результаты научных исследований, научные гипотезы, выводы;

- тексты, посвященные описанию конкретного научного исследования, гипотезы, результатов и выводов;

- рекламные тексты;

- тексты, посвященные описанию какого-либо технического устройства (например, устройства приливной электростанции);

- тексты литературные, содержание которых позволяет принципиально по-разному их интерпретировать;

- реестры товаров с их кодами и стоимостью.

При работе с текстовым материалом учащимся нужно продемонстрировать следующие умения:

- умение определять цель (цели) написания данного текста;
- умение выделять основную мысль (мысли), содержащуюся в тексте;
- умение определять адресата текста, т.е. к кому текст обращен;
- умение отличать в тексте содержание от стиля, т.е. *что* написано от того, *как* это написано;
- умение формировать свое понимание прочитанного текста;
- умение выражать кратко (в одной-двух фразах) содержание объемного текста;
- умение находить в тексте предложение, наиболее полно отражающее его содержание;
- умение находить в тексте предложение, наиболее точно отражающее какое-либо качество человека — чувство, переживание, мысль<sup>1</sup>.

Важнейшее место в исследованиях в рамках проекта PISA уделено блоку «Решение проблем». По мнению организаторов исследования, решение проблем должно находить свое место в содержании и программах всех учебных предметов. Это связано с тем, что в условиях реальной жизни компетентность в решении проблем является основой для дальнейшего обучения, эффективной профессиональной деятельности, участия в жизни общества и организации своей личной жизни.

Анализ заданий, связанных с решением проблем, позволяет определить их характерные особенности. Все задания подобного типа представляют собой описание некоторых жизненных практических ситуаций. В каждой из них содержится проблема, решение которой требует от учащегося использования предметной информации, полученной в процессе обучения, учета и извлечения информации из текстов, графиков, диаграмм, таблиц, и использования при этом интеллектуальных умений различных видов.

Например, при работе с текстами, а также с диаграммами, графиками и таблицами, учащемуся требуется проявить следующие умения наиболее общего интеллектуального характера:

- умение приводить доводы, аргументы в доказательство какой-либо известной точки зрения;
- умение вырабатывать свою собственную точку зрения и обосновывать ее, выбирая для этого нужные аргументы из приведенной совокупности фактов;

---

<sup>1</sup> Перечень умений составлен автором на основе анализа тестовых заданий PISA.

— умение выбирать наиболее убедительные аргументы, подтверждающие или опровергающие данную точку зрения;

— умение понимать зависимости, выраженные в графической форме (диаграммы, графики, таблицы);

— умение извлекать нужную информацию из текста, таблиц, графиков для решения практической задачи;

— умение обобщать факты и делать выводы, например, отвечая на вопрос: «Как вы думаете, чувства отца и его поведение по отношению к сыну типичны и для нашего времени?»);

— умение сравнивать объекты или информацию, представленную в той или иной форме, и делать на основе сравнения выводы;

— умение анализировать имеющиеся факты или высказывания и делать на основе анализа выводы;

— умение различать мнения и факты в высказывании человека;

— умение определять, к какой деятельности относится то или иное действие;

— умение осуществлять выбор из нескольких альтернатив;

— умение искать закономерности, определять тенденции на основе имеющихся фактов;

— умение определять причины поступков людей (участников данной ситуации) или явлений.

Приведенный перечень умений не относится к какой-то предметной области, изучаемой в рамках школьной программы. Кроме того, в заданиях проблемного типа почти не используются знания из таких учебных предметов, как физика или математика, за исключением совершенно элементарных сведений.

В целом можно сделать вывод, что задания, используемые в исследованиях PISA, позволяют, в первую очередь, оценивать наличие или отсутствие у школьников базовой способности самостоятельно решать различные практические ситуации, анализировать, обобщать, делать выводы на основе самостоятельно извлеченной информации, аргументировать свою точку зрения, т. е. осуществлять мышление в деятельности и для деятельности.

В нашей системе общего образования учащийся проявляет свое мышление лишь в решении формальных задач, лишенных деятельностного, практического содержания. В силу этого мышление заужено, т. е. комплекс мыслительных умений, которые требуются от ученика, крайне беден. Но самое главное — подобное мышление лишено самостоятельности вследствие полного отсутствия проблемных практических ситуаций.

Тестовые задания PISA направлены на оценку качественно иного мышления по сравнению с тем, которое требуется от учеников наших школ. Проверяется не владение известными алгоритмами для решения тех или иных классов задач, а нахождение каждый раз своего способа для разрешения практической ситуа-

## Способы оценивания различных видов образовательных результатов

| Цели/учебные результаты  | Способы оценивания  |
|--|---|
| <p><i>Критическое мышление, формулирование суждений</i> (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т. п.)</p>   | <p>Написание эссе (фокусирование на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке); критический анализ ситуации; критическая оценка изученной литературы; ведение рефлексивного дневника; подготовка сообщения/выступления (фиксирование проблемы и способов ее разрешения); подготовка/написание статьи; подготовка комментариев к статье, книге, монографии</p>                 |
| <p><i>Решение проблем/планирование</i> (определение или постановка проблемы, сбор и анализ данных, интерпретация, планирование экспериментов, применение теории и информации и т. п.)</p>  | <p>Анализ ситуации/случая; сценарирование проблем; моделирование ситуации; групповая работа (коллективное обсуждение выделенной проблемы и поиск ее решения); обсуждение и рефлексия с коллегами проблем/опыта из собственных работ; подготовка проекта исследовательской заявки по реальной проблеме</p>   |
| <p><i>Выполнение действий/демонстрация операций, техник</i> (вычисления, работа с текстами, использование оборудования, выполнение процедур, заполнение протоколов, выполнение инструкций и т.п.)</p>  | <p>Подготовка отчета по лабораторной работе; демонстрация опыта/эксперимента; участие в ролевой игре; использование программного обеспечения и видео; подготовка презентационного плаката; подготовка инструкции по использованию оборудования для определенной аудитории; наблюдение и реальное воспроизведение профессиональной деятельности</p>  |
| <p><i>Управление/развитие (самоуправление и саморазвитие)</i> (навыки индивидуальной и кооперативной работы, ответственность за свое учение и развитие, способность диагностировать собственные учебные потребности, осуществлять тайм-менеджмент, поиск</p> | <p>Заключение и выполнение учебных контрактов (форма самоуправляемых проектов, в которых студенты формулируют проблему, проектируют и выполняют проект, оценивают свои достижения по независимым критериям); создание портфолио; осуществление самооценки; написание автобиографии; ведение рефлексивных дневников; взаимооценка; участие и оценивание групповых проектов; взаимообучение</p> |

| Цели/учебные результаты   | Способы оценивания   |
|---|--|
| учебных ресурсов для самооценки и т.п.)   |  |
| <i>Демонстрация знания/понимания</i> (пересказ, описание, перечисление, распознавание, изложение и т.п.)  | Экзамен (устный, письменный); написание эссе (фокусированное на воспроизведении информации); заполнение мультивариативных опросников; выполнение тестов (минитестов); контрольные вопросы  |
| <i>Разработка/создание</i> (проектирование, визуализация, изобретение, создание, исполнение и т.п.)   | Создание портфолио; подготовка презентации; перфоменс; участие в групповых проектах; участие в соревновании; проектирование и внедрение проекта; оценка качества исполнения  |
| <i>Коммуникация</i> (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, защиты, переговоров, презентаций, интервьюирования и т.п.) | Участие в групповой работе; участие в дискуссии (дебатах, переговорах); участие в ролевых играх; подготовка письменной презентации (эссе, отчет, рефлексивный дневник и т.п.); участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего; наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков |
| <i>Отбор/обработка информации</i> (поиск, отбор, сортировка информации и т.п.)  | Изучение библиотечных ресурсов; создание базы данных; проектирование сайтов; аннотирование библиографии  |

ции, используя для этого имеющиеся средства (факты, информацию, понятия, ранее приобретенные умения).

Анализируя таблицу, иллюстрирующую метод оценивания образовательных результатов учащихся в системе обучения России первой половины XIX в., можно сделать вывод о том, что содержание обучения (результаты) и система их оценивания ближе к компетентностной модели образования, чем к информационной («знаниевой»).

В педагогической практике существуют много разных типов образовательных результатов: информация (сведения), понимание компетентности (компетенции — умения), рефлексия, решение проблем, жизненные навыки, интеллектуальные операции и др. Очевидно, что для оценивания разных типов результатов используются различные способы и процедуры оценивания. Некоторые из них представлены в табл. 3.

## 1.11.2. Эссе как способ оценивания образовательных результатов

Одним из самых распространенных способов оценивания образовательных результатов, связанных с овладением различного рода мыслительными умениями, которые в целом можно обозначить термином «критическое мышление», является написание эссе.

«Эссе (франц. Essai — опыт, набросок) — жанр философской, эстетической, художественно-критической, художественной, публицистической литературы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным, изложением, ориентированным на разговорную речь» (Большой энциклопедический словарь).

Все критерии оценивания эссе, так или иначе, связаны с комплексом основных мыслительных умений, в который входят:

- понимание (понимание используемых теорий и мыслей/высказываний разных авторов, способность передавать мысли автора и формулировать свой смысл);
- самостоятельность и оригинальность осмысления материала (оригинальность высказываемой идеи);
- критическое осмысление проблемы;
- последовательность аргументации;
- структурированность изложения;
- умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы;
- применение идей на практике (обоснованность и оригинальность применения теоретических идей к анализу практического опыта, фактов и проблем).

Кроме этого оцениваются:

- работа с литературными источниками;
- стиль изложения;
- оформление работы;
- грамотность написания работы.

Рассмотрим некоторые критерии оценки эссе.

«1. Вы фиксируете... ясные тезисы, которые вы хотите доказывать в эссе.

2. Вы ясно и кратко формулируете тезисы в начале своего эссе, в основной части развиваете их аргументацию и в заключении четко и прямо формулируете выводы, которые соотносятся с заявленными в начале эссе тезисами.

3. Ваше эссе четко структурировано и логично выстроено.

4. Способ обсуждения выбранной вами теории демонстрирует, что вы используете теорию в той степени, которая требуется в вашем эссе. Если вы демонстрируете “продвинутое” понимание

теории, оценка будет повышена (добавлены дополнительные баллы). Если вы можете критически оценить теорию и дополнить ее своими комментариями и идеями, вам также могут быть добавлены дополнительные баллы.

5. В вашем эссе соблюден баланс между теоретической и практической частями (интерпретацией, применением теории к проблеме, обсуждаемой в эссе). Вполне нормально, если одна треть будет посвящена теории, а две трети ее приложению.

6. Практическая часть должна демонстрировать то, что вы владеете необходимыми навыками чтения и анализа, т.е. знаете, как работать с текстом.

7. Практическая часть показывает, что вы можете использовать текст для проверки соответствующих теорий.

8. Практическая часть должна показывать, что вы, с точки зрения использованной теории, можете устанавливать следствия, делать выводы, определять перспективные пути.

9. В своем эссе вы используете основную и дополнительную литературу по курсу.

10. Вы знаете, как эффективно использовать источники, чтобы подтвердить свою идею.

11. Вы умеете делать точные ссылки.

12. Ваша работа не является плагиатом»<sup>1</sup>.

В Манчестерском университете в Англии существует пять степеней оценивания письменных работ учащихся, которым соответствует 100-балльная шкала (табл. 4).

Таблица 4

**Критерии и шкала оценивания письменных работ<sup>2</sup>**

| Степень оценки | Оценка    | Содержание оценки  | Баллы, %  |
|----------------|-----------|--|-----------|
| <i>A</i>       | «Отлично» | Доскональное понимание темы и ее смыслов; оригинальность и/или широта охвата большинства вопросов; логическая связность и обоснованность изложения; способность аргументировать ясно и понятно | 70 и выше |
| <i>B</i>       | «Хорошо»  | Хорошее понимание смысла темы; компетентные знания и использование критических замечаний по теме; хоро-  | 60—69     |

<sup>1</sup> *Краснова Т. И.* Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета // [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru).

<sup>2</sup> См.: Московская высшая школа социальных и экономических наук: справочник слушателя. Факультет менеджмента в сфере образования. 2002—2003. Приложение № 3. Критерии и шкала оценивания письменных работ.



| Степень оценки | Оценка                                    | Содержание оценки   | Баллы, %  |
|----------------|---|---|-----------|
|                |   | шая аргументация; тем не менее эта работа демонстрирует более низкую самостоятельность мышления и умение аргументации, чем требуется на оценку 70 и выше; допускаются неверные суждения по некоторым второстепенным вопросам                              |           |
| <i>C</i>       | «Удовлетворительно»                       | Приемлемое понимание темы; приемлемая осведомленность в критических статьях по теме; аргументация используется, но недостаточно для того, чтобы сделать обоснованные выводы   | 50—59     |
| <i>D</i>       | «Неудовлетворительно, с правом пересдачи» | В работе недостает подробностей, имеются ошибки, упущения и непонимание; недостаточное знание критической литературой по теме; поверхностное понимание критических и интерпретационных моментов; слабая способность формулировать и аргументировать мысль | 40—49     |
| <i>E</i>       | «Очень плохо, без права пересдачи»        | Полное непонимание смысла темы; почти полное незнание существующих критических статей по теме; полная неспособность формулировать мысли и аргументировать их  | 39 и ниже |

Как видно из таблицы, диапазон каждой степени оценивания составляет 10 единиц, что позволяет преподавателю дифференцированно оценивать умения учащегося на каждой ступени.

Именно в этом диапазоне преподаватель может целиком проявить свой субъективизм в оценивании тех или иных достижений учащегося. Однако в восприятии ученика его субъективность все равно не выходит за рамки соответствующей степени («отлично», «хорошо» и т. д.).

В свою очередь такой интервал позволяет учащемуся оценивать свои достижения (умения) более дифференцированно: «хорошо» может быть ближе к «отлично» или ближе к «удовлетворительно». Это позволяет учащемуся более адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны и перспективу своего продвижения.

### 1.11.3. Портфолио

Еще одним способом оценивания индивидуальных достижений учащихся может служить портфолио. Впервые этот способ оценивания был использован в США в 80-х гг. XX в. Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». Портфолио позволяет учащемуся продемонстрировать все свои достижения за определенный период не только в процессе обучения, но и в более широком социальном контексте. Используя портфолио, преподаватель может:

- мотивировать учащихся к непрерывному совершенствованию в выбранном направлении;
- мотивировать учащихся к развитию своих способностей, не только непосредственно связанных с данным типом обучения, но и любых других, непосредственно с ним не связанных;
- инициировать самооценку (рефлексию) учащихся относительно своих результатов и коррекцию способов их достижения;
- оценивать динамику продвижения учащихся к результату относительно его собственных успехов и неудач;
- фиксировать недочеты в достижении образовательных результатов.

Таким образом, портфолио представляет собой собрание работ (проектных, исследовательских, контрольных и творческих — сочинений, эссе и т. п.) учащегося, характеристик и отзывов преподавателей о его работах, а также документов, подтверждающих достижение им результатов в разных областях, где он проявлял какую-то активность (аудио- и видеозаписи).

Все компоненты портфолио могут оцениваться как качественно, так и количественно — в баллах. Итоговая оценка портфолио может определяться максимальным баллом за один из его компонентов; может быть интегральной, включающей максимальные баллы всех компонентов, и др.

В зависимости от целей образования используются портфолио следующих видов:

*портфолио документов* — похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах и т. д.; благодарственные письма, табели успеваемости, значки, медали и т. п.;

*портфолио работ* — собрание проектных, исследовательских работ учащегося, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности (участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, посещение спортивных и художественных кружков и др.). В эту папку собираются все контрольные и творческие работы студента: сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты и т. д., т. е. все, что было сделано учащимся в течение опреде-

ленного срока (например, года). Данный вид портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ и др. Подобные портфолио оформляются в виде творческой книжки студента с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей;

*портфолио отзывов* — характеристики отношения учащегося к различным видам деятельности, представленные преподавателями, тьюторами, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого студента своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио может быть представлено в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

*Проблемно-исследовательское портфолио* связано с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Оно представляет собой набор материалов по определенным рубрикам, например: варианты названий реферата (доклада, статьи); список литературы для изучения микротемы; проблемные области, план исследования; дискуссионные точки зрения; факты, цифры, статистика; цитаты, афоризмы; интеграция с другими предметными областями; результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

*Тематический портфолио* создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса, освоения комплекса компетентностей. Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает название изучаемой темы, этапы ее освоения, формулирует умения, которыми должен овладеть учащийся, и критерии их достижения, а также выбирает способы и процедуры оценивания результатов. В итоге учащийся осуществляет защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой и/или требуемыми умениями.

Например, существует такой способ организации тематического портфолио.

Учащимся в самом начале предъявляются 25 заданий разного уровня сложности, отражающие различные уровни (по таксономии Б. Блума) мышления и познания. Ответы на эти задания и составят содержание портфолио. По иерархии целей эти задания располагаются следующим образом:

— задания на воспроизведение нового материала (терминов, фактов, понятий, правил). Цель считается достигнутой, если учащийся правильно воспроизводит и использует термины, знает конкретные факты, понятия, правила;

— задания на узнавание изученного явления, его интерпретацию и преобразование;

— задания на применение знаний (правил, теорий) на практике, т. е. в новых конкретных условиях;

— задания на анализ материала, т. е. на выделение отдельных элементов и установление логики их взаимосвязи. Цель считается достигнутой, если учащийся выделяет части целого и взаимосвязи между ними, видит упущения в логике рассуждения, проводит различия между причинами и следствиями;

— задания на синтез, предполагающие умение объединять отдельные элементы в новое целое. Цель считается достигнутой, если учащиеся пишут творческие работы, используют знания из разных областей при работе над проблемой (например, при создании обзорного реферата), разрабатывают план эксперимента и т. п.;

— задания на оценку каких-либо явлений по определенным критериям. Цель считается достигнутой, если учащийся может выделять критерии и следовать им, видит многообразие критериев, соответствие выводов имеющимся данным, проводит различия между фактами и оценочными суждениями.

**С п о с о б о ц е н и в а н и я.** Каждый вид задания в зависимости от степени сложности оценивается заранее определенным баллом, который доводится до сведения студентов. Из предложенных 25 заданий учащиеся могут выбрать любое и в любом количестве, но не менее десяти.

Существует и другой, более демократичный, вариант выбора: учащиеся имеют право отобрать любое количество заданий любой степени сложности.

В данном случае выставляется суммарный балл, который позволяет им получить ту или иную рейтинговую отметку. При этом их не упрекают за выбор минимального количества простейших заданий, а подчеркивают, что это их право свободного выбора, и что рейтинговый балл — это объективное зеркало их результатов.

В число заданий может входить и такое: «Предложите собственный способ оценки портфолио на основе определенных критериев». Это задание оценивается наивысшим баллом, так как его выполнение свидетельствует о развитых рефлексивных способностях учащегося и о высоком уровне его мышления.

После проверки портфолио преподавателем можно организовать их презентацию и публичную защиту. Учащиеся выступают перед группой или курсом, раскрывают содержание своих работ. Другие студенты задают вопросы, обсуждают, а затем выставляют свои оценки представляемому портфолио по собственным критериям»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Краснова Т. И.* Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета // [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru).

## 1.11.4. Экзамен

Самой распространенной формой проверочных испытаний до сих пор остается экзамен. Назначение этой оценочной процедуры двойное. Основной смысл экзамена заключается в проверке тех или иных образовательных результатов. Экзамен — это всегда остановка, прекращение предыдущего процесса обучения для выяснения его результатов, подведения итогов отдельного этапа или процесса обучения в целом. В зависимости от целей обучения используются экзамены разных видов.

- *Устный экзамен (Oral exam)*. Самая распространенная форма экзамена: учащемуся задают вопросы, требующие устного ответа, т.е. ответа, не занесенного на бумагу. Как правило, учащемуся дается время на подготовку ответов на все вопросы, которые он может получить на экзамене.

- *Письменный экзамен «с закрытой книгой» (Closed book exam)*. Учащийся впервые видит вопросы и пишет ответы в течение экзамена.

- *Экзамен «с раскрытой книгой» (Open-book exam, или Open paper exam)*. На данном экзамене учащимся разрешено пользоваться учебниками и другими книгами. Основной акцент делается не на том, что учащийся запомнил, а на том, как он может использовать материал, который учил. При этом формате экзамена очень важен осуществляемый учащимся анализ. Экзамены Open book exam и Open paper exam близки по смыслу, но различаются по процедуре проведения.

Экзамен Open paper exam предполагает, что несколько вопросов сообщаются учащимся заранее (например, за неделю). Обычно для его сдачи необходимо показать свои исследовательские или аналитические навыки. Результат оформляется в виде короткого эссе по заданной теме, которое представляется экзаменационной комиссии. Еще в одном варианте учащиеся пишут свои эссе, которые должны были подготовить заранее, на экзамене. Ответы на предлагаемые вопросы нельзя найти в учебниках. Для того, чтобы добиться успеха, учащиеся могут организовывать обсуждение вопросов и предварительных результатов своих исследований.

На экзамене Open book exam учащиеся имеют право пользоваться учебниками. Однако число и тип книг ограничиваются. Такой экзамен обычно предполагается для учебных заданий, в которых используется много формул и вычислений (статистика). Экзамен считается успешно сданным, если учащийся хорошо разбирается в данном предмете и большую часть времени, отведенного на подготовку, использует для решения задач. Ключом к успеху является планирование своего времени, поскольку время, предоставляемое на подготовку, не рассчитано на поиск формулы для

решения подобной задачи или иной информации для выполнения задания. Таким образом, необходимо четко распределять свое время и не тратить его на выписывание цитат или поиск ответов. Можно, например, пользоваться только списком формул и программируемыми калькуляторами, или материалами своих эссе, или конспектом лекций, с помощью которых удастся сэкономить время.

• *Экзамен-«размышление» («Thinking» exam)*. Этот вид экзамена предполагает написание одного большого текста по определенной проблеме. Например, учащимся предлагается в течение трех часов написать одно большое эссе. Предполагается, что в течение одного часа учащиеся размышляют, делают наброски и продумывают структуру эссе, а в течение двух часов пишут. Этот формат экзамена требует собрать воедино много различных элементов курса.

• *Экзаменационная работа, которая берется домой («Take-Home» exam)*. Учащиеся забирают домой свои экзаменационные задания. Обычно им дается некоторое время (от нескольких часов до нескольких недель) для того, чтобы выполнить работу.

В качестве примера рассмотрим организацию «Take-Home» экзамена в Гарвардском университете.

Тема — размышление о мышлении.

Инструкция. В вашем распоряжении 8 часов для чтения, исследования, написания текста и редактирования. Ваш ответ должен быть ограничен 6 страницами формата А-4 (с интервалом в два пробела). Вы можете пользоваться любыми письменными материалами, но вам запрещается консультироваться с кем бы то ни было.

Задания.

1. Наука, религия и закон имеют различные ресурсы власти, различные методологии, критерии истинности, уместности и ответственности, и даже стили обсуждения и обучения. Раскройте эти различия в контексте четырех следующих аспектов:

- а) смертность;
- б) инакомыслие;
- в) эмпиризм, вера и естественный закон;
- г) добрая воля и детерминизм

2. Практически любые типологии и классификации почти всегда ведут к ранжированию людей или групп. Если это так, то почему? В случае несогласия предложите контраргументы.

Проанализируйте два источника данных, основанных на теории эволюции человеческого происхождения, которые указывают на существование минимальных и несущественных различий между человеческими группами. Если вы не согласны с представленным выше утверждением, объясните почему, приведите и объясните интерпретацию данных, которые поддержали бы это альтернативное заключение<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Thinking About Thinking. Professors Dershowitz, Cox & Gould. Law School of Harvard University. 1999—2000; см.: Краснова Т. И. Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета // [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru).

• *Практический экзамен (Practical exam)*. Некоторые экзамены включают в себя практические задачи или проекты.

В этом случае учащиеся должны продемонстрировать свои умения, способности, применение полученных знаний (это могут быть испытания по созданию портфолио, или задание по конструированию какой-либо вещи или предмета, или демонстрация моторных, артистических и тому подобных навыков).

В качестве примера рассмотрим организацию экзамена по английскому языку.

«На экзамене предлагается преобразовать некоторые текстовые материалы из одной формы в другую. Вам не говорят вопросы экзамена заранее, но вам сообщается, на какую тему будут эти вопросы. Вам выдаются материалы, которые вы можете отнести домой и изучать в течение двух дней. Вам не разрешают советоваться с преподавателем, но допускается обсуждение всех ваших вопросов с другими людьми.

Когда вы приходите на экзамен, вас просят ответить на один из трех предлагаемых вопросов.

Ваша задача состоит в том, чтобы преобразовать материалы в различную форму (например, для определенного типа презентации, постер, тип текста)»<sup>1</sup>.

• *Тестирование (Multiple-choice exam или Short-question exam)* это экзамен по выбору правильного ответа. На каждый вопрос имеется два или более ответов, из которых студент должен выбрать правильный. Данный вид экзамена обычно используется для проверки фактических знаний (информации). С одной стороны, данный вид экзамена требует точности воспроизведения имеющихся у студента знаний, с другой — не исключает случайности ответов.

• *Итоговый экзамен (End-of term exam)*. Самый типичный и самый стрессовый вид экзамена для всех его участников.

• *Полусеместровый экзамен (Mid-term exam)*. Проводится в середине семестра.

• *Допускной экзамен (Placement Test)* Экзамен, применяемый для определения академической пригодности учащегося в определенной области с целью допуска к изучению соответствующих курсов.

В некоторых случаях на основании результатов допускного экзамена учащемуся засчитывается прохождение учебного курса.

---

<sup>1</sup> Thinking About Thinking. Professors Dershowitz, Cox & Gould. Law School of Harvard University. 1999—2000. Цит. по: Краснова Т. И. Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета // [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru)



## Комментарий

Как видно из описания разных видов экзамена, его назначение не только в том, чтобы проверить достижение учащимися требуемых результатов, но и в том, чтобы инициировать учащихся на подведение итогов своего обучения. Подведение итогов своего обучения — это особый процесс осознания, самоанализа, рефлексии, являющийся необходимой частью самого процесса обучения. Необходимо, чтобы учащийся ответил себе, что он понял для себя, что узнал и чему научился в процессе обучения в плане реализации целей своего обучения. Естественно, он должен хорошо понимать, чему и зачем его обучают. Поэтому экзаменационная процедура — это, в первую очередь, не столько контроль знаний и освоенности умений, сколько продолжение обучения, но в другой форме. С этой позиции экзаменационная процедура должна закономерно включать в себя и способ подготовки, который специально заранее оговаривается с учащимися. Для иллюстрации этих утверждений приведем пример из опыта преподавательской практики.

Преподавая курс общей психологии студентам факультета социальной педагогики МГППУ (Московского городского психолого-педагогического университета), мы использовали процедуру проведения экзамена в форме диалога, осуществляемого парой или тройкой студентов. Студентам заранее предоставлялся список вопросов, из которых каждая пара (пара формировалась студентами по их желанию) должна была выбрать пять и более вопросов в зависимости от целей преподавателя, которые они заранее должны были подготовить. Каждому студенту также давалось пояснение, как готовиться к экзамену в такой форме. Приводим это пояснение.

### *Пояснение к проведению экзамена (зачета) в форме диалога*

1. Вы разбиваетесь на пары.
2. Каждая пара выбирает из предложенного списка пять вопросов.
3. Каждый участник пары самостоятельно готовит эти вопросы.
4. На экзамене (зачете) преподаватель произвольно выбирает из пяти вопросов один, по поводу которого вы будете вести диалог.
5. Для подготовки этих вопросов таким образом, чтобы можно было вести с оппонентом диалог по их содержанию, необходимо:
  - ознакомиться с содержанием этого вопроса (прочитать тексты и выделить суть точки зрения автора или авторов, разобраться в том, есть ли различия в точках зрения разных авторов);
  - критически осмыслить выделенное содержание позиции автора, т.е. постараться сформулировать все возможные возражения по поводу позиции автора или авторов и определить, с чем вы согласны, с чем не согласны, а что не поняли. Другими словами, вам нужно найти основа-



ния оспаривания точки зрения автора или ее подкрепления, подтверждения;

— сформулировать проблему, т. е. доказать, что на данный момент подтвердить или опровергнуть эту точку зрения нельзя;

— определить свою точку зрения относительно выделенного содержания, например: «Автор считает то-то и обосновывает это так-то (или не обосновывает, не достаточно обосновывает), я согласен потому-то..., я не согласен потому-то...»;

— избегать воспроизведения того, что вы запомнили из прочитанного.

6. Сформулировав вопросы к точке зрения автора, вы тем самым наберете вопросы, которые сможете задать вашему оппоненту.

7. Вы можете заранее встретиться и обсудить выбранные вопросы и даже отрепетировать свой диалог и выйти на зачет с подготовленными вопросами друг к другу или не делать этого и не показывать свои вопросы оппоненту. Экзаменатор как ведущий полемики тоже будет задавать вам вопросы.

8. В процессе ведения диалога самое важное не сказать самому, не продемонстрировать свои знания, а понять, что говорит ваш оппонент. Для этого необходимо задавать вопросы на понимание, например: «Правильно ли я тебя понял, что ты говоришь то-то, или ты имеешь в виду то-то?»

9. Основная цель диалога не в том, чтобы высказать и утвердить свою мысль (если она, конечно, есть), а в том, чтобы с помощью своего оппонента понять нечто новое для себя.

10. Вопросы к оппоненту нужны не для того, чтобы прижать его к «стенке», а для более полного освещения и прояснения данного вопроса (проблемы).

11. Если по каким-то причинам вы не нашли себе пару, то экзаменатор подберет ее вам на зачете.

Подобную форму экзамена мы использовали главным образом для того, чтобы позволить учащимся не только самим оценить степень своего владения определенными мыслительными и коммуникативными умениями, но и организовать их дальнейшую отработку в ходе самого экзамена. Нас не интересовала степень информированности учащихся в выбранных темах. Захотят узнать больше, всегда найдут нужный материал. В ходе наших занятий мы пытались отучить студентов от запоминания текста и научить их его понимать, научить способам работы с понятиями и их использованию в целях осознания и объяснения различного рода психологических феноменов, с которыми учащиеся столкнутся в будущей профессиональной деятельности. Нас, конечно, интересовало, в какой степени мы смогли научить их вышерперечисленному, а также определенным коммуникативным умениям, необходимым для обсуждения темы или проблемы, но так как мы проводили занятия всего один раз в две недели (по 1,5 ч), мы не питали иллюзий. Нашей главной задачей было помочь учащимся в

процессе экзамена понять для себя что-то новое и чему-то научиться в ходе общения друг с другом и с преподавателем.

При проведении экзамена в подобной форме особо следует обратить внимание на отработку вместе с учащимися критериев тех умений, которые будут использоваться ими в ходе диалога. Понимание этих критериев позволит самим студентам оценивать степень их освоения. Формально оценивание производилось в 15-балльной системе, которая уже была принята в университете. Оценивание складывалось из самооценки участников диалога, оценки пары, наблюдавшей за его ходом, и оценки преподавателя. Причем приоритет отдавался оцениванию студентов степени своей успешности или не успешности.

### **1.11.5. Оценивание компетенций**

Поскольку компетенции — это различного рода умения и способности достигать результатов в конкретных практических ситуациях жизни и профессиональной деятельности, то, в первую очередь, они должны быть предельно конкретизированы относительно результата, который может быть получен с их помощью. Основными критериями оценки компетентностей является получение определенного результата, который оценивается либо в реальных ситуациях его достижения, либо в учебных ситуациях, имитирующих реальные, либо по результатам выполнения соответствующих учебных заданий. В связи с этим, в о-п е р в ы х, должен быть определен, конкретизирован результат каждого умения, а во-в т о р ы х — те ситуации, в которых реализация этих компетентностей и результаты могут фиксироваться внешним наблюдателем. В то же время компетентности могут оцениваться и процессуально в ходе их реализации в различных практических ситуациях.

Наблюдая за поведением и деятельностью учащегося в конкретной практической ситуации (дискуссия, выступление, исследование, групповая работа) по соответствующим критериям можно констатировать, владеет ли он в принципе данным умением, и каков его уровень. В этом случае необходима *экспертная оценка учителя*. Педагог становится главным экспертом и специально организует такие ситуации обучения, которые инициируют проявление нужных компетентностей, позволяют обучать им и оценивать их. Очевидно, что это возможно только в том случае, если сам учитель владеет этими компетентностями и понимает их состав и структуру на методологическом уровне. Другими словами, педагог должен владеть системой критериев, по которым он может оценить степень овладения той или иной компетенцией, ее наличие или отсутствие в действиях учащегося.

Кроме экспертной оценки учителя обязательна *оценка внешнего эксперта*, присутствующего на занятии. Следует особо отме-

тить, что оценивание тех или иных умений может происходить в процессе занятий, к которым учащийся не должен специально готовиться и которые он не должен воспринимать как специальную процедуру оценивания.

Оценивание может быть организовано также в форме *самооценки учащимся своих умений* после окончания определенной деятельности или в форме групповой оценки, когда каждого студента оценивают члены группы по известным критериям. Например, степень владения такими коммуникативными компетентностями, как участие в дискуссии, выступление, написание текстов, может проверяться в конкретных ситуациях дискуссии, публичных выступлениях, в групповой работе над проектом, представлении своих результатов. Различные аспекты понимающего мышления могут оцениваться по результатам проведенного учащимся анализа каких-либо текстов и написания исследовательских проектов или эссе на заданную тему. Кроме этого, проблемные ситуации могут быть включены в систему тестовых заданий, как в исследованиях PISA.

В любой модели оценивания компетенций (умений) выполняются следующие условия:

1) определяются основные критерии, по которым можно понять, что учащийся овладел умением на определенном уровне;

2) выделяются несколько уровней сложности в освоении данной компетенции;

3) определяется количество степеней оценивания;

4) определяется количество баллов, при помощи которых измеряется каждая степень оценивания;

5) осуществляется процедура подведения итогов обучения (эссе, проект, демонстрация своих действий в реальной практической ситуации);

6) определяется степень овладения компетентностями путем экспертной оценки как минимум двумя экспертами (одним из них может быть сам учитель).

В системе международных исследований PISA при оценке в области математической грамотности для разработки заданий различной сложности были выделены три уровня математической компетентности. Первый уровень включает воспроизведение математических фактов, методов и выполнение вычислений. На втором уровне оценивается установление связей и интеграция материала разных математических тем, необходимых для решения поставленной проблемы. На третьем уровне — математические размышления, требующие обобщения и интуиции.

Выделение нескольких уровней сложности при освоении компетентностей позволяет не только целостно подходить к освоению их содержания, но и учитывать индивидуальные способности учащихся к освоению того или иного уровня. Кому-то дается

одно, но не дается другое. Один может показать более высокие результаты на одном уровне и более низкие на другом, при этом суммарный результат может быть одинаковым.

## **1.12. Педагогическая деятельность и педагогические технологии (образовательные технологии, технологии обучения)**

Прежде чем наполнить содержанием понятие «педагогическая деятельность», нелишне вспомнить происхождение слова «педагогика». В Древней Греции педагогом назывался раб, сопровождавший ученика в школу и прислуживающий ему на занятиях. Греческое слово «пейдагогос» («пейда» — ребенок, «гогос» — вести) переводится как «детоводитель», «детовожатый». Таким образом, «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает детовожение.

Итак, педагог — это тот, кто *сопровождает* ребенка и *прислуживает* ему. Слово «прислуживает» можно заменить на другое близкое ему по смыслу слово «обеспечивает» (его потребности, интересы и т. д.), не потеряв смысл «служение». Если мы употребляем глагол «сопровождать», то мы уже предполагаем наличие некоторого движения ребенка в каком-то направлении, по какому-то пути. Это позволяет предположить, что у каждого ребенка уже есть свой путь, на котором его можно сопровождать, обеспечивая всем необходимым. Причем это именно путь, а не известная, заданная траектория движения. По мнению С. Попова, по ходу движения меняется и сам путник: «Тот, кто прошел путь — уже не тот человек, который его начал»<sup>1</sup>. Это первый вывод, который можно сделать, опираясь на этимологию слова «педагог». Остается еще ценностной аспект в смысле «служения». Кому или чему служит педагог?

Однако если опираться на буквальный перевод термина «пейдагогос» — «детовожение», — можно сделать и прямо противоположные выводы. «Детовожение» предполагает в этом случае уже не активность самого ребенка, а активность взрослого в качестве основного и единственного «водителя» ребенка: «Куда хочу, туда и веду». Но откуда берется это «хочу», чем оно обеспечивается, чтобы привести туда, куда захотел, и как определить, что, в конце концов, привел именно туда, куда надо? Поскольку об этом пути никто не знает, о нем можно лишь догадываться. Догадываться можно по каким-то внешним проявлениям в поведении и деятельности ребенка. Возникает ряд вопросов: «Что необходи-

---

<sup>1</sup> Попов С. Метод экспертизы // Кентавр. — 2000. — № 23.

мо ребенку на этом пути?», «Как понять, что необходимо, а что нет, и кто это решает?»

Также важно учитывать, что сопровождение всегда осуществляется в конкретных социальных условиях, и то, чем необходимо обеспечить ребенка, задается не только пониманием его пути, но и осознанием требований внешних условий.

В первом случае смысловое содержание понятия «педагог» предполагает пассивную позицию педагога: он сопровождает, обеспечивает, догадывается, понимает, но не осуществляет никакого конкретного действия, в то время как во втором случае происходит концентрация на действии педагога при полном отсутствии понимания, зачем оно осуществляется. И только в содержании понятия «деятельность» ценности (почему хочу именно это?), идеи (почему веду именно туда?), цели (чего хочу?), понимание и действие слагаются в единое целое в педагогическом сознании учителя.

Педагогическая деятельность, как и всякая другая деятельность, определяется идеями, ценностями, понятиями, способностями, целями, указывающими на конкретный образовательный результат, средствами и способами их достижения (компетенциями, методиками, организационными формами, личным воздействием и т.д.), критериями достижения результата и его оценкой, а также рефлексией всего хода своей работы. Каждая педагогическая деятельность имеет свои культурно-исторические корни и обслуживает конкретные образовательные системы или педагогические практики.

Следует еще раз отметить, что не во всяком образовательном учреждении осуществляется педагогическая деятельность. Она может замещаться простым функционированием, действием по существующей норме, образцу. В этом случае отсутствует основной критерий деятельности — постоянный процесс осознания, зачем и почему мы делаем именно так, а не иначе. Часто в ответе на эти вопросы используются различного рода догмы и идеологические клише. Например, считается, что нельзя стать культурным человеком, не освоив того, что наработано человечеством. В такой ситуации то, что делает учитель, можно назвать технологией, но не деятельностью. Чем же деятельность отличается от технологии?

*Технология*, технологии, *мн.* нет, *ж.* [от греч. *téchnē* — искусство и *lógos* — учение]. Совокупность наук, сведений о способах переработки того или иного сырья в фабрикат, в готовое изделие (Словарь иностранных слов).

*Технология* — (от греч. *téchnē* — искусство, мастерство, умение и ...логия) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции; научная дисциплина, изучающая физические, химические, механические и др. закономерности

сти, действующие в технологических процессах. Технологией называют также сами операции добычи, обработки, транспортировки, хранения, контроля, являющиеся частью общего производственного процесса (Большой энциклопедический словарь).

Этимологически древнегреческое слово «техне» означает искусство, которым овладевал мастер-ремесленник под руководством наставника благодаря своему усердию и природным данным. Исходя из этимологического значения этого слова, педагогическая технология означает науку о педагогическом мастерстве, которым владеет мастер-педагог и которое является его личным достоянием, будучи уникальным сплавом опыта и личностных особенностей. В Толковом словаре этот термин определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве.

В 1979 г. в ассоциации педагогических коммуникаций и технологий в США было дано следующее определение педагогической технологии: «*Педагогическая технология* есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства, способы организации деятельности для анализа управления решением проблемы, охватывающий все аспекты усвоения знаний».

«*Технология педагогическая* — компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М., 1997. — С. 56).

*Педагогическая технология* — систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования (Цит. по: Михелькевич В. Н., Полушкина Л. И., Мегедь В. М. Справочник по педагогическим инновациям. — Самара, 1998. — С. 24).

«*Технология обучения* — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей» (Савельев А. Я. Новые информационные технологии в обучении // Современная высшая школа. — 1990. — № 3—4. — С. 32).

«*Образовательная технология* — это совокупность образовательных структур учебных заведений, организационных мероприятий, методов, системных средств и психологических установок, направленных на пе-

педачу известных знаний, системное формирование осознания информации и эффективное усвоение знаний в процессе обучения или деятельности» (Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: Тезисы докладов научно-методической конференции / под ред. В. Н. Бусурина, В. Н. Козлова, В. Е. Родионова. — СПб., 1994. — С. 17).

«Технология — это такая модель процесса, которая отражает те существенные характеристики реально протекающего процесса, совокупность которых достаточна для инициации процесса по описанию» (Там же).

«Педагогическая технология — это комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных воспитанников, так и на детский коллектив в целом» (Педагогические технологии: что такое и как использовать их в школе / под ред. Т. И. Шамаевой, П. Н. Третьякова. — М.; Тюмень, 1994. — С. 37).

«Образовательная технология — это комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» (Гузев В. В. Системные основания образовательной технологии. — М., 1995. — С. 28).

«Педагогические технологии — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989. — С. 13).

«В рамках нашего рассмотрения мы пользуемся нестрогим представлением о педагогических технологиях как воспроизводимых способах организации учебного процесса. Далее мы будем различать “жесткие” и “гибкие” педагогические технологии. Жестким педагогическим технологиям свойственны диагностичность и воспроизводимость по отношению как к процессу, так и к результатам обучения, последовательное построение учебного процесса, которое строго ориентировано на достижение учебных целей. Представление о “гибких” педагогических технологиях содержит признак воспроизводимости хода учебного процесса, но не включает диагностичности описания учебных результатов» (Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 343).

«...педагогическая технология — это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональ-

ных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения» (Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — М., 2002. — С. 53).

Как следует из приведенных определений, разные авторы, так или иначе, в своих суждениях основываются на нескольких ключевых смыслах, вытекающих из значения слова «технология». Технология — это производство продукта из сырья, что может достигаться путем искусства (мастерство, ремесло, уникальный сплав опыта и личных особенностей, уникальный и неповторимый продукт, результат) и научно обоснованного, спроектированного, спланированного и самое главное — воспроизводимого учебного процесса по способам и результатам. В число основных признаков педагогической технологии М. В. Кларин включает: диагностичность описания цели; воспроизводимость педагогического процесса; воспроизводимость педагогических результатов.

Основная проблема переноса понятия «технология» из сферы техники и производства в сферу педагогики и образования, из технической сферы в гуманитарную, по-видимому, заключается в самой трактовке понятий «способ» и «результат» применительно к образованию. Согласно одной точке зрения, результат педагогических действий может быть воспроизводим, если применять одни и те же способы и формы организации учебного процесса. Согласно другой точке зрения, результат любых педагогических действий всегда уникален и неповторим, даже в том случае, если он внешне похож на аналогичные ему результаты.

Таким внешне похожим результатом, безусловно, является учебное знание, степень усвоения которого оценивается по внешнему воспроизведению и решению типовых задач. При таком подходе учителя, как правило, не интересуется, что же является реальными образовательными результатами и знаниями. Он об этом просто не думает, не умеет об этом думать. Если же результатом использования педагогических технологий считать «формирование... отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (М. В. Кларин), то очевидно, что у каждого конкретного ребенка подобное сочетание будет уникальным и неповторимым. По-видимому, это то, что М. В. Кларин называет гибкой педагогической технологией, когда способ достижения результата воспроизводим, а сам результат нет.

В этом случае можно контролировать создание образовательных условий или ситуаций при помощи тех или иных способов. Однако при этом следует учитывать, что результаты разных учащихся не только могут быть различными, но и должны быть различными. В одних и тех же условиях у разных учащихся могут развиваться либо различные способности и умения, либо одни и те же способности и умения будут проявляться в различной степени и



на разных уровнях освоенности. Что касается передаваемости, т. е. воспроизводимости самих способов, то здесь тоже не все до конца ясно. Что понимать под способом? Возможно ли передать способ без понимания того, на достижение какого результата он направлен? Кроме этого существует еще и ценностной момент, предполагающий ответы на вопросы: «Почему необходимо достичь именно этого результата, а не какого-нибудь другого?», «Можно ли представить, что разные учителя будут пользоваться одним и тем же способом, не вкладывая в него какой-то, отличный от другого, смысл, даже если они ориентируются на достижение одних и тех же целей, что означает сходство в их представлениях об образовательных результатах их учащихся?».

Резюмируя сказанное, можно выделить несколько основных характеристик понятия «педагогическая технология»:

— технология не равна педагогической деятельности. Технология — это лишь одно из средств достижения запланированных образовательных результатов;

— технология включает представления, идеи о сущности материала, сырья, т. е. о сущности развития человека;

— технология — это воспроизводимый процесс создания условий, последовательность действий учителя для достижения учащимися образовательного результата, но не воспроизводимый результат. В подобной трактовке все будет зависеть от того, кто и что будет считать результатом;

— технология предполагает наличие невоспроизводимой части, связанной с индивидуальными стилевыми особенностями того или иного преподавателя и учащихся;

— технология — это уникальный сплав опыта и личных особенностей как учителя, так и учеников в данное время и в данном месте.

В качестве примера приведем краткое описание нескольких наиболее известных образовательных технологий, среди которых технологии «критическое мышление», «проблемное обучение», «дальтон-технология» и «учебные дискуссии».

### **1.12.1. Понятие «критическое мышление».**

#### **Технология «критическое мышление»**

Технология «критическое мышление» получила широкое распространение в США и Западной Европе. Она была разработана в 1997 г. в рамках проекта «Обучение чтению и письму». Авторы проекта — Дж.Л.Стил, К.С.Мереди, Ч.Темпл и С.Уолтер.

Предпосылкой к созданию подобной технологии явилась совершенно новая общественная и экономическая ситуация, сло-

жившаяся во второй половине XX в. и связанная с информационным взрывом, который был порожден появлением компьютерных информационных технологий. Каждый человек, имеющий компьютер, имеет доступ не только к библиотекам своей страны, но и к библиотекам всего мира, не выходя из собственной квартиры и не покидая своего рабочего места. По некоторым оценкам большая часть из того, что мы сегодня знаем, через 10—15 лет будет считаться неточным или устаревшим.

Стремительные изменения стали нормой развития экономики. Невозможно точно предсказать, какие виды деятельности придется осуществлять нынешним первоклассникам. Может так получиться, что весь тот объем информации, который мы пытаемся передать учащимся в общеобразовательной средней школе, никогда им не пригодится в их жизни и профессиональной деятельности. Поэтому главной задачей школы становится задача научить их учиться и критически мыслить.

Авторы проекта подчеркивают, что критическое мышление — это не дополнительный учебный предмет, который должен преподаваться наряду с другими школьными предметами, и не набор навыков, которые можно выработать и применить к решению учебных задач или тестов. Что же такое «критическое мышление»?

Для определения понятия иногда используется прием «от обратного», когда сначала определяется то, что не является этим понятием. Например, запоминание, на котором строится все преподавание не только в общеобразовательной школе, но и в высших учебных заведениях, безусловно, критическим мышлением назвать нельзя. Также не является критическим мышлением и процесс понимания. Понимание всегда связано с реконструкцией того, что уже кем-то создано, и в этом смысле оно пассивно, хотя и приводит понимающего к порождению нового для себя смысла. Возможно, понимание является необходимой предпосылкой критического мышления, но само по себе им не является. То, что обычно называют творческим, или интуитивным, мышлением также не является критическим.

«Мозг спортсмена, художника, музыканта тоже проделывает сложнейшую работу, однако сами они этого даже не замечают. Как правило, такого рода мыслительные процессы остаются не осознанными. Их интуитивное мышление при всей его ценности также не может быть названо критическим» (*Кластер Д.* Что такое критическое мышление? // Библиотека в школе. — 2001. — № 12).

Как правило, творчество связывают с внезапным озарением, инсайтом, которому предшествует так называемый инкубационный период, когда человек накапливает информацию и размышляет. Д. Кластер выделяет пять существенных признаков «критического мышления».

1. Критическое мышление есть мышление самостоятельное и носит индивидуальный характер. Это означает, что человек пытается самостоятельно, независимо от остальных, формулировать какую-то идею или дать оценку ситуации.

2. Информация является отправным, а отнюдь не конечным, пунктом критического мышления.

«Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору “сырья” — фактов, идей, текстов, теорий, данных концепций» (Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Библиотека в школе. — 2001. — № 12).

3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

4. Критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Аргументация начинается с утверждения и подкрепления его основаниями (используемая идея, теория, система понятий). Затем следует цепочка рассуждений, приводящих автора к высказанному утверждению.

5. Критическое мышление всегда существует в ситуации диалога, дискуссии, оппонирования. Это не противоречит первому пункту, поскольку новая мысль, идея всегда «обкатываются» в дискуссии.

6. Критическое мышление осуществляется в ситуации, реально значимой для человека, определяемой его потребностями и целями.

«То есть, встречаясь с новой информацией, учащиеся должны уметь рассматривать ее вдумчиво и критически. Они должны уметь самостоятельно оценивать информацию и идеи и действовать в соответствии с представлением о том, что в данной информации может быть им полезно. Они должны рассматривать новые идеи с различных точек зрения, делая выводы относительно точности и ценности данной информации: определять общую ценность идей на основании своих потребностей и целей» (Популяризация критического мышления. Обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление»: пособие II / сост. Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. — 1997. — С. 14).

Существует набор общих условий, создание которых необходимо для инициации осуществления учащимися критического мышления. Педагог должен:

- предоставлять время и возможность учащимся для приобретения опыта критического мышления;
- давать возможность учащимся размышлять;
- предоставлять возможность знакомиться с различными идеями и мнениями;
- убеждать учащихся, что они могут высказывать любые мнения, не рискуя быть высмеянными;
- помогать учащимся задавать вопросы;

- способствовать активной дискуссии;
- стимулировать рефлексию;
- выражать веру в то, что каждый учащийся способен на критические суждения;
- ценить проявления критического мышления, развивая уверенность в себе и понимание ценности своих мнений и идей;
- приучать учащихся с уважением выслушивать мнения других учащихся.

Для реализации этих условий каждый учащийся должен научиться осуществлять, по крайней мере, несколько основных мыслительных действий: анализировать, описывать, сравнивать, приводить аргументы «за» и «против», применять знания как способы действия для решения практических ситуаций, определять, в чем смысл термина или на что похож незнакомый объект. У каждого учащегося на столе может лежать кубик, на гранях которого написаны все перечисленные действия.

Описываемая технология может использоваться для учащихся любого возраста, начиная от начальных классов общеобразовательной школы и заканчивая студентами высших учебных заведений. Меняются лишь темы и используемый для их изучения материал.

Технология состоит из трех основных стадий: вызова, осмысления, рефлексии.

1. *Стадия вызова.* На этой стадии учащимся дается небольшой по объему текст по изучаемой теме. Объем и сложность текста определяются только степенью подготовленности учащихся. Тем не менее даже студентам не стоит давать текст объемом больше двух страниц листа А4 (набор через один интервал). Текст должен точно отражать содержание данной темы, а если он авторский, то позицию данного автора по изучаемой проблеме. Учащимся по любой теме лучше всегда давать авторский текст, а не безликий текст из учебника. С автором можно начать диалог, обсудить его мысли, идеи.

Перед началом чтения текста учащиеся в течение некоторого времени должны сами подумать по поводу предложенной темы или проблемы и записать свои соображения. Важно зафиксировать все, что придет на ум, и как можно больше.

Затем учащиеся делятся на пары и обмениваются своими мнениями по поводу предложенной темы. Возникающие разногласия также фиксируются. После окончания обсуждения учащиеся высказывают свои суждения, а учитель подробно записывает их на большом листе бумаги, прикрепленной к стене, или на классной доске. Любые разногласия должны обязательно быть вынесены на общее обсуждение и зафиксированы педагогом на доске. Задача учителя — не только подробно, без критики, записать все суждения, но и способствовать развитию дискуссии.

После того как все суждения подробно записаны на доске, учитель предлагает учащимся выделить из них те, которые они считают наиболее важными с точки зрения обсуждаемой проблемы или темы, и те, которые найдут свое подтверждение в тексте. Педагог может предложить классифицировать суждения, объединить их в различные группы, назвав основание классификации, т. е. самостоятельно структурировать суждения. Сам учитель не дает ответов на вопросы и не оценивает ответов учащихся.

Стадия вызова имеет разные варианты. В одном варианте учащиеся могут даваться лишь название темы или рассказа и ключевые фразы, используя которые они должны составить свой собственный рассказ. Они могут прочитать авторский текст и сопоставить то, что получилось у них, с тем, что предлагает автор, а также выделить то, что, с их точки зрения, им больше нравится у автора, а что у себя, и объяснить почему.

В другом варианте учащимся дается текст, который можно заранее разбить на несколько частей. После прочтения одной части текста учащийся делает предположение о том, каково может быть продолжение. Предлагаемые версии обсуждаются, выбираются наиболее удачные с точки зрения учащихся, обсуждается, почему именно эти версии удачные. После этого читается авторское продолжение, которое сравнивается с версиями учащихся. Учащиеся могут объяснить, например, почему им своя версия нравится больше, чем авторская.

2. *Стадия осмысления.* На данной стадии учащиеся приступают к чтению текста. Он обязательно читается с карандашом (ручкой), чтобы можно было сделать следующие пометки на полях:

— «✓» («галка») — если то, что читают учащиеся, соответствует тому, что они уже знают или думают, что знают, если они согласны с суждениями автора;

— «-» («минус») — если то, что читают учащиеся, противоречит тому, что они уже знали, или думали, что знают, если они не согласны с суждениями автора;

— «+» («плюс») — если то, что читают учащиеся, является для них новым;

— «?» — («знак вопроса») — если то, что читают учащиеся, им непонятно, или если они хотят получить более подробные сведения по данному вопросу.

Учащиеся знакомятся с новой информацией или идеями. Это может быть чтение текста, просмотр фильма, слушание выступления или осуществление опытов. На этой фазе учащийся самостоятельно, индивидуально работает с текстом, формулируя свой смысл прочитанного или увиденного.

Пометки помогают организовать его понимание, включить учащегося в диалог с автором текста, с его содержанием. На основе пометок может быть составлена маркировочная таблица, колонки

которой имеют названия: «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал новое», «Вопросы». Каждый ученик заполняет ее индивидуально. В соответствии с логикой критического мышления тексты, предлагаемые учащимся, как правило, заранее делятся на несколько смысловых частей.

После того как учащийся ознакомится с частью текста, следует команда «стоп». Он прерывает чтение и отвечает на несколько вопросов, активизирующих его мышление. Вопросы могут быть самыми разными. Например: «Почему герои рассказа не смогли сделать то-то и то-то? В чем проблема?», «Как вы считаете, что они станут делать дальше? Какие могут быть варианты?», «Что чувствовал герой, когда он...?», «Что думали окружающие, как они оценивали поступок героя?», «Как вы считаете, что произойдет дальше? Продолжите рассказ» и т. п.

После того как все учащиеся прочли текст и сделали пометки, дается некоторое время на формулирование смысла прочитанного (в несколько суждений) и заполнение таблицы. Учащихся можно разбить на пары или тройки и попросить выработать общее мнение с учетом имеющихся разногласий. Участники должны сравнить обобщения, которые получились на основе прочитанного текста, с теми суждениями и обобщениями, которые они сделали до того, как стали читать текст. Они должны отметить, что добавилось нового к тому, что они предполагали лишь на основе своего опыта, и составить целостное представление по поводу обсуждаемой темы или проблемы.

3. *Стадия рефлексии.* На этой стадии учитель выступает как организатор рефлексии учащихся. Каждый учащийся должен задать себе несколько рефлексивных вопросов, например:

- Что я теперь (после всех обсуждений) думаю о данной проблеме?
- Как изменились мои взгляды под влиянием этих идей?
- Как полученная информация увязывается с тем, что я знал раньше?
- Что я могу делать иначе после того, как получил новую информацию?
- Что я могу делать иначе после того, как стал понимать эту проблему по-новому?

Учитель может продолжить задавать рефлексивные вопросы типа: «Что вы в результате выяснили? Дайте как можно более развернутые ответы». После ответов учащихся можно спросить, почему они так думают.

В конце занятия или в начале следующего можно предложить учащимся ответить устно или письменно на три вопроса:

- Что вы узнали нового?
- Что вы поняли?
- Чему вы научились?

Подобные вопросы заставляют учащихся различать усвоение информации и ее понимание (порождение своего смысла), а также отличать то и другое от обучения конкретным умениям (компетентностям). Кроме того, учитель может организовать рефлексию учащимися самого метода, который он применяет, т.е. рефлексию своей собственной деятельности, своих целей и задач. На стадии рефлексии учитель решает несколько задач:

- развивает способность учащихся к рефлексии;
- учит отличать содержание (цели и результаты) от метода их реализации;
- учит анализировать свою деятельность и отличать деятельность от активности;
- учит критически относиться не только к идеям автора, но и к своим собственным.

В целом данная технология позволяет создать условия, в которых учащийся приучается работать самостоятельно, задавать себе и другим вопросы, порождать свои смыслы и идеи, обосновывать их, обсуждать их в дискуссии, выслушивать мнение другого, отличное от своего, критически относиться к мнению автора или оппонента, не принимать все на веру, осуществлять рефлексию своей деятельности и деятельности других людей, учиться анализировать, классифицировать, работать с понятиями (а не с определениями), разбираться в целях и задачах самого учебного процесса и роли педагога.

### **1.12.2. Метод проектного обучения (метод проектов)**

Метод проектного<sup>1</sup> обучения основывается на идеях Дж.Дьюи, В.Х. Килпатрика и других американских ученых и философов. Разрабатывая философию воспитания, а также психологию и педагогику мышления, Дж.Дьюи сформулировал несколько основных положений, которые впоследствии легли в основу этого метода.

- Мышление есть исследование.

«Мышление касается всегда вещей неясных, неопределенных, незавершенных. Поэтому мышление есть исследование. Считается, что исследование — прерогатива ученых; между тем всякое мышление всегда своеобразно. Вместе с тем всякое мышление может быть ошибочно, гипотетично, приблизительно, пока оно не подтверждено опытом» (Дьюи Дж. Введение в философию воспитания // Библиотека работника просвещения. — М., 1921. — Вып. 3. — С. 23).

---

<sup>1</sup> *Проект* (от лат. *projectus* — брошенный вперед) — совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия; замысел, план.

- Мышление есть процесс, запускаемый сомнением или проблемой.

«Только научившись пользоваться сомнением как поводом к мышлению, люди стали делать большие успехи» (Дьюи Дж. Введение в философию воспитания // Библиотека работника просвещения. — М., 1921. — Вып. 3. — С. 23).

- Мышление неотделимо от действия.

«Именно прогресс экспериментальной науки доказывает вред отделения умственных достижений от действия. Люди должны делать что-нибудь, если хотят знать что-нибудь...» (там же. — С. 41).

«Мыслить значит устанавливать точное соотношение между тем, что делаем, и ожидаемым результатом. <...> Думать — значит ясно представлять себе значение опыта» (там же. — С. 23).

— Мыслить значит думать о будущем;

«...размышлять значит думать о будущем, о том, что еще может случиться» (там же).

«Задача современного воспитания — создать такой способ обучения, который сделал бы мысль руководителем всякой практической работы...» (там же. — С. 39).

- Мышление означает самостоятельное мышление.

«Можно быть духовной личностью только тогда, когда имеешь свои цели и задачи. Думать можно только самому, только собственными наблюдениями, предположениями и проверкой можно расширять и исправлять свои знания» (там же. — С. 49).

- Мышление мотивируется интересом к делу.

«Мысль рождается из непосредственной заинтересованности делом...» (там же. — С. 23).

Проектный метод предполагает такую форму организации занятий, при которой учащиеся включаются в процесс проектирования. Фактически проект — это способ мысленного представления желаемого результата и действий по его достижению. Поэтому всякий проект предусматривает определение замысла или постановку целей, которые задают видение будущего результата, позволяют определить конкретные действия, необходимые для достижения поставленных целей и задач, обеспечения ресурсов для их реализации, а также выполнения сроков достижения промежуточных и конечных результатов (этапы проекта).

Поскольку проект — это по преимуществу коллективное действие, то он предполагает распределение обязанностей и ответственности между всеми его участниками за выполнение конкретных задач. Все это можно отнести к этапу планирования. В литературе также можно встретить разделение данного этапа на два: этап постановки целей и задач и этап планирования их реали-



зации. Таким образом, второй этап — это реализация проекта, третий — подведение итогов и презентация, четвертый — оценка (рефлексия осуществленной деятельности, ее сильных и слабых сторон).

Немецкие исследователи выделяют следующие учебные цели проектной деятельности учащихся:

- предоставить возможность свободного выбора учащимся тем и задач, соответствующих их интересам и склонностям;

- научить учащихся планировать и реализовывать работу (в соответствии с его возрастом);

- научить учащихся самостоятельно заниматься анализом четкого очерченного содержания в соответствии с поставленными задачами;

- научить учащихся самостоятельно искать способы достижения целей, реализовывать их и переносить этот опыт на другие ситуации;

- научить учащихся развивать и испытывать свои возможности и понимать их пределы;

- научить учащихся выявлять имеющиеся напряжения и конфликты и искать пути их решения;

- научить учащихся собирать нужную информацию, систематизировать ее, критически ее оценивать и использовать;

- научить учащихся ведению деловой дискуссии, чтобы уметь высказывать и отстаивать свои требования;

- научить учащихся отдельно и в группе участвовать в событиях и решающим образом влиять на них.

Таким образом, проектная работа способствует развитию компетенций, которые будут востребованы не только в будущей профессиональной деятельности, но и в социальной жизни человека. К их числу относятся:

- умение решать проблемы;

- умение работать в команде;

- умение осуществлять деловую коммуникацию и участвовать в дискуссии;

- умение критически относиться к проблемам;

- умение работать с информацией;

- умение ставить цели и определять задачи.

Всего этого можно достигнуть, если следовать основному принципу проектного метода — предоставлять проектным группам как можно большую самостоятельность. Фактически проектный метод оказался той формой организации занятий, при которой стало возможным создать все необходимые условия для инициации у школьников реального процесса мышления, познания. Поэтому в методе проектного обучения большое значение придается способам постановки проблемы как началу всякого самостоятельного процесса мышления.

Теоретики этого метода давно ведут полемику по поводу того, кто должен формулировать проблему — учитель или ученики. По сути принятие той или иной позиции основывается на различном понимании термина «проблема». В первом случае проблема трактуется как постановка учащимся задачи, которую они в совместной работе и должны решить, а во втором случае, скорее, как затруднение в самом процессе совместной деятельности, реализуемое в направлении поставленной цели. Целевая ориентация деятельности может задаваться учителем, а ее конкретизация в формулировании результатов — учащимися. Причем под проблемой понимается не всякое затруднение, а лишь то, для преодоления которого на данный момент отсутствуют необходимые средства.

Фактически поиск учащимися, с одной стороны, причин этого затруднения, а с другой — способов его преодоления, и есть работа с проблемой. Очевидно, что при таком подходе нельзя сформулировать проблему, не начав реализовывать конкретную деятельность. Следует также отметить, что существует как минимум два рода проблем. Одни могут возникнуть на этапе проектирования, т. е. в ходе деятельности по разработке самого проекта, а другие — в процессе реализации замысла.

Позиция учителя, реализующего проектный метод обучения, принципиально отличается от позиции педагога, придерживающегося предметного, информационного, подхода. Учитель становится организатором проектной деятельности учащихся и консультантом. Причем консультантом не по своему предмету, а по способам осуществления проектной деятельности, групповой работы, по культуре ведения дискуссии, научного исследования. При таком подходе он сам не знает конечного результата, но способствует самостоятельной выработке его видения учащимися.

К. Фрей рассматривает проектный метод как путь, по которому идут обучающие и обучаемые в ходе разработки проекта. По его мнению, данный метод предполагает следующее: участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо; договариваются друг с другом о форме обучения, развивают проектную инициативу и обсуждают ее; организуются для достижения намеченных результатов; информируют друг друга о ходе работы; вступают в дискуссию и т. д.

В качестве иллюстрации обоснования и применения проектного метода приведем один из вариантов его использования в обучении студентов первого курса Фрайбургского университета (Германия), изучающих лесоводство и экологию. Вот как обосновывает использование метода проектов профессор Междисциплинарного центра дидактики высшей школы университета г. Билефельда (Германия) доктор В. Д. Веблер: «Обучение по многим специальностям в Западной Европе

начинается с учебных занятий, где излагаются фундаментальные основы. Так как при этом не обосновывается необходимость этих основ ни в отношении их применения, ни в отношении их возникновения, это приводит к значительным проблемам с мотивацией и пониманием студентов.

Убеждение в необходимости обучать сначала основам как своего рода знаниям про запас, прежде чем речь может зайти о применении, широко распространено. Однако ему противоречит как наблюдение за обучением в раннем детстве, стимулом для которого становятся препятствия и которое производит знания, необходимые для решения, непосредственно на месте, так и опыт типичного процесса исследования, который происходит таким же образом. Наконец, при обучении такого рода оказалось, что способность переносить вещи, которые были выучены таким образом, на другие случаи применения ("трансферт"), развивается не так хорошо, как при обучении, которое связывается с применением. Кроме того, для личной перепроверки принятого незадолго до этого решения учиться в вузе (выбор специальности) очень полезно, если в первом семестре уже существует возможность самостоятельно, т.е. активно и в достаточном временном объеме, исполнять комплексную деятельность, типичную для дальнейшей профессии по этому предмету»<sup>1</sup>.

В соответствие с этими представлениями о проектном обучении студентов первого курса сразу направляют в лесничество. Лес около города Фрайбурга является охранной зоной и зоной отдыха для жителей города Фрайбурга и камнем преткновения для городских властей в связи с возможным расширением городской территории и прокладкой новой автострады, которая должна была затронуть часть лесного массива. Студентам не формулировались имеющие место проблемы, а лишь представлялось диффузное, неструктурированное тематическое поле, которое они сначала сами должны проработать и структурировать, чтобы выявить проблемы.

По ходу работы студентов обучали методологии ведения научного поиска, решению проблем и способам представления результатов исследования. Предметная информация в виде лекций обеспечивала работу студентов в проектах и воспринималась ими как необходимая помощь для решения проблем.

Подобную модель проектного метода обучения можно использовать не только при обучении в высшей школе, но и на средней ступени обучения, особенно в старших классах школы. Эту модель с небольшими модификациями можно перенести на многие учебные предметы. Она позволяет стимулировать и поддерживать инициативность, самостоятельность, организаторские способности,

---

<sup>1</sup> Веблер В. Д. Методологические основы преподавания и обучения в высшей школе. Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения: в 2 т. — М.; Ярославль, 2005. — Т. 1. — С. 7—8.

**Взаимодействие учителя и учащихся в образовательном процессе,  
организованном с использованием проектного метода**

| Этапы   | Действия учителя  | Действия учащихся   |
|---|---|---|
| <p>1. <i>Разработка проектного задания:</i><br/>— выбор темы проекта</p> <p>— определение целей проекта (цель указывает на конкретный результат, достижимый за определенное время и измеримый по определенным критериям)</p> <p>— определение задач проекта</p> <p>— распределение ответственности за достижение намеченных результатов</p> | <p>Учитель отбирает возможные темы и предлагает их учащимся; учитель предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта; учитель участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися</p> <p>учитель предварительно определяет цели и предлагает их учащимся для выбора; учитель предлагает учащимся самим сформулировать цели проекта и принимает участие в обсуждении с учащимися их целей;</p> <p>учитель организует определение задач проекта и их обсуждение;</p> <p>учитель организует обсуждение кандидатур на занятие должности руководителя проекта, распределяет обязанности и ответственность за решение задач;</p> | <p>Учащиеся обсуждают и принимают общее решение по теме; группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает их классу для обсуждения; учащиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения</p> <p>каждый ученик выбирает цель или предлагает новую; учащиеся активно обсуждают и предлагают варианты целей;</p> <p>учащиеся активно обсуждают и предлагают свои варианты задач и их обосновывают их;</p> <p>учащиеся выбирают руководителя проекта; каждый ученик выбирает одну из задач для себя. Таким образом, он определяет свою роль в реализации проекта; берет на себя ответственность за достижение определенного результата;</p> |

| Этапы   | Действия учителя  | Действия учащихся  |
|---|---|--|
| <p>— формирование рабочих групп</p> <p>— подготовка материалов к исследовательской работе (формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы)</p> <p>— определение сроков достижения общих целей и конкретных задач;</p> <p>— определение форм выражения итогов проектной деятельности</p> | <p>учитель проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших конкретные задачи и виды деятельности; организует выбор руководителей подгрупп;</p> <p>если проект объемный, то учитель заранее разрабатывает задания и вопросы для поисковой деятельности, подбирает литературу;</p> <p>учитель предлагает формы для определения сроков и организует обсуждение;</p> <p>учитель принимает участие в обсуждении</p> | <p>учащиеся уже определили свои роли и объединяются в соответствии с ними в малые команды; выбирают руководителя своей подгруппы;</p> <p>отдельные учащиеся старших и средних классов принимают участие в разработке заданий; вопросы для поиска ответа могут формулироваться в командах с последующим обсуждением в классе;</p> <p>учащиеся предлагают варианты сроков и обосновывают их;</p> <p>учащиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности (видеофильм, электронная презентация, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т. д.)</p> |
| <p><b>2. Реализация проекта</b></p> <p>— формулирование основных проблем и нахождение способов их решения</p>   | <p>Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность; информирует учащихся о том, что означает определить проблему:</p>  | <p>Учащиеся осуществляют поисковую исследовательскую деятельность; фиксируют возникающие в процессе деятельности затруднения и анализируют их</p>  |

| Этапы  | Действия учителя   | Действия учащихся   |
|--|--|---|
| — формулирование основных проблем и нахождение способов их решения | трудность — рефлексия ситуации затруднения — определение причины затруднения — определение того, каких средств не хватает для ее решения; консультирует учащихся по поводу формулирования проблемы |   |
| 3. <i>Оформление результатов</i>                                   | Учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность   | Учащиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами |
| 4. <i>Презентация</i>  | Учитель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и др.)   | Учащиеся докладывают о результатах своей работы   |
| 5. <i>Рефлексия</i>  | Учитель оценивает свою деятельность по педагогическому руководству учащихся, учитывает их оценки   | Учащиеся осуществляют рефлексию процесса своей деятельности, себя в нем с учетом оценки других; желательна групповая рефлексия      |

способности к анализу и решению проблем, позволяет осваивать методы научного исследования и проектной деятельности (табл. 5).

Учебные проекты могут различаться по времени, затраченному на их реализацию. Можно выделить три вида учебных проектов: краткосрочные (2—6 ч); среднесрочные (12—15 ч) и долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа и т.д.

### 1.12.3. Дальтон-технология (дальтон-план)

Данная технология была разработана в 1919 г. в США в городе Дальтон Х. Паркерхерст, которая дала ей название «Лабораторный план». Она базируется на трех основных принципах: свобода, самостоятельность и сотрудничество.

*Свобода* — это право выбора учеником предмета, темы, партнера, источников информации, темпа, форм и способов работы. Учащийся сам выбирает задание в рамках учебного предмета, который в свою очередь определяется учебным планом. В процессе работы над заданием ученик сам осуществляет контроль за его выполнением, но окончательно уровень достижения цели по каждому свободно выполненному заданию оценивает учитель. Все ученики отчитываются перед учителем. Таким образом, свобода сочетается с ответственностью.

*Самостоятельность* — это выбор учеником как уровня сложности задания, так и способов достижения требуемых результатов. Учащийся должен самостоятельно принимать решения и отвечать за их последствия.

*Сотрудничество* — это выбор учащимся организационной формы выполнения задания: индивидуальной, парной, в малой группе. Учащийся имеет право обращаться за помощью к кому угодно: к другим учащимся, родителям, педагогу. Он не должен бояться признать, что чего-то не знает. Это дает возможность научиться уважать другого человека, слушать, понимать его, налаживать с ним контакт, принимать совместные решения, доверять друг другу, помогать другим, отвечать за работу в группе. Помощь состоит в указании, где и как искать ответ на вопрос.

*Задания* составляют содержательную основу дальтон-технологии. Они должны носить творческий характер. Задания формулируются на уровневой основе, для каждого из них определяется задача (проблема). Могут быть задания исследовательского характера с постановкой эксперимента, задания с разработкой проекта и т.д., ограничивающиеся учебной программой или выходящие за ее рамки. Учитель проверяет выполнение задания каждым учеником, также дается проверочная работа для всех, результаты которой, собственно, и оцениваются. За выполнение задания отметка не ставится, а только фиксируется его выполнение и дается устная оценка учителем.

К заданиям предъявляются следующие требования:

- они должны носить уровеньный характер;
- они должны охватывать достаточный объем учебного материала;
- их цель и результат должны быть четко сформулированы;
- они должны быть понятны и интересны учащимся;

— они должны быть рассчитаны на возможность ученика самостоятельно справиться с ним. Для этого даются указания, литература, сроки выполнения;

— они должны предполагать различные формы их выполнения, возможность сотрудничества;

— в них должна предусматриваться возможность для учета, самоконтроля и контроля (например, выступление в группе);

— ученику в процессе выполнения задания должно быть ясно, когда и к кому можно обратиться за помощью;

— содержание задания должно предполагать предварительное и последующее обсуждение.

*Лаборатория* — это время в расписании ученика, отведенное для самостоятельной работы над заданием, а также для участия в учебных занятиях.

Лаборатории могут проводиться в форме дальтон-часа, дальтон-дня, дальтон-недели.

*Дальтон-час* может проводиться один раз в неделю. Учащиеся получают заранее учебные задания, при этом указываются сроки их выполнения. Задания могут быть по разным предметам. Во время дальтон-часа все необходимые для работы учащихся кабинеты открыты, в них находятся учителя, воспитатели, психологи. Обязательно работает библиотека. В рекреациях создаются уголки, где группы учащихся могут заниматься. Мебель в классной комнате тоже может быть переставлена.

Каждый ученик должен выполнить несколько заданий. Он определяет сам, в каком порядке и с кем будет работать (может работать индивидуально), а также как будет отчитываться перед учителем — сразу после выполнения задания или в установленные сроки.

В *дальтон-день* проводятся учебные занятия по предметам, на которых используется Дальтон-технология. Содержательной основой их проведения являются также задания, которые заранее предоставляются учащимся. Непосредственно в дальтон-день учащиеся могут работать над заданиями или отчитываться за их выполнение перед учителем.

В течение *дальтон-недели* учащиеся выполняют свои задания в рамках одного предмета. В нашей стране такая форма получила название «метод погружения».

Существует еще одна форма работы учащихся, которая называется «Дом».

«Дом» — это условия, приближенные к домашним. Учащимся предоставляется удобное для работы место, они могут выбрать, с кем будут выполнять работу. Имеется также группа консультантов и т. д.

Можно выделить четыре формы реализации дальтон-плана.



1. *Классное учебное занятие* — это занятие, имеющее своей целью главным образом усвоение теории, а также отработку и закрепление умений и навыков. Это может быть лекция, контрольный урок, урок коллективной рефлексии. Таким образом, классное учебное занятие является составной частью классно-урочной системы.

2. *Коллективный урок* — это занятие, на котором обсуждается проблема, возникающая у большинства учащихся во время практической деятельности. Учитель выступает в роли организатора и участника процесса обсуждения. Результатом коллективного урока является решение проблемы, которое для каждого может быть своим и выходом на последующую деятельность через возникшие вопросы и затруднения. На таких уроках нельзя читать лекции, отвлекаться при обсуждении от заявленной темы, делать выводы, носящие законченный характер, давать оценку выступлениям.

3. *Лабораторное занятие* — это пространство, которое организуется для того, чтобы учащийся смог выполнить свое задание. Данная форма реализации дальтон-плана предполагает наличие места, где сосредоточена необходимая литература (пособия, справочники и др.), а также длительного промежутка времени, чтобы ученик мог погрузиться в выполнение своего задания; присутствие одного или нескольких консультантов. Во время занятия ученик работает индивидуально (в своем темпе, в паре, группе). Он может выступать на занятии в качестве репетитора для других учащихся. В ходе занятия учащийся может консультироваться с учителем по поводу возникающих вопросов. Роль педагога заключается в консультировании учеников, проведении с ними бесед по результатам выполненных заданий, приеме зачетов, формулировке новых заданий. При проведении лабораторного занятия нельзя организовывать общее обсуждение проблемы, без необходимости вмешиваться в индивидуальную и групповую работу. Учитель в данном случае имеет большую возможность наблюдать за деятельностью учащихся.

4. *Конференция* — организация обсуждения теоретического вопроса, желательно интегративного характера. Конференция предполагает наличие подготовительного этапа. Выступления — в форме подготовленных докладов, в которых должны быть обозначена собственная позиция и дано ее обоснование.

Оценивание результатов при использовании дальтон-технологии осуществляется и учеником, и учителем. У школьника имеется карточка, в которой он отмечает выполнение заданий по дням недели. Учитель имеет специальный журнал по классу, где он записываются все, что должно быть выполнено за неделю, две недели, месяц. В некоторых школах для каждого дня недели вводится свой цвет. О выполненной работе судят по закрашенному дню. В классный журнал выставляются итоговые отметки.

Существует несколько основных критериев результативности, среди которых:

- познавательная самостоятельность ученика;
- стратегия поведения ученика в процессе взаимодействия с другими;
- уровень сформированности у школьника умений использовать научные методы познания (наблюдение, гипотезу, эксперимент).

Результаты дальтон-технологии выражаются в развитии познавательной самостоятельности ученика, навыков сотрудничества, в овладении им исследовательскими умениями, снижении нагрузки.

Важнейшим преимуществом дальтон-технологии является возможность личностного развития за счет обогащения социальным опытом других учащихся и взрослых.

Для использования дальтон-технологии необходимы следующие условия:

*материальные условия.* Например, для общения детей необходимы отдельные столы, рабочие уголки. Рядом со столом учителя должны располагаться стулья для учащихся, которые ждут своей очереди. Необходимо также иметь источники информации в классе или библиотеке, открытые кабинеты с наглядными пособиями;

*организационные условия.* Важным является разработка вместе с детьми определенных правил (обеспечение свободного передвижения по классу; четкость и ясность заданий и сроков выполнения; регламентация входа и выхода их класса и т. п.);

*готовность учителя к изменению своих функций.* Роль учителя заключается в том, чтобы:

создавать условия и «охранять» процесс самостоятельности учащихся, обеспечив их безопасность;

стимулировать общение и сотрудничество как в гомогенных, так и гетерогенных группах, в том числе и разновозрастных.

Педагог должен передать часть полномочий и ответственности за обучение самим учащимся и быть готов к переходу от фронтального обучения к работе с малыми группами и самостоятельной деятельности каждого ученика;

*достаточная мотивация учителей, учащихся и их родителей на принятие этой технологии;*

*большие трудовые и временные затраты на разработку дидактических материалов, ориентированных на самостоятельную работу школьников<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> См.: Образовательные системы: сущность, содержание, управление: электронный учебный курс // <http://sdo.bsu.edu.ru/Edu/Default.html>.

## 1.12.4. Технология проведения учебных дискуссий

Основы образовательного процесса в форме дискуссии наиболее полно представлены в работе М. В. Кларина<sup>1</sup>.

Цель проведения учебных дискуссий — развитие критического мышления учащихся, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры.

К характерным чертам учебной дискуссии М. В. Кларин относит следующие:

— учебная дискуссия диалогична по своей сути — и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала;

— дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие у них рефлексивного мышления;

— применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии;

— взаимодействие в процессе учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но и на содержательно направленной самоорганизации участников — т. е. обращении учеников друг к другу для углубленного и разно-стороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы;

— наличие диалогической позиции педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, обеспечивает соблюдение правил дискуссии всеми участниками;

— в начале проведения учебной дискуссии усилия педагога сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. Впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но и сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше учащиеся приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал;

— учебная дискуссия уступает изложению в эффективности передачи информации, но хороша для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

---

<sup>1</sup> См.: Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.

К задачам, которые решаются в ходе дискуссии, М. В. Кларин относит:

— задачи конкретно-содержательного плана. К сфере задач этого рода относятся: осознание детьми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т. д.;

— задачи организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах. К сфере задач этого рода относятся: распределение ролей в группах-командах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т. д.;

— задачи освоения конкретных коммуникативных и дискуссионных мыслительных умений (определение своей позиции, умение аргументировать свою точку зрения, умение задавать вопросы, понимать основания высказывания оппонента и т. п.).

Педагогически важными являются результаты, получаемые на пересечении конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе. К ним относятся:

— переработка сведений, информации для убедительного изложения;

— представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;

— выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;

— возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т. д.

В мировом педагогическом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. Среди них:

*«круглый стол»* — беседа, в которой на равных участвует небольшая группа учащихся (примерно 5 человек). Во время «круглого стола» происходит обмен мнениями;

*заседание экспертной группы («панельная дискуссия»)* (обычно 4—6 учеников с заранее назначенным председателем), на котором вначале намеченная проблема обсуждается всеми участниками группы, а затем учащиеся излагают свои позиции всему классу. При этом каждый участник выступает с кратким сообщением;

*форум* — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в процессе которого группа обменивается мнениями с аудиторией (классом);

*симпозиум* — более формализованное, по сравнению с предыдущими приемами организации обмена мнениями, обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, а затем отвечают на вопросы аудитории (класса);

*дебаты* — формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп);

*«судебное заседание»* — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела);

*«техника аквариума»* — особый вариант организации коллективного взаимодействия. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

Процедурно «техника аквариума» выглядит следующим образом.

1. Осуществляется постановка проблемы учителем.
2. Учитель делит учащихся на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Педагог либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет сообщать позицию группы всему классу.
4. Группам дается время для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.
5. Учитель просит представителей групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако участникам групп разрешается передавать записки с указаниями своим представителям.
6. Педагог может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.
7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после принятия решения.
8. После обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что делается упор на процесс представления точки зрения и ее аргументацию. Включенность всех участников достигается участием каждого учащегося в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания всего класса находятся всего 5—6 говорящих, это сосредоточивает восприятие и позволяет понять их позиции. Техника «аквариума» заимствована из практики проведения групповых психологических тренингов. Она дает возможность учащимся проанализировать поведение главных участников — представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии

решений, но и дает возможность осуществить анализ хода взаимодействия участников на межличностном уровне.

Все новые подходы и методы обучения, по сути, сводятся к одному — поиску таких форм организации занятий, при которых учащиеся могли бы максимально проявить свои способности, овладеть соответствующими компетенциями в условиях самостоятельной работы. В число основных форм организации занятий и входят:

- самостоятельная индивидуальная работа, а также работа в группах или с партнером;

- планирование своей работы (планы на день и на неделю) — учащихся приучают самостоятельно определять, чем они хотят заниматься в течение дня (недели), выбирать способы и формы работы (работать самостоятельно или в группах), планировать результаты;

- проектная работа, ориентированная на создание коллективного продукта (желательно такого, у которого есть свой потребитель). В данном случае кроме проектного мышления, как правило, нарабатываются и исследовательские умения (научное мышление);

- дискуссионный клуб (мастерская) — эта форма направлена на овладение различными коммуникативными умениями, на развитие рефлексивной и понимающей способности;

- работа в учебных мастерских (живопись, металл, валяние, лепка, садоводство, оригами, дизайн одежды, дерево, театр и т.д.). Основной принцип — самостоятельная работа над заданием (учащийся сам может сформулировать себе задание) при наличии всех необходимых материалов, инструментов и прочих средств;

- применение способов и процедур самооценки учащимися своих достижений, образовательных результатов (портфолио, критериальные оценки);

- продуктивное учение — учащиеся получают опыт конкретной деятельности на конкретном реальном месте работы в конкретном учреждении (фирме) (например, проект «Город-как-школа»);

- проблемное обучение — учащиеся помещаются в условия, предполагающие необходимость анализа, понимания ситуации, формулировки проблемы и поиска путей и способов ее решения (может быть первым этапом проектной деятельности).

По-сути все современные педагогические технологии, направленные на развитие мыслительной активности учащихся и освоение ими тех или иных способов мышления и деятельности, могут быть представлены в виде модели эмпирического обучения, разработанной в 1970-х гг. американским психологом Д. Колбом. Данная модель получила название *Цикл эмпирического познания*. Обычно она представляется в виде схемы (рис. 8).

Отправным моментом в естественном (эмпирическом) обучении является конкретный опыт (первая фаза обучения). Он обра-

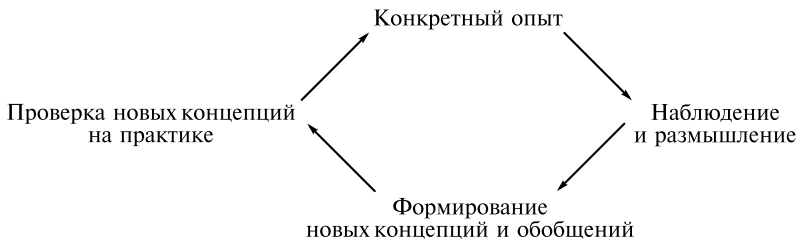


Рис. 8. Цикл эмпирического познания

зует почву для наблюдения и осмысления, рефлексии (вторая фаза обучения). Результаты наблюдения и осмысления могут быть обобщены (для этого используются существующие теоретические понятия), и человек приходит к новым концепциям и понятиям (третья фаза обучения), проявляющимся в виде гипотез и проверяющимся в разнообразных ситуациях — воображаемых, моделированных и реальных (четвертая фаза обучения — активное экспериментирование).

Стадия вызова, или фиксации проблем критического мышления, соответствует фазе актуализации опыта, когда ребенок высказывает некоторые суждения на основе действий или полученной ранее информации, которые до этого он не осознавал. В процессе обучения в качестве основы формирования понятия выступают собственные представления и предположения ребенка. Только на базе своего опыта и своих представлений он может сделать обобщения, которые путем сравнения с имеющимися в культуре могут привести его к формированию своего нового понимания.

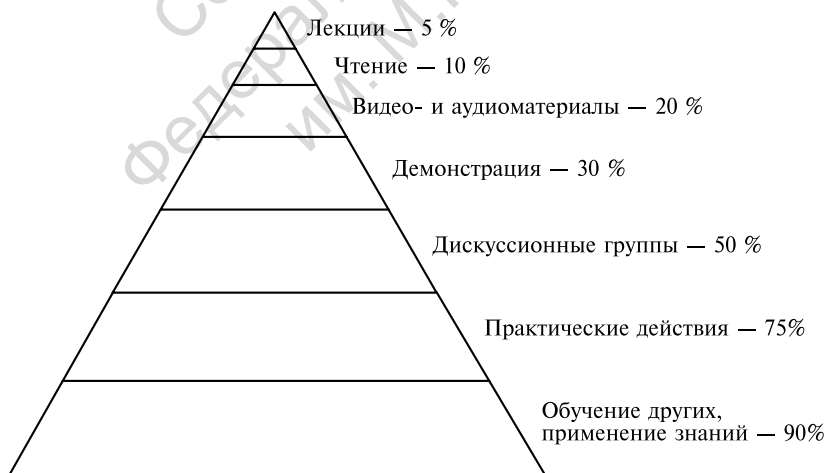


Рис. 9. Пирамида обучения

Его можно обсудить в ходе дискуссии, сравнить с мнениями других учащихся, попробовать на его основании осуществить какое-то практическое действие (объяснить явление, решить проблему, сделать конструкторскую разработку, разработать какой-то проект, составить план своих действий в определенной ситуации и т. д.).

В 1980-е гг. сотрудники Национального тренингового центра (штат Мериленд, США) провели исследования усвоения знаний при использовании различных форм обучения. Результаты были обобщены в схеме, получившей название «пирамида обучения» (рис. 9). Она демонстрирует средний процент усвоения знаний.

## **1.13. Управление образованием**

В свое время директор известной московской школы утверждал в категоричной форме, что управлять школой это не одно и то же, что управлять баней. На первый взгляд это утверждение кажется бесспорным. Однако это, скорее, вопрос, который требует своего разъяснения. Попробуем разобраться в том, что в этом утверждении следует принять в качестве основы возможных управленческих действий, а от чего придется отказаться. Начнем с того, что определим содержание понятия «управление», а затем посмотрим, есть ли принципиальная разница в реализации управления применительно к разным объектам, таким, например, как школа (любое другое образовательное учреждение) или баня. По-видимому, следует также задать вопрос: что является объектами управления, а что ими не является? Например, можно ли считать школу или баню объектами управления? Интересен также и такой вопрос: можно ли считать образовательное учреждение организацией?

### **1.13.1. Понятия «управление» и «организация»**

Рассмотрим различные трактовки терминов «управление» и «организация».

«Разработка программы развития есть основной момент управления. И если этого нет, то нет и никакого управления... Планировать потому и нужно, что возникает масса не предусматриваемого. Если бы все можно было предусмотреть, так и планировать ничего не нужно было бы. Планирование как таковое нужно для того, чтобы овладеть хаотически меняющимся множеством. Управление нужно не для того, чтобы приводить все к графику, а чтобы держать целое, владеть им, а следовательно, быть готовым к любым отклонениям элементов ... управление есть удержание целого при варьирующих элементах. Если нет вариаций, не может идти речь об управлении...



...Основная работа организатора и управляющего состоит в том, что он организует и организационно закрепляет через совокупность отношений сложившиеся структуры либо вводит в сложившиеся организационности новые структуры. При этом он каждый раз имеет в виду обеспечение тех или иных процессов» (*Щедровицкий Г. П.* Из курса лекций «Организация, руководство, управление», прочитанных в 1981 г. на курсах повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго СССР).

«Деятельность по координированию работы других людей и составляет сущность управления» (*Мэскон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. — М., 2001. — С. 44).

«Управление — это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу. Управление как таковое является и стимулирующим элементом социальных изменений, и примером значительных социальных перемен» (*Друкер П.* Цит. по: *Мэскон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. — М., 2001. — С. 48).

«Менеджмент существует ради результатов, которых учреждение достигает во внешней среде. Менеджмент должен определять, каких результатов необходимо достичь; менеджмент должен мобилизовать ресурсы организации для достижения этих результатов» (*Друкер П.* Задачи менеджмента в XXI веке. — М.; СПб.; Киев, 2004. — С. 64).

«Управление — это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы достигнуть целей организации» (там же. — С. 48).

«Четыре функции управления — планирование, организация, мотивация и контроль — имеют две общие характеристики: все они требуют принятия решений, и для всех необходима коммуникация, обмен информацией, чтобы получить информацию для принятия правильного решения и сделать это решение понятным для других членов организации» (там же. — С. 88).

«Организация есть такая форма структурирования человеческого труда, при которой — хотим мы этого или нет — право и способность ставить цели и понимать смысл деятельности отнимаются у подавляющего большинства участников труда и узурпируются, присваиваются руководителем и управляющим» (*Щедровицкий Г. П.* Из курса лекций «Организация, руководство, управление», прочитанных в 1981 г. на курсах повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго СССР).

Как следует из приведенных суждений, где присутствует управление, там есть и организация и наоборот. Другими словами, в управлении есть функция организации, а в организации есть функция управления.

В контексте управления понятие «организация» определяется следующим образом: организация — это «группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей»<sup>1</sup>.

«Очевидно, что цель является категорическим признаком любой организации. Однако для реализации цели организации необходимы иерархическое построение и управление. Что касается собственно дефиниции феномена организации, то она будет звучать афористично: *организация есть целевая общность*» (Пригожин А. И. Методы развития организаций. — М., 2003. — С. 23).

«В то же время организация немыслима без коллектива. Основной производительной силой является человек. Так, сплоченность или конфликтность коллектива, его стабильность, уровень квалификации и сознательности работников, деловая активность, дисциплинированность — все это прямо определяет эффективность организации» (там же. — С. 24).

«Более точным, на мой взгляд, будет такое понимание сущности организации: *организации возникают тогда, когда достижение каких-либо общих целей осуществляется через достижение индивидуальных целей или же когда достижение индивидуальных целей осуществляется через выдвижение и достижение общих целей*» (там же. — С. 22).

Однако люди являются не единственным ресурсом, при помощи которого достигаются цели организации. Такими ресурсами являются также материалы, технологии, информация и капитал.

«В общих чертах цели всякой организации включают преобразование ресурсов для достижения результатов. Основные ресурсы, используемые организацией, — это люди (человеческие ресурсы), капитал, материалы, технология и информация» (Мэскон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. — М., 2001. — С. 41).

Любая организация имеет свою *структуру*, предполагающую взаимодействие различных подразделений, стандартизацию полномочий и ответственности. Обычно такую структуру называют формальной. Существует также и неформальная структура, которая характеризуется неофициальными отношениями между сотрудниками организации в рамках реализации ими рабочих процессов. Причем в современном менеджменте неформальной структуре придается не меньшее значение, чем формальной.

«В современных исследованиях отчетливо просматривается еще одна важная идея: в формальной структуре нередко отражается официальное признание естественно возникающих моделей поведения. Формальные структуры в организациях во многом напоминают лесные до-

---

<sup>1</sup> Мэскон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. — М., 2001. — С. 40.

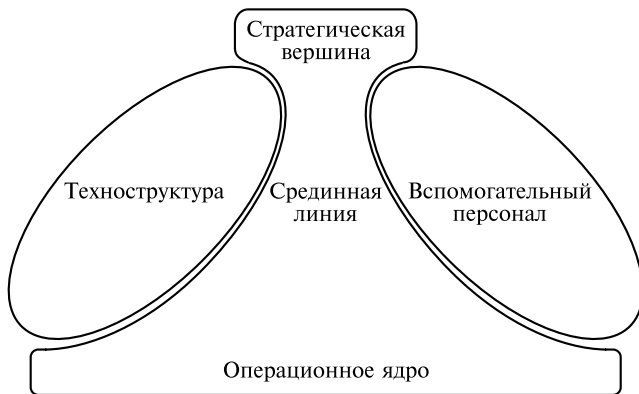


Рис. 10. Структура организации

роги — те и другие появляются из проторенных тропинок» (Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004. — С. 28).

По мнению одного из классиков теории управления Г. Минцберга, структура любой организации состоит из пяти основных частей (элементов) (рис. 10).

Операционное ядро — это «сердце любой организации». К нему относятся операторы — сотрудники, выполняющие основную работу по созданию продукта или предоставлению услуги, благодаря которой организация существует. На стратегической вершине находятся те, кто руководит деятельностью операторов. Срединная линия представляет собой промежуточное звено полномочий. Она осуществляет связь между стратегической вершиной и операционным ядром. В техноструктуру входят сотрудники-аналитики, которые находятся вне иерархии линейных полномочий и обеспечивают стандартизацию взаимодействия вершины, срединной линии и операционного ядра. Дополнительный персонал — это те, кто обслуживает организацию, выполняя различного рода технические функции (столовая, почтовый отдел, типография, юрист, отдел по связям с общественностью и т.д.)<sup>1</sup>.

Люди, которые относят себя к стратегической вершине, несут ответственность за организацию и представляют собой главное административное лицо (президент, директор и т.п.).

«Стратегическая вершина обязана обеспечить эффективное выполнение организацией ее миссии, а также обслуживание потребностей тех, кто контролирует организацию или обладает иной властью над ней

<sup>1</sup> См.: Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004.

(собственники, государственные органы, профессиональные объединения, группы влияния)» (Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004. — С. 35).

Те, кто относят себя к стратегической вершине (топ-менеджеры), должны выполнять следующие обязанности:

1) разрабатывать стратегию организации, формулировать миссию и стратегические цели;

«Стратегию можно рассматривать как связующее звено между организацией и внешней средой. Поэтому формирование стратегии предполагает интерпретацию внешних условий и выработку соответствующей линии организационных решений ("стратегии")» (там же. — С. 36).

2) принимать принципиальные решения, распределять ресурсы, отдавать распоряжения, разрешать конфликты, разрабатывать структуру организации, оптимальную для достижения намеченных результатов, подбирать кадры, наблюдать за работой сотрудников, мотивировать и поощрять их;

3) регулировать взаимоотношения с внешней средой.

Функции менеджеров среднего звена могут значительно варьировать в зависимости от типа организации, ее целей и задач. Тем не менее менеджеры выступают посредниками при принятии и исполнении решений между стратегической вершиной и операционным ядром.

«Каждый менеджер срединной линии поддерживает контакты с другими управленцами, аналитиками, сотрудниками аппарата, независимыми специалистами. Кроме того, подобно старшим руководителям, менеджер среднего звена участвует в формировании стратегии подразделения (которая определяется общей стратегией организации)» (там же. — С. 39).

Аналитики занимаются вопросами изменений в организации, связанными с изменениями внешней среды, вопросами управления, стабилизации и стандартизации схем деятельности организации. Они могут технологизировать и стандартизировать рабочие процессы, обучать управленцев среднего звена, консультировать представителей стратегической вершины, разрабатывать системы долгосрочного планирования в соответствии с выработанной стратегией организации.

Аналитики постоянно рефлексировать и оценивают деятельность организации в целях определения способов более эффективного достижения требуемых результатов или их корректировки в связи с изменениями внутренних или внешних условий. В идеале эти сотрудники должны обязательно присутствовать в организации, но в реальности большинство организаций экономят на аналитиках и не вводят их в штат. Однако обойтись без них они не могут и периодически пользуются их услугами в лице бизнес-

консультантов, бизнес-тренеров в ситуациях, когда осуществление перемен в организации становится неизбежным.

Итак, управление:

— есть удержание целого при варьирующих элементах. Если нет вариаций, не может идти речь об управлении;

— это особый вид деятельности;

— это деятельность по координированию работы или деятельности других людей;

— это обеспечение процессов;

— это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы достигнуть целей организации;

— предполагает разработку программы развития;

— нужны для достижения организацией запланированного результата во внешней среде, т.е. за пределами организации;

— планирование нужно для того, чтобы владеть меняющейся ситуацией;

— связано с принятием решений, организацией коммуникации и обменом информацией;

— там где есть организация, есть и управление и наоборот. Однако это утверждение требует пояснения, поскольку термин «организация» имеет три разных значения:

— деятельность по организации;

— организация как объект (социальный институт);

— организация как свойство этого объекта (структура, функции, процессы)<sup>1</sup>.

Таким образом, управление есть деятельность по организации в организации или «организация данной организации в более организованное состояние», которое в таком смысле не является тавтологией.

В свою очередь понятие «организация» предполагает следующее:

— организация — это группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей;

— любая организация имеет цель (цели);

— организация — это целевая общность, т.е. сообщество людей, имеющих как общие, так и индивидуальные цели;

— для достижения целей организация использует и преобразует свои ресурсы;

— к ресурсам организации относятся люди, технологии, материалы, капитал, информация;

— люди (коллектив) являются главным ресурсом организации, от которого зависит ее эффективность;

---

<sup>1</sup> См.: Пригожин А. И. Методы развития организаций. — М., 2003.

- организация имеет свою структуру;
- организация — это форма структурирования человеческого труда (деятельности);
- любая организация имеет формальную и неформальную структуры, которые взаимно дополняют друг друга;
- та или иная структура организации определяется ее целями и задачами;
- можно определить наиболее общую структуру, которая в той или иной степени присуща любой организации. Ее составляют: специалисты, непосредственно занятые в производстве требуемого продукта, в достижение результата; управленцы высшего звена (разработка стратегии, создание структуры, мотивация персонала, контроль); управленцы среднего звена (посредники и организаторы рабочих процессов в соответствии с принятой стратегией); аналитики (обеспечение изменений) и дополнительный технический персонал.

В дальнейшем, используя понятие «управление» в контексте образования, мы будем вкладывать в него следующее основное содержание.

1. Управление — это вид профессиональной деятельности.
2. Назначение управленческой деятельности заключается в организации, преобразовании и координировании процессов в деятельности или деятельности специалистов ради достижения целей организации во внешней среде.
3. Объекты управления — это процессы деятельности и процессы в деятельности.
4. Цели организации (миссия, стратегия) формулируются высшим звеном управленцев, которые с их помощью задают свое видение назначения организации, содержания ее деятельности, в том числе и будущих результатов.
5. Основные функции управления: планирование (разработка программы развития организации), организация (разработка организационной структуры), мотивация персонала и контроль. Выделяют еще и дополнительные функции: руководство (управляют процессами, руководят людьми), принятие решений и организация коммуникации (обмен информацией). Сегодня такое понимание сути управления получило в мире наибольшее распространение.

В понятие «организация» в контексте образования мы вкладываем следующее содержание.

1. Организация — это сообщество людей, сознательно регулирующих свою деятельность ради достижения общих и индивидуальных целей.
2. Организация — это сообщество людей, позволяющее им достигать своих индивидуальных целей путем достижения общих целей.

3. Руководитель организации выстраивает формальную структуру организации (состав подразделений, их функции, распределение обязанностей и полномочий и т.д.) с таким расчетом, чтобы она позволяла эффективно достигать намеченных результатов.

4. Результаты деятельности организации во многом зависят от учета руководителем ее неформальной структуры, которая обуславливается способами общения, предпочтениями, индивидуальными интересами и особенностями сотрудников.



### **Комментарий**

Специального пояснения требует утверждение Г. П. Щедровицкого о том, что управление есть удержание целого при варьирующих элементах. Если нет вариаций, не может идти речь об управлении. В о-п е р в ы х, по-видимому, смысл этого утверждения в том, что предельно стандартизированный, технологизированный труд не нуждается в управлении. Нельзя управлять тем, что не имеет собственного движения. Табуретками управлять нельзя. В о-в т о р ы х, речь идет об «удержании целого». С одной стороны, целое — это постоянное удерживание видения будущего, к которому стремится организация, а с другой — динамического равновесия всех деятельностных процессов в организации, которые определяются как общими, так и индивидуальными ценностями и целями.

Не всякий труд является деятельностью и не всякую группу людей можно рассматривать как организацию. В то же время любая деятельность означает поиск возможностей, средств для эффективного достижения своих целей в ситуации неопределенности. Поэтому отсутствие планируемых изменений в организации или осуществление периодических изменений как реакции на изменения внешней среды заставляет предположить, что рассматриваемая группа людей, по сути, не является организацией, не реализует деятельности и исполняет лишь вмененные ей функции. В связи с этим рассуждением возникает правомерный вопрос: «Является ли обычная общеобразовательная школа организацией?»

### **1.13.2. Является ли школа организацией?**

По нашему мнению, говорить о массовой школе как об организации пока нельзя. Почему? Рассмотрим требования, которым должна удовлетворять организация. Организация — это сообщество людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общих и индивидуальных целей. Руководитель организации выстраивает ее структуру (состав подразделений, их функции, распределение обязанностей и полномочий и т.д.) с таким

расчетом, чтобы она позволяла эффективно достигать намеченных результатов.

В школах есть администрация (директор, заместители, завучи, технический персонал), есть государственный стандарт и учебный план, есть организационная структура, есть цели и результаты, существует и неформальное общение учителей. По-видимому, нет только одного — профессиональной деятельности. Вместо деятельности есть стандартизированное поведение субъектов учебного процесса (естественно, включая и учащиеся).

Директор школы вместе со своими заместителями и заведующими учебных подразделений (завучами) не определяют стратегию развития своей организации, не создают структуру, необходимую для достижения запланированных образовательных результатов. Учителя также не реализуют деятельность, поскольку не ставят самостоятельных целей, не формулируют результатов и не ищут путей их достижения. Они почти не проявляют инициативы в организации коммуникации со своими коллегами внутри школы для обсуждения своих профессиональных проблем и обмена опытом, а реализуют стандартизированные процедуры ведения учебных занятий, ничего принципиально в них не меняя. Если школы реализовывали бы деятельность, то при наличии общих ценностных и целевых ориентиров в каждой школе она имела бы свои неповторимые индивидуальные особенности. Мы пока не задаем вопрос: «Должна ли школа быть организацией со всеми вытекающими последствиями?» Мы лишь утверждаем, что она ею не является.

Что же представляет собой обычная, массовая, общеобразовательная школа? Школа — это учреждение. Чем же учреждение отличается от организации? Учреждение исполняет вмененную ему функцию и не имеет самостоятельной цели. Оно является *инструментом, средством* достижения целей, сформированных на более высоком уровне государственного управления. Другими словами, учреждение — это лишь элемент в системе, в которой ему отведено определенное место. Таким образом, общеобразовательная школа является функциональным элементом в системе общего среднего образования и обеспечивает его функционирование в соответствии со «спущенными сверху» нормами. В этом смысле она нуждается не в управлении, а лишь в административном руководстве, основная задача которого — контролировать соблюдение установленных правил и норм субъектами учебного процесса.

Каковы же функции школы? Здесь мы вступаем в область предположений и интерпретаций. Очевидно, что в разных государственных системах образования подобные функции различаются. Что касается назначения школы в советской системе общего образования, которая организационно до сих пор принципиально не изменилась, можно предположить, что она выполняла несколько



вмененных ей государством функций. В о-п е р в ы х, функцию политической идеологизации детей, что фактически означало мифологизацию общественного сознания и стандартизацию их социального поведения; в о-в т о р ы х, функцию отбора детей с техническими, физико-математическими способностями, которые в дальнейшем получали соответствующее образование для работы в военно-промышленном комплексе; в-т р е т ь и х, функцию подготовки к вступительным экзаменам в институт. Правда, эту функцию она всегда делила с репетиторами. Можно еще выделить функцию воспитания послушного и трудолюбивого народа (рабочего класса, крестьянства и среднего технического персонала), а также функцию наблюдения за детьми, пока родители заняты на производстве. В настоящее время основная функция нашей общеобразовательной школы, которая часто трактуется как ее цель, заключается в том, чтобы давать знания.

Однако школу можно рассматривать не только в контексте противопоставления организация — учреждение, но и как особый — бюрократический — тип организаций. Этот особый тип организационной структуры впервые описал великий немецкий социолог М. Вебер. Назовем некоторые ее признаки:

— должностные полномочия строго фиксированы и регламентированы правилами, законами и административными установлениями;

— существует строго регламентированная система подчинения, в которой вышестоящие по должности сотрудники контролируют нижестоящих;

— право отдавать распоряжения подкрепляется правилами, регламентирующими принудительные (материальные, моральные и иные) меры, которые могут применяться по усмотрению руководства;

— управление базируется на письменных (зарегистрированных) документах, хранящихся в определенном порядке в виде оригиналов или копий;

— на работу принимаются только те, кто обладает необходимой квалификацией<sup>1</sup>.

«Организации, которые для достижения координации полагаются преимущественно на формализацию поведения, принято относить к *бюрократиям*» (Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004. — С. 70).

*«Мы можем характеризовать структуру как бюрократическую в зависимости от того, в какой степени ее поведение предопределяется или прогнозируется, а в итоге поддается стандартизации (по труду, знани-*

---

<sup>1</sup> См.: Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004.

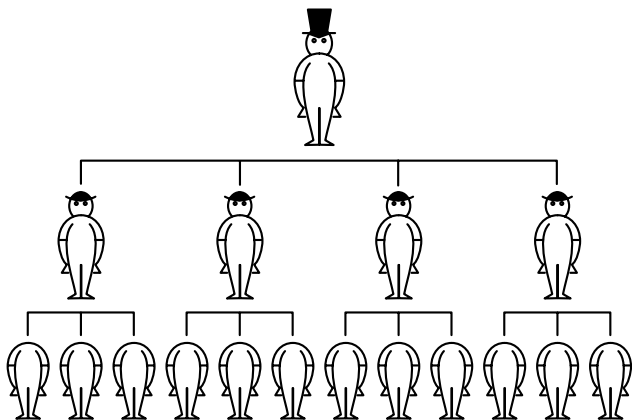


Рис. 11. Пример бюрократической структуры управления (по Г.Р.Ниву)

ям и навыкам, а также от того, централизовано оно или нет)» (там же. — С. 72).

В качестве иллюстрации бюрократической структуры можно использовать шуточный рисунок, сделанный Э.Демингом (рис. 11).

На рисунке хорошо видно, что жестко организованная, иерархическая структура управления приводит к формализации и стандартизации поведения людей в организации (учреждении). В подобных структурах значение имеет то, у кого больше власти, кто кому подчиняется и кто кого контролирует.

Кроме этого можно отметить еще несколько специфических особенностей бюрократической системы. Одна из них состоит в том, что для удобства руководства людьми эта система стремится разделить людей на «простых» и «номенклатуру» при помощи некоей «табели о рангах» и различного рода званий и наград («Заслуженный учитель», «Отличник народного образования», «Заслуженный» или «Народный артист» и т. п.). Еще одна отличительная особенность заключается в том, что бюрократическая система не заинтересована в достижении конкретных результатов. Ее основная цель — создать видимость достижения целей, превратив их в постоянно функционирующий документооборот. Для подтверждения достигнутых результатов достаточно составить по определенной форме документ или провести мероприятие и отчитаться перед вышестоящим начальником, который является их основным потребителем. Результат вышестоящие органы не интересуют, их интересует только отчетность.

Российская массовая общеобразовательная школа в большинстве случаев не является организацией (в точном смысле этого термина), так как в ней отсутствует функция управления, но мо-

жет представлять собой бюрократическую организацию. Чтобы поддерживать стандартизированное, формализованное поведение сотрудников управление не нужно, достаточно административного руководства, необходимого для осуществления контроля. В этом смысле классно-урочная система, созданная для усвоения предметной информации, нормированной государственным стандартом, представляет собой идеальный объект для административного контроля.

«Чем более статично, стандартизовано и однообразно население или социальное пространство, тем оно четче и легче поддается техническим приемам государственных чиновников. Я полагаю, что юрисдикция власти сводит цель многих государственных деяний к преобразованию населения, пространства и природы в закрытые системы, не представляющие никаких неожиданностей и гораздо лучше наблюдаемые и контролируемые» (Скотт Дж. Благими намерениями государства. — М., 2005. — С.134).

Подобную закрытую систему представляет собой российское среднее образование. Однако управлять, как известно, можно лишь процессами деятельности и процессами в деятельности, которые по своей сути всегда содержат элемент развития, а следовательно, и неопределенности, проблемности (как следует из содержания понятия «управление»). Поэтому понятие «управление» применимо лишь к авторским, инновационным, экспериментальным школам, в которых целенаправленно осуществляется деятельность, ориентированная на те или иные изменения для достижения новых (по сравнению с традиционными) образовательных результатов. В школах можно управлять образовательными процессами.

Если пользоваться понятием «образование», *в школах нужно управлять деятельностью педагогического коллектива по созданию условий, позволяющих учащимся развивать свои индивидуальные способности, нарабатывать умения и приобретать ценности, необходимые им для успешной жизни в данном обществе и полной реализации своего «Я».*

«Основная задача школы должна состоять не в том, чтобы сортировать людей, но в том, чтобы учить и развивать как можно больше людей и как можно лучше, оснащая их и для профессионального труда, и для общественного служения» (Леманн Н. Цит. по: Экспериментальное образовательное пространство города Москвы. — М., 2005. — С. 36).

Возвращаясь к утверждению директора школы по поводу управления школой и баней, можно сказать следующее. Очевидно, что российская школа на сегодняшний день очень сильно отличается от российской бани. Сейчас баня представляет собой самостоятельную организацию, действующую в сфере услуг, в то время как школа является государственным учреждением, элементом государственной системы образования с вмененной ей функ-

цией «давать знания». Может ли школа стать организацией? Может, но только в том случае, если она в значительной мере будет самостоятельной (не формально, а на деле) и работать на своих потребителей. Это означает, что школа должна иметь свой бюджет и сама им распоряжаться, управлять своими ресурсами. Основным управляющим органом может быть школьный управляющий совет (совет попечителей). Основные ценностные и целевые установки школы должны соответствовать государственной политике в области среднего образования (если, конечно, такая имеется) и находиться в сфере предоставления учащимся и их родителям необходимых им образовательных услуг, спектр которых должен формироваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и на рынке труда. Однако каким образом она это будет делать, какие будут использоваться педагогические технологии и формы организации учебных занятий — дело только педагогического коллектива. Хорошо известно, что вся система инспектирования построена на контроле именно за условиями реализации классно-урочной системы как особой организационной формы, легко поддающейся стандартизации, а не за результатами обучения. А все должно быть наоборот. Должна оцениваться результативность школы в соответствии с существующей образовательной политикой и миссией, т.е. удовлетворенность образовательными результатами учащихся и их родителей, а также педагогического коллектива своей собственной деятельностью.

Управление в любой организации — это планирование, организация, мотивация персонала и контроль (а также коррекция деятельности, в том числе и деятельности управления). Управление образовательным процессом в школе предполагает разработку программы развития, в которой должна быть сформулирована миссия школы и ее цели (на реализацию каких ценностей и достижение каких образовательных результатов работает коллектив школы). Должно быть обосновано, почему выбраны именно эти, а не другие, образовательные результаты, что нужно изменить в организации учебного процесса и какие ресурсы для этого потребуются. Самое главное — должны быть определены компетентность учителя, необходимая для реализации намеченных образовательных результатов, и подготовка (переподготовка) учителей для ее достижения. По сути, с момента начала планирования можно говорить об управлении.

Какие же принципиальные моменты отличают управление школой от управления баней? Вообще у школы с баней больше сходств, чем различий. Как одна, так и другая крайне консервативные организации и примерно одинаково бюрократизированы. Основное их назначение — создавать условия и обеспечивать получение или достижение определенных результатов теми, кто туда приходит или кого туда приводят. Разница лишь в результатах. Они схожи

еще в том, что достижение результатов в значительной степени обусловлено квалификацией специалистов, которые находятся в тесном взаимодействии с клиентами и относительно независимы друг от друга.

«Работа преподавателя, который остается один на один с группой студентов, относительно скрыта от глаз его коллег и начальства, поэтому в пределах аудитории он обладает большей властью» (*Бидвелл Д.* Цит. по: *Минцберг Г.* Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004. — С. 325).

«Таким образом, координация деятельности профессионалов осуществляется во многом благодаря их же квалификации и знаниям — по существу, благодаря тому, что они обучены предвидению действий коллег» (там же. — С. 326).

Фактически координация преподавателей в реализации ими единой образовательной стратегии подразумевает ориентацию на достижение общих результатов и может определяться фактором обученности этих специалистов. Если они воспитаны в одной культурной традиции, т.е. реализуют одни и те же идеи и ценности, ставят близкие цели, используют общие способы и технологии, постоянно совершенствуют свою деятельность совместно со своими коллегами, то они составляют основной механизм самодвижения и развития организации. В этом случае управление в среднем или высшем образовательном учреждении сводится к тому, чтобы создавать благоприятную атмосферу в коллективе и удобную для всех схему организации труда. Необходимо также поддерживать высокую самооценку педагогического коллектива, создавать условия для профессиональной коммуникации и клубного общения, возможности для постоянного совершенствования своей деятельности и карьерного роста.

В контексте управления изменениями и качеством педагогический коллектив должен осуществлять самоанализ своей профессиональной деятельности и корректировать ее. Тем не менее школа — довольно замкнутая организация и по своей сути не может быть не консервативной, что приводит к неизбежной формализации поведения и стандартизации деятельности и мышления педагогов.

«Школа — один из наиболее инерционных социальных институтов. Эта черта относится и к учебному процессу, который по характеристике известного социолога О. Тоффлера, несет на себе следы конвейерной организации труда раннего этапа индустриального производства» (*Кларин М.* Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта). Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 340).

По сути школа всегда отражает те формы организации, которые являются основными в индустриальных циклах производства

экономики данного общества. В то время как в образовательных учреждениях всех цивилизованных стран, вступивших в постиндустриальную эру, основное значение в образовательных учреждениях придается умениям добывать знания и информацию, постоянно их совершенствовать, наши школы до сих пор являют собой пример «фабричного производства» конца XIX — начала XX в. с машинообразной формой организации труда с заведомо известным результатом.

Именно узость сознания и инерционность мышления и являются основными препятствиями к осуществлению перемен как в школьном, так и в высшем образовании.

«Педагоги — не технические работники. Даже в относительно простых случаях почти все перемены ценностей в образовании требуют новых умений, нового поведения и новых убеждений. Если есть кардинальное правило перемен, то оно состоит в том, что невозможно заставить человека изменяться. Невозможно заставить человека думать по-другому и принудить к развитию новых умений» (Фуллан М. Силы перемен. Измерение глубины образовательных реформ // Первое сентября. — 2002. — № 48).

Таким образом, станет ли образовательное учреждение организацией, во многом зависит от системы образования учителей и преподавателей, а также и системы их переподготовки. Однако проблема изменений в системе высшего педагогического образования связана с невозможностью заставить измениться тех, кто учит будущих учителей — профессорско-преподавательский состав. Хотя совершенно очевидно, что образовательный процесс в педагогических вузах должен строиться по тем же принципам, по которым мы хотим, чтобы он строился в образовательных учреждениях (организациях). Спрашивается: «Откуда их взять? Что нужно сделать, чтобы они появились?» Попробуем ответить на эти вопросы.

### **1.13.3. Политика в сфере управления образованием**

Должна ли школа быть государственным учреждением с вмененными ей функциями или организацией, самостоятельно регулирующей свою деятельность? В какой степени школа может быть самостоятельной?

Прежде всего следует признать, что школа является частью социальной системы, общества (в широком смысле). Поэтому она, явно или не явно, воплощает в себе государственную идеологию, типичные формы управления и организации деятельности, писанные и неписанные правила общения и поведения, особенности отношений между руководителями и подчиненными, подчиненных

между собой, взрослых и детей и т. д. В странах, в которых еще не сложилось гражданское общество, не работают демократические институты, в том числе отсутствуют или недостаточно развиты общественные формы управления. Как правило, в них действует единая, государственная, административно-командная, линейно-функциональная система управления. В этом случае образование как социальный институт становится вотчиной, ведомством соответствующего министерства и реализует его узковедомственные интересы. Эти интересы, как правило, связаны с поддержанием функционирования существующей системы образования и получения от этого прибыли.

Поскольку бюрократическая система не может изменить структуру управления, что означало бы ее упразднение, то и проводимые ею реформы в сфере образования во многом по своему содержанию носят фиктивный характер. Подобные мероприятия не затрагивают принципиальных вопросов, связанных с целями образования и использования новых моделей управления, и создают лишь видимость перемен.

Особенно ярко это проявляется в ситуации отсутствия четко сформулированной государственной образовательной политики (государственной доктрины образования) и тех общественных групп, которые могли бы сформировать общественное мнение. Поэтому и государственное управление образовательными учреждениями на уровне министерства и департамента осуществляется в соответствии с линейно-функциональной иерархической моделью управления. Причем внутренний уклад жизни всех участников образовательного процесса (неформальная структура организации или скрытое содержание образования) полностью подчинен формальной структуре организации и самостоятельного образовательного значения не имеет.

«Государство не образователь народа, но если оно правильно понимает свою задачу, только распорядитель принадлежащего народу образовательного капитала» (Вильман О. Дидактика: в 2 т. — М., 1908. — Т. 2. — С. 582).

В этом случае школа отчуждается от общества, становится закрытой системой, а результаты обучения, представленные оценочными показателями, потребляются лишь одним ведомством — Министерством или Департаментом образования, т. е. самой административной системой. Более того, эти результаты больше никому не нужны.

«Дело в том, что в школе, где общественность (родительская, местная, деловая, культурная и пр.) не обладает управленческими полномочиями, происходит известное в мире постепенное *отчуждение* общества от школы. Результаты известны — нет весомого экономического участия общественности в школьной жизни, падает общественная заин-

тересованность в школе, растет экстернат и репетиторство (вымывание образования из стен школы — по сути). Школа постепенно становится закрытой для общества системой, она отгораживается от общества, а общество отворачивается от нее — и это весьма негативный процесс. Единственный здесь путь, реализующийся в тех или иных формах практически во всех развитых странах, — это введение института «общественного управления школой» (Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: Школьные советы. — М., 2004. — С. 6).

Принципом использования общественных форм управления образовательными учреждениями является система образования США.

«В Соединенных Штатах не существует общенациональной системы образования. Ее выбор является прерогативой жителей каждого штата. И хотя существует Федеральный департамент образования, его функции сводятся к сбору информации, консультациям, а также к помощи в финансировании тех или иных образовательных программ. Образование является предметом национальной заботы, ответственности штата и деятельности местных властей.

Поскольку Конституция не оговаривает, что ответственность за образование возлагается на федеральное правительство, то все связанные с ним вопросы ложатся на плечи штатов. В результате законодатели каждого из 50 штатов свободны в выборе системы обучения для общественных школ. Они устанавливают необходимый минимум основных требований к образовательному процессу и преподавателям. В свою очередь конституции штатов передают реальный административный контроль за школами местным общинам. 50 штатов разделены на 16 тысяч школьных округов. Школьные советы, состоящие из преподавателей общин, осуществляют надзор за школами в каждом округе. Именно они, а не штат, определяют основные направления деятельности школы и решают, какие предметы будут в ней преподаваться.

Местный контроль за образованием весьма ощутим. В 1986 г. 50 % средств на нужды начального и среднего образования выделялось из бюджетов штатов, 43 % — из местного бюджета и только 6 % — из федерального»<sup>1</sup>.

В противоположность бюрократическому управлению существует другая модель школы — *школа как микробщество*, т.е. школа, необходимая обществу. Административный аппарат и состав учителей формируется школьным советом. Этот совет руководит деятельностью школы. В его состав входят представители родителей, учителя, избранные сотрудниками школы; директор; представители местных органов управления; представители деловых кругов

---

<sup>1</sup> Мирдаль Г. Образование // Америка: народ и страна. — М., 1993. — С. 55



и других значимых структур местного сообщества. Совет распоряжается школьным бюджетом. Он избирает председателя, которым не может быть ни директор, ни школьный учитель. Согласно этой модели управление не ориентируется на достижение жестко стандартизированного результата. В этом случае речь идет о следовании образовательным приоритетам (развитие тех или иных способностей и умений), выделенным в рамках существующих государственных ценностей развития человека и закрепленным в политической документах, касающихся развития образования в данной стране. Такая модель управления способна быстро реагировать на перемены во внешней среде изменением требований к выпускнику. Управление строится как управление изменениями (инновационной деятельностью) и качеством, а не поддержанием существующего функционирования. Управление характеризуется децентрализацией, делегированием полномочий среднему звену управленцев в принятии решений, проектным (командным) способом работы, организацией профессиональной коммуникации, в процессе которой учителя обсуждают свою деятельность по достижению поставленных целей (учительские сессии, конференции и семинары внутри учебного заведения).

Таким образом, особое значение придается возрастанию компетентности путем обучения и обмена опытом внутри педагогического коллектива, а также неформальному общению учителей. Кроме того, педагоги должны быть вовлечены в принятие решений по принципиальным для них вопросам.

«Действительно, вовлечение учителей в принятие решений по принципиальным вопросам (здесь важно отметить, что эти вопросы должны быть принципиальными для них), создание системы консультаций и совместного планирования, как показывает опыт многих школ, значительно повышают общую заинтересованность в деле, создают неформальные каналы для обратной связи и совершенствования образовательного процесса» (Фруммин И. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск, 1999. — С. 208).

Модель «школа как микросообщество» предполагает включение в управление школой учащихся, их участие в процессах выработки и принятия решений, особенно если они касаются реализации каких-то изменений.

«Роль учеников в обновлении школы признается в последние годы практически всеми авторами, пишущими о проблемах управления процессами перемен. В этих работах впервые появляются идеи не только об участии детей в принятии решений, но и в выработке процедур принятия решений, что совершенно меняет привычный взгляд на роль детей в школе» (там же. — С. 211).

Включение учащихся в управление школой делает их более ответственными за свое образование, приучает жить и действовать

на основе демократических ценностей. Образовательное значение придается также клубным формам общения учащихся.

Однако подобная модель возможна лишь в обществе, в котором уже существуют социальные институты (парламент, суд и т.д.), организованные на демократических принципах, а также в котором есть самостоятельные социальные группы, реально заинтересованные в конкретных результатах образования. Другими словами, группы, которые могут формировать социальный заказ на определенное образование.

По мнению Ф.Р.Йаха, только граждански понятая школа, в которой родители и учителя на основе общих основных убеждений в рамках обязательных для всего общества целевых установлений формируют определенную педагогическую программу, в состоянии соответствовать требованиям образования, ориентированного на ценности и учебные достижения в условиях плюралистического общества<sup>1</sup>.

В число подобных общественных групп и объединений могут входить учащиеся и их родители, педагогическое сообщество, работодатели, различные некоммерческие общественные организации, органы регионального или муниципального управления, академическое сообщество, а также религиозные конфессии. Трудно сказать, кто в этом списке имеет приоритет. Только в постоянном взаимодействии, в процессе общественного обсуждения, сближая разнонаправленные позиции, можно добиться баланса интересов. Рассмотренные модели управления образовательными учреждениями представляют собой две крайние противоположные точки континуума различных моделей управления. Их основное различие состоит лишь в степени централизации и децентрализации властных полномочий в таких областях, как планирование (определение основных целевых направлений развития образования) и контроль (мониторинг) результатов образования. Универсального ответа на вопрос о децентрализации не существует. Степень децентрализации зависит как от территориального масштаба страны, так и от культурных традиций, степени развития рыночной экономики. В каждом обществе вопрос о том, что должно подлежать обязательному контролю со стороны государства, а что может быть ответственностью общественных институтов, решается по-своему.

Проблема контроля качества образовательных результатов решается в зависимости от того, кто их определяет. Если государственная власть ни с кем не делит ответственность за образовательные результаты, мы имеем полный контроль государства в образовании в виде государственных стандартов и инспекторских

---

<sup>1</sup> Загвоздкин В.К. Тенденции образовательной политики и развития школьного законодательства в странах ЕС. — М., 2005.

проверок. Если она делит эту ответственность с другими общественными институтами и группами, заинтересованными в результатах образования, то и ответственность за контроль делегируется этим общественным группам. Выше мы уже приводили пример децентрализации управления образованием в системе образования США. Примером децентрализации в управлении образованием в Западной Европе является реформа высшего образования в Нидерландах и Финляндии. Как известно, финские учащиеся продемонстрировали самые высокие результаты в международных исследованиях PISA.

Пересмотр образовательной политики в Нидерландах начался в 1985 г.. Следует отметить, что самостоятельность была предоставлена школам еще раньше. Министерство высшего образования и науки опубликовало стратегический документ под названием «Высшее образование: автономия и качество».

По мнению А. И. Вроейнстийна, новая стратегия существенно отличается от традиционного правительственного курса, ориентированного на детальное планирование и контроль. До 1985 г. государство пыталось управлять системой высшего образования обязательными постановлениями и механизмом тотального контроля. Правительство предписывало себе роль всемогущего руководителя, способного управлять системой высшего образования в соответствии со своими задачами. В новой стратегии наблюдаются значительные перемены. Предоставляя больше автономии университетам, правительство тем самым стремится создать благоприятные условия для приспособляемости и гибкости университетов в соответствии с требованием общества.

Реформа среднего образования в Финляндии представлена в аналитическом обзоре основных тенденций в образовательной политике ряда стран Западной Европы В. Загвоздкина.

По его мнению, финская школьная система исторически была тесно связана со шведской и во многом повторяла ее. Согласно этой шведской модели как содержание, так и методика преподавания по большей части определялись централизованно. Однако реформа школьного законодательства 1990 г. привела к предоставлению широкой методической свободы отдельным школам наряду с имеющимися возможностями самоуправления и передачи общинам ответственности за отдельные школы. С этого времени по согласованию с Законом об общественном самоуправлении вопросы организации школ находятся в ведении исключительно общин. Хотя посредством законодательно определяемой постановки целей и национальных направлений в разработке учебных планов (школьной программы) закрепляются общегосударственные рамки, все же они сформулированы достаточно широко, так что собственно учебный план разрабатывается на местном уровне, и общины имеют широкие права принятия решений по отдельным

школам. После этого отдельные школы представляют свои учебные планы (программы), которые должны разрабатываться при совместных обсуждениях с общинами и приниматься ответственной комиссией по школьному образованию. Так как в Финляндии нет самостоятельных органов школьного надзора и школы и учителя свободны в выборе средств обучения, то даже общинным школам предоставляется широкая педагогическая свобода, на которую влияют лишь родители и общины. Свобода педагогической деятельности в общественной системе школьного образования позволяет, например, многим школам осуществлять обучение в отдельных классах по педагогике М. Монтессори, вальдорфской педагогике или педагогике С. Френе.

Таким образом, в управлении образованием как в США, так и в Западной Европе наблюдается тенденция децентрализации управления системой образования, что выражается в предоставлении значительной свободы образовательным учреждениям — экономической, правовой, а также свободы в выборе содержания образования и средств его реализации. Завершая свой обзор, В. Загвоздкин отмечает основную тенденцию изменений, связанных с управлением системой школьного образования в Западной Европе. Он пишет о том, что общая тенденция в развитии школьных систем в Европе очевидна: будущее усматривается в гражданской школе, которой предоставляется определенная степень педагогической свободы и самостоятельности. По его мнению, обоснование легитимности этого направления развития происходит по трем основным линиям: правовой, экономической и педагогической.

Правовая стратегия связана с идеей гражданского общества и демократии, основывается на традиционных правах и свободах.

В соответствии с экономической либерально-рыночной стратегией школа рассматривается как предприятие сферы услуг. От автономной школы ожидается усиление ориентации на реальные потребности граждан (потребителей), хотя большинство авторов отклоняют идею обеспечения школы за счет продажи образовательных услуг.

Педагогическая стратегия предполагает, что разгосударствление школы и предоставление ей свободы являются условиями для ответственной и ангажированной работы учителей, координации усилий школы и семьи.

Выше отмечалось, что любое образовательное учреждение основывается в первую очередь на профессионализме учителей и преподавателей. Именно они вместе с учащимися создают конечный образовательный продукт. Поэтому самосознание и профессионализм учительского сообщества определяют и общественный статус учебного заведения, и удовлетворенность всех заинтересованных сторон конечными результатами. Можно пойти по пути формальной технологизации учебного процесса и сделать из учителя техни-

ка, каждый шаг которого расписан. Но образование — это не процесс создания вещей, не конвейер. Поэтому никакая технология без мыслящего, понимающего, знающего свой предмет на уровне последних достижений, способного осуществлять рефлекссию и совершенствовать свои умения, самодостаточного как в личном, так и в социальном плане учителя работать не будет.

Государство, которое не готово вложить средства в подготовку новой генерации учителей и преподавателей, поднять их статус до уровня новой общественной элиты, будет отставать во всех сферах общественной жизни от других стран, придающих большое значение подготовке педагогов. Разработка и реализация системы образования учителей должна стать частью национального проекта в области образования, частью национальной образовательной политики, которая должна существовать на всех уровнях власти: федеральном, региональном и муниципальном.

Например, образовательная политика США направлена на то, чтобы:

- образование было доступно большинству граждан вне зависимости от их социального положения, принадлежности к расовой или этнической группе;

- образование способствовало реформе общества;

- образование способствовало подготовке политической, академической и научной элиты;

- образование способствовало самосовершенствованию и нахождению человеком своего жизненного пути<sup>1</sup>.

Только в том случае, если школа будет самостоятельной организацией, удовлетворяющей в первую очередь общественные потребности в образовании в рамках государственной политики, образование можно рассматривать как общественно-государственную систему, воплощающую те или иные социальные заказы. Эта система должна помочь каждому человеку максимально развить индивидуальные способности, приобрести умения и найти им наиболее успешное применение на благо себе и обществу, воплотить те или иные общественные идеалы и решить конкретные социальные задачи. В подобной модели образовательной системы основным становится понятие «качество образования».

## **1.14. Понятия «менеджмент качества» и «качество образования»**

Трудно себе представить более актуальную и более сложную проблему в истории развития экономики любого государства, чем *проблема обеспечения и оценки качества* в различных сферах произ-

---

<sup>1</sup> См.: Мирдаль Г. Образование // Америка: народ и страна. — М., 1993.

водства и предоставления услуг. Решение этой проблемы в первой половине XX в. связано с именем Ф. У. Тейлора, который справедливо считается отцом научного менеджмента, в том числе управления качеством. В его системе особое внимание уделялось изобретению всевозможных способов, позволяющих минимизировать различного рода отклонения продукта и производственного процесса от заданного стандарта. Для этого вводился институт инспекторов, который был призван контролировать параметры производственного процесса и изделия при помощи специально выработанных стандартов, шаблонов и калибров. Также существовала целая система штрафов работников, ошибки которых приводили к браку. Достаточно вспомнить существовавшие на советском производстве отделы технического контроля (ОТК) и пресловутый знак качества, которые, однако, не спасали от выпуска недоброкачественной продукции. Данная система качества характеризуется:

- наличием жестко иерархически организованной вертикальной структуры управления (бюрократическая структура);
- разделением управления и производства, контроль результатов которого осуществляется отдельным органом — ОТК;
- максимальной стандартизацией и унификацией производственного процесса и конечных характеристик продукта. Стандарт — это закон, а качество — результат точного выполнения стандартов и норм. Оценка качества — сравнение с нормой<sup>1</sup>.

Не надо быть аналитиком, чтобы в российской системе управления образованием как на уровне министерства, так и на уровне отдельного образовательного учреждения разглядеть все ту же систему Ф. Тейлора, которая уже в 1950-е гг. перестала удовлетворять реалиям как экономического, так и социального развития. На смену ей пришла система, в которой определяющую роль стали играть *организационные механизмы обеспечения качества продукта, отвечающие запросам потребителей*. Решающее значение стало придаваться *роли высшего руководства*, которое создает в организации все необходимые условия для того, чтобы ее персонал становился гарантом достижения требуемого качества продукции.

Концептуальная разработка этой системы была осуществлена У. Шухартом и Э. Демингом, но главным образом Э. Демингом. Основным условием обеспечения качества Э. Деминг считал создание в организации такой среды, в которой каждый сотрудник мог бы получить удовольствие от своего труда. Исследователь утверждал, что 96 % всех проблем в любой организации связаны с неправильной системой менеджмента и только 4 % — с ошибками исполнителей.

---

<sup>1</sup> См.: Карабасов Ю. С., Кочетов А. И., Соловьев В. П., Дубровина Л. А. Всеобщее управление на основе качества: учеб. пособие. — М., 2003.

Система Э.Деминга включает 14 принципов, которые он постоянно комментировал и дополнял.

Рассмотрим их подробнее.

1. *Постоянство цели.* Цель — непрерывное улучшение продукции и услуг, поставляемых обществу. Э.Деминг считал, что в школах, колледжах и университетах этого можно достичь, если создать среду, позволяющую учащимся получать удовольствие от учебы, а сотрудникам — от работы. Причем это невозможно сделать, если в организации нет долгосрочных целей и принципов, осознаваемых и поддерживаемых сотрудниками. Описание работы должно сообщать не только в чем она состоит, но и для чего она нужна.

2. *Новая философия.* Это философия постоянного улучшения качества и производительности. Для выживания, не говоря уже об успехе, нужны перемены, которые и заключаются в принятии новой философии. На практике это означает преодоление барьеров на пути улучшения. К таким барьерам относятся нежелание меняться, страх перед неудачей и неизвестным и др.

3. *Независимость менеджеров от массовых проверок* как способ достижения качества. Нужно исключить массовый контроль, сделав качество неотъемлемым свойством продукции, «встроив» качество в продукцию.

4. *Отказ от практики закупок по самой дешевой цене.* Следует минимизировать общие затраты и стремиться к выбору определенного поставщика для каждого продукта, необходимого в производстве.

5. *Улучшение каждого процесса.* Следует постоянно улучшать процессы планирования, производства и обслуживания, выявлять проблемы, чтобы улучшить каждый вид деятельности. Нужно внедрять нововведения и стремиться к улучшению продукции, услуг и процессов.

6. *Подготовка и обучение персонала на рабочем месте (включая менеджмент).* Следует обучать сотрудников выполнению определенной работы.

7. *Учреждение системы лидерства,* в которой сотрудники могут проявить свои лидерские качества, чтобы помочь людям выполнять свою работу наилучшим образом. Лидер соотносит работу своей группы с целями компании; пытается создать для сотрудников такую атмосферу, чтобы работа доставляла радость; пытается оптимизировать образование, навыки и способности каждого и помогает всем совершенствоваться. Он — тренер, советчик, но не судья; работает, чтобы улучшить систему, в которой работает он и его люди; создает атмосферу доверия; не ожидает совершенства; слушает и учится. По мнению Э.Деминга, лидер должен понимать, что система состоит из людей, а не из машин, не из деятельности, не из организационных схем.

8. *Избавление сотрудников от страха.* Следует поощрять эффективный двусторонний обмен информацией и любые другие меры для изгнания страха из организации. Если есть страх, мы получаем ложную информацию о том, что происходит в организации. Люди боятся перемен. А тому, чего они боятся, они сопротивляются. «Нам надо меняться, и нам надо знать, зачем это нужно делать».

9. *Разрушение барьеров между подразделениями и различными областями управления.*

10. *Отказ от пустых лозунгов и призывов к сотрудникам.* Необходимо требовать от них хорошей работы, не обеспечивая при этом методами достижения таких целей.

11. *Исключение произвольных количественных целей,* предписываемых нормами, которые следует заменить помощью и лидерством для достижения качества и производительности.

12. *Обеспечение сотрудникам возможности гордиться своей работой.* Следует разрушить барьеры, которые мешают рабочим и менеджерам гордиться своим трудом; отказаться от ежегодных аттестаций (оценок показателей). Оценка показателей работы видится как способ удушения инноваций с помощью подавления эмоционального подъема и мотивации. Использование системы наград (премий), а также системы аттестации, препятствует сотрудничеству.

13. *Поощрение стремления к образованию.* Следует составить программу образования и поощрять самосовершенствование сотрудников организации. Системе образования нужны люди, которые совершенствуются благодаря образованию.

14. *Вовлеченность высшего руководства в управление качеством и его действия в этом направлении.* Необходимо, чтобы высшее руководство постоянно стремилось к повышению качества и производительности труда и реализовывало рассмотренные выше принципы<sup>1</sup>.

Э. Деминг разработал цикл управления деятельностью организации, что позволяет постоянно совершенствовать ее работу и удовлетворять требования потребителя. Этот цикл получил название «цикл Шухарта» или PDCA («plan» («планируй») — «do» («действуй») — «check» («проверяй») — «act» («внедряй»)) и может применяться к управлению любыми процессами (рис. 12).

П л а н и р о в а н и е предполагает разработку цели и организацию процессов, необходимых для достижения результатов в соответствии с требованиями потребителей и политикой организации. Р е а л и з а ц и я — это внедрение процессов. П р о в е р к а предполагает постоянный контроль и измерение процессов и продукции в сравнении с политикой, целями и требованиями к продукции и

<sup>1</sup> См.: Нив Г. Р. Пространство доктора Деминга. — М., 2003.



сообщение о результатах. Под действием понимаются действия по постоянному улучшению показателей процессов.

На основе принципов управления качеством Э. Деминга была разработана система Всеобщего управления качеством (Total Quality Management — TQM). В ее основе лежат 8 принципов.

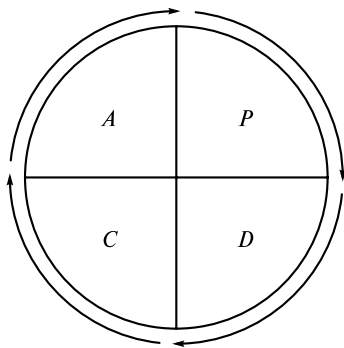


Рис. 12. Цикл Шухарта

1. *Ориентация на потребителя (customer focus)*. Именно потребитель определяет качество продукции или услуг. Поэтому нужно изучать его настоящие потребности и прогнозировать будущие, а также измерять его удовлетворенность предлагаемым продуктом.

2. *Лидирующая роль руководства (leadership)*. Лидеры устанавливают единые цели, намечают пути их достижения и создают для этого в организации благоприятную среду, чтобы все работники были полностью вовлечены в их достижение.

3. *Вовлечение работников в достижение целей (involvement of people)*. Основу организации составляют ее сотрудники. Вовлечение работников в достижение целей позволяет использовать их способности на пользу организации. К тому же, реализуя себя, осуществляя профессиональный и карьерный рост, сотрудники используют организацию в своих личных целях.

4. *Процессный подход (process approach)*. Любую организацию можно описать как систему взаимосвязанных процессов, имеющих свои «входы» и «выходы», свое ресурсное обеспечение, своих ответственных за их результативность и нормальное функционирование.

5. *Системный подход к управлению (system approach to management)*. Данный принцип предполагает постоянное улучшение системы через измерение и оценку. Он тесно связан с предыдущим принципом и с представлением о системе качества как о совокупности взаимосвязанных процессов. Выявление, понимание и управление системой взаимосвязанных процессов, направленных на достижение заданных целей (в том числе измерение и оценка их достижения), способствуют повышению эффективности управления.

6. *Непрерывное улучшение (continual improvement)*. В организации стимулируется постоянное совершенствование сотрудников, нестандартное мышление и инновации. Обучение — основа улучшений.

7. *Подход к принятию решений на основе фактов (factual approach to decision making)*. Все управленческие решения принимаются на основе анализа информации, ситуации и измерений.

8. *Взаимовыгодные отношения с поставщиками.* Организация должна строить такие отношения с поставщиками, которые способствовали бы созданию общих ценностей, связанных с удовлетворением запросов потребителей<sup>1</sup>.

### **1.14.1. Международный стандарт качества ИСО 9001 — 2000 в области обучения и образования**

Большинство стандартов системы менеджмента качества основываются на 14 принципах Э.Деминга и разработанном им цикле управления процессами. Поэтому и в Международном стандарте системы менеджмента качества в сфере обучения и образования ИСО 9001 — 2000 используется процессный подход. Согласно этому подходу любая деятельность, ориентированная на достижение результата, может рассматриваться как процесс, имеющий «вход» и «выход». Часто «выход» одного процесса является «входом» другого. Процессы могут быть взаимосвязаны и должны иметь своих потребителя результатов, организацию, ресурсное обеспечение, нормативную базу, мониторинг результативности и того, кто отвечает за их обеспечение. Любой процесс можно представить в следующем обобщенном виде:

- название процесса;
- цель процесса;
- кем выполняется (ответственный за выполнение);
- что является исходным материалом для данного процесса;
- когда и при каких условиях процесс выполняется («вход»);
- какие регламентирующие документы используются;
- какие документы заполняются в ходе реализации процесса («выход»);
- какие механизмы и ресурсы требуются для реализации процесса;
- что является результатом выполнения работы («выход»);
- каким образом осуществляется передача на следующий этап работы (рис. 13).

Ключевая роль в системе менеджмента качества в стандарте отводится *высшему руководству*.

Высший руководитель — это лицо, отвечающее за управление учреждением или его частью. Таким лицом может быть глава учреждения или департамента, директор школы, ректор, генеральный директор или иное лицо, обладающее соответствующими властными полномочиями.

Рассмотрим основные функции руководства.

---

<sup>1</sup> См.: Система менеджмента качества в вузе. — М., 2005.

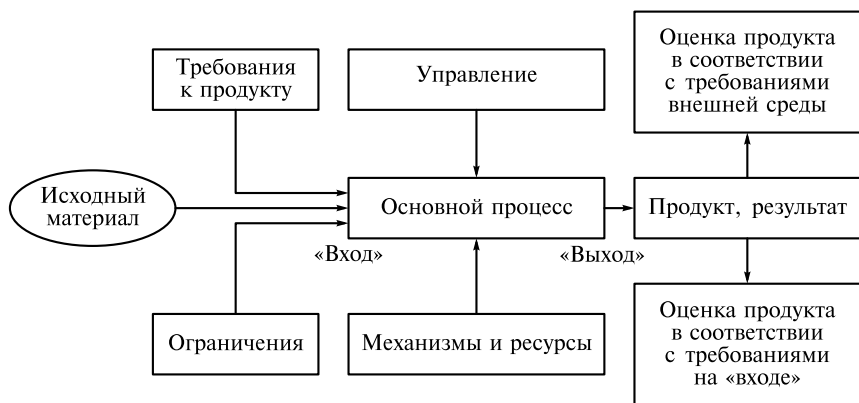


Рис. 13. Схема описания процесса<sup>1</sup>

Ответственность высшего руководства заключается в следующем.

1. Высшее руководство должно демонстрировать коллективу свою заинтересованность во внедрении системы менеджмента качества и в постоянном улучшении ее результативности посредством:

— доведения до сведения организации важности выполнения требований потребителей, а также законодательных и обязательных требований;

- разработки политики в области качества;
- постановки целей в области качества;
- проведения анализа со стороны руководства;
- обеспечения необходимыми ресурсами.

2. Высшее руководство должно ориентироваться на потребителя, определять и выполнять требования *потребителей*.

Потребителями могут быть учащиеся, родители, работодатели, организация, с которой заключен договор на обучение, внутренние потребители (лица или подразделения внутри образовательного заведения), правительственный или регулирующий орган, орган аккредитации и т. п., общественная группа, общество в целом.

3. Высшее руководство должно проводить такую политику в области качества, которая бы:

- соответствовала целям организации;
- включала обязательство постоянно повышать результативность системы менеджмента качества;
- создавала основы для постановки целей в области качества;

<sup>1</sup> По материалам Международной научно-практической конференции «Опыт построения эффективной системы управления качеством вуза». МЭСИ, Москва, 10 декабря 2004 г.

— была доведена до сведения персонала организации и понятна ему;

— анализировалась на пригодность.

4. Высшее руководство должно обеспечить, чтобы цели и области качества, включая те, которые необходимы для выполнения требований к продукции, были установлены в соответствующих подразделениях и на соответствующих уровнях организации. Цели в области качества должны быть измеримыми и согласуемыми с политикой в области качества.

*Производством (услугами)* образовательного учреждения могут быть: повышение уровня квалификации, знаний или умений учащихся, формирование у них определенной жизненной позиции или ценностей; обеспечение условий для учебы; программы образования или иных ресурсов; услуги для общества; исследования, направленные на повышение качества образовательных результатов.

5. Высшее руководство должно распределить ответственность и полномочия и сообщить о своем решении персоналу.

6. Высшее руководство должно назначить представителя из состава руководства, который будет нести ответственность и иметь полномочия, касающиеся:

— обеспечения разработки, внедрения и поддержания в рабочем состоянии процессов, требуемых системой менеджмента качества;

— представления отчетов высшему руководству о функционировании системы менеджмента качества и необходимости ее улучшения;

— создания условий для того, чтобы требования потребителей были понятны сотрудникам.

7. Высшее руководство должно обеспечить в организации разработку соответствующих процессов обмена информацией, в том числе по вопросам результативности системы менеджмента качества.

8. Высшее руководство должно анализировать через запланированные интервалы систему менеджмента качества организации с целью обеспечения ее постоянной пригодности, адекватности и результативности. «Входные» данные для анализа должны включать следующую информацию:

— результаты аудитов (проверок);

— обратную связь с потребителями;

— функционирование процессов и соответствие продукции;

— статус предупреждающих и корректирующих действий;

— последующие действия, вытекающие из предыдущего анализа со стороны руководства;

— изменения, которые могли повлиять на систему менеджмента качества;

— рекомендации по улучшению качества.

«Выходные» данные для анализа должны включать все решения и действия, относящиеся:

- к повышению результативности системы менеджмента качества и ее процессов;
- к улучшению продукции согласно требованиям потребителей;
- к потребности в ресурсах.

Менеджмент качества также включает в себя:

— определение требований к продукции (требования, установленные потребителем, и любые дополнительные требования, устанавливаемые организацией);

— управление документацией;

— управление ресурсами, главным из которых является компетентность персонала (определение требований к компетентности, обеспечение подготовки, оценка результативности, обеспечение высокой самооценки персонала);

— создание необходимой инфраструктуры, поддерживающей достижение установленных требований к продукции (образовательным результатам);

— создание управляемой производственной среды, обеспечивающей достижение требований к продукции;

— планирование жизненного цикла продукции (цели в области качества, процессы, обеспечивающие их достижение, мониторинг результатов, приемка продукции и т.д.);

— связь с потребителями (обратная связь с потребителями);

— проектирование и разработка — каждая организация должна управлять процессом проектирования и разработки продукции;

— мониторинг и измерение удовлетворенности потребителей. Организация должна проводить мониторинг информации, касающейся восприятия потребителями соответствия организации их требованиям, как одного из способов измерения функционирования менеджмента качества. Должны быть определены методы получения и использования этой информации;

— внутренние аудиты (проверки). Организация должна через определенные временные интервалы проводить внутреннюю самооценку с целью установления соответствия проводимых мероприятий требованиям системы менеджмента качества, разработанного организацией<sup>1</sup>.

Резюмируя различные направления в представлениях о качестве образования, Дж. Колби и М. Уитт обобщили различные представления о качестве образования и включили в него следующие составляющие:

---

<sup>1</sup> См.: Руководство по применению стандарта ИСО 9001—2000 в области обучения и образования. — М., 2002. — С. 43.

— учащихся, которые здоровы, получают хорошее питание и готовы участвовать в образовательном процессе и учиться при поддержке семьи и общества;

— образовательную среду — здоровую, безопасную, обеспечивающую защиту учащихся и необходимые ресурсы, а также создающую благоприятные условия для реализации индивидуальных интересов учащихся;

— содержание, которое отражено в соответствующих учебных программах и материалах для овладения базовыми навыками, особенно в области грамотности, арифметики и навыков жизнеобеспечения, а также в таких областях, как гендер, здоровье, питание, предотвращение ВИЧ/СПИДа, мирное сосуществование;

— подходы в обучении, согласно которым основное внимание уделяется интересам ребенка. Метод оценивания способностей ребенка, стимулирующий обучение и направленный на сведение к минимуму различий в объеме знаний;

— результаты, которые включают знания, умения и формирование личной позиции учащегося и связаны с национальными задачами в области образования и его будущим участием в общественной жизни<sup>1</sup>.

Резюмируем содержание понятия «качество образования».

1. Качество образования в первую очередь связано с удовлетворением потребности каждого человека в эффективной социализации, т.е. в приобретении средств (компетенций) для выстраивания личной, профессиональной и общественной жизни в данном обществе. Качество образования — это постоянная ориентация на удовлетворенность потребителя образовательными результатами. Например, для студента качество образования будет связано с его индивидуальным развитием и его местом в обществе, а для работодателя — с наличием у выпускников образовательных учреждений качеств и умений, приобретенных за период обучения. Продукцией будет сам выпускник, обладающий определенными качествами и умениями. Возможно, для академического сообщества качество образования будет связано в первую очередь с освоением некоторой культуры научного исследования и созданием для этого обучающей среды, а для государства — с подготовкой квалифицированной рабочей силы и воспитанием граждан.

2. Качество образования связано с определением национальной политики в сфере образования и выделением основных приоритетов в области достижения требуемых образовательных результатов.

---

<sup>1</sup> См.: Определение понятия качества в образовании / Дж. Колби, М. Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. Нью-Йорк, 2000. Цит. по: Громова Л. А., Тряпцын С. Ю., Тимченко В. В. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение. — СПб., 2006.

3. Качество образования предполагает удовлетворение требований общества и государства, предъявляемым к качеству и умениям, которые способствуют воспроизводству и развитию данной социально-экономической системы. Поэтому управление качеством образования должно ориентироваться не только на удовлетворение существующих общественных потребностей в определенных образовательных результатах, но и на скрытые общественные потребности, еще не осознанные обществом, но, тем не менее, задающие перспективу развития данной социально-экономической системы.

4. Качество образования является атрибутом (свойством) организации, управления процессами достижения результатов, удовлетворяющих нужды потребителей, а не свойством продукта, заданным стандартом. Качество не равно стандарту. Оно предполагает создание такой образовательной среды, которая стимулирует и учителя, и ребенка к продуктивной деятельности, соответствующей их индивидуальным особенностям и интересам.

5. Качество образования определяется результатом переговоров всех заинтересованных сторон относительно требований к образовательным результатам, которые отражаются в формулировке образовательных целей и задач.

6. Качество образования предполагает трансформацию этих требований в миссию, цели и задачи образовательных программ конкретных образовательных учреждений. Причем термин «программа» следует понимать не только и не столько в традиционном смысле как изложение учебного материала в определенной последовательности, а как определение пути достижения сформулированной миссии (основного приоритета в достижении определенных образовательных результатов), намеченных целей и задач (этапы, технологии и способы, ресурсы, способы оценки результатов).

7. Качество не является объективной характеристикой образования. Качество образования — это вопрос экспертного заключения на основе исследований и общественной договоренности о том, что в данном обществе и в данное время считать наиболее важными составляющими общественной, личной и профессиональной жизнедеятельности человека. Эти составляющие называют ключевыми компетенциями или компетентностями. Задача образовательного учреждения заключается в создании необходимых условий для их освоения учащимися в процессе учебной деятельности.

8. Качество образования прямо связано с системой управления качеством, что в первую очередь означает проектирование системы управления качеством и ее реализацию в конкретном образовательном учреждении. Реализация системы менеджмента качества, в свою очередь, предполагает не только создание всех необходимых условий для достижения намеченных образовательных

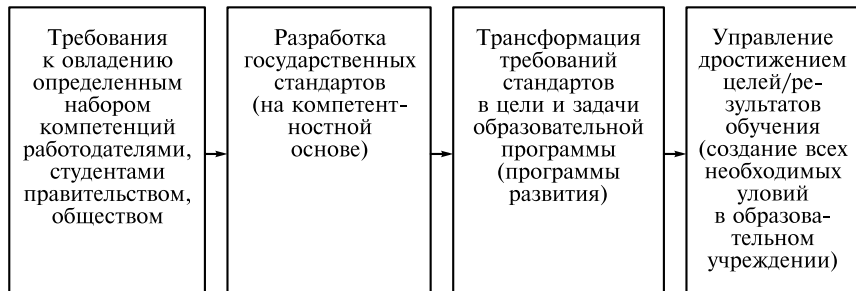


Рис. 14. Краткое содержание понятия «качество образования» (по А. И. Вроейнстийну)

результатов, но и готовность к постоянному совершенствованию этих условий в соответствии с намеченной стратегией и изменениями в социальной сфере, а также к совершенствованию системы управления качеством. Вопросы управления качеством решаются комплексно на всех уровнях системы образования и обучения, включая программы обучения взрослых — руководителей, учителей и преподавателей, особенно тех, кто работает с проблемными группами населения.

9. Качество образования предполагает главным образом не внешний контроль, а внутренний процесс самоанализа и самооценки (внутренний аудит) действий по созданию условий, направленных на достижение намеченных образовательных результатов.

10. Качество образования предполагает учет мировых тенденций развития образования и использование современных образовательных технологий в учебном процессе.

11. Качество образования предполагает устойчивость и воспроизводимость всех параметров и процессов образовательной среды, способствующих достижению требуемых образовательных результатов, куда входит и система управления качеством.

12. Качество образования означает также способность образовательной системы к изменениям и самосовершенствованию.

Краткое содержание понятия «качество образования» представлено на рис. 14.

### 1.14.2. Система управления качеством в образовательном учреждении

В соответствии с представлениями о качестве образования можно выстроить и систему управления качеством образования в школе. Она должна включать ряд основных областей деятельности педагогического коллектива, которые представлены на рис. 15.





Рис. 15. Основные области деятельности педагогического коллектива

В числе наиболее известных педагогических принципов, определяющих качество в современном образовании, можно назвать следующие:

- образование для жизни (личной, профессиональной, общественной);
- учение на основе собственной мотивации и ответственности;
- не передача знания, а его порождение учащимся на основе своего опыта и осмысленного действия;
- создание развивающей среды, побуждающей учащихся к поиску, исследованию, решению проблем, коммуникации и самоопределению;
- включение в самостоятельную деятельность, удовлетворяющую интересам учащихся;
- учет индивидуальных интересов, способностей и особенностей учащихся;
- постоянная поддержка «слабых» и помощь им в достижении максимально высокого уровня обученности.

Стратегия управления качеством образования в школе предполагает осуществление ряда управленческих действий. Рассмотрим их подробнее.

1. Разработка управленческой командой программы развития — долгосрочных целей и принципов, осознаваемых и поддерживаемых педагогическим коллективом школы и направленных на реализацию образовательных результатов, определенных в соответствии с социальными требованиями к качествам и умениям выпускников школ.

2. Анализ исходного состояния своей образовательной деятельности относительно выбранного направления:

— использование инструментария (тестовых заданий), позволяющего фиксировать уровень владения учащимися требуемыми компетентностями;

— экспертиза деятельности учителя (в классе), которая позволяет оценить уровень владения им образовательными технологиями (подходами), необходимыми для достижения учащимися требуемых умений;

— экспертиза образовательной среды и уклада школьной жизни в целом, принципы организации которой соответствуют поставленным целям;

— экспертиза управленческой деятельности (разграничение административного руководства и управления деятельностью педагогического коллектива, связанной с достижением поставленных целей).

3. Привлечение к управлению школой родителей, представителей организаций из внешнего окружения, работодателей и школьников на уровне принятия ключевых решений (управляющий совет школы, совет родительской общности). Основной критерий участия родителей — принятие решений по ключевым вопросам организации образовательного процесса и школьной жизни.

4. Конкретизация образовательных результатов — формулирование конкретных компетентностей (умений), которые должны быть реализованы в учебном процессе как образовательные результаты учащихся. Определение основных ценностей и ценностных ориентаций, которые с точки зрения педагогического коллектива должны быть усвоены школьниками на уровне их поведения (например, научить различать в текстах мнения, факты и гипотезы).

5. Вовлечение всех членов педагогического коллектива школы в достижение намеченных целей. Согласование ценностей и целей, общей стратегии их достижения, что предполагает:

— вовлечение членов педагогического коллектива в разработку программы;

— организацию обсуждения всех разделов и целей программы с правом внесения в текст изменений и дополнений;

— организацию моральной и материальной поддержки учителей, решивших пройти обучение новым образовательным технологиям и реализующих их в учебном процессе;

— организацию разнообразных форм профессиональной коммуникации учителей — методической работы и повышения своей компетентности на рабочем месте (взаимопосещение уроков, семинары, творческие группы, экспертные советы и т.п.).

6. Создание управляемой образовательной среды, обеспечивающей достижение требуемых образовательных результатов.

Организация работы группы заместителей и учителей, отвечающих за работу с качеством образования в школе; организация работы ответственных за качество образования в параллелях и предметах.

7. Организация управления ресурсами, главным из которых является компетентность персонала (определение требований к компетентности, обеспечение подготовки, оценка результативности — освоение новых образовательных технологий, формирование у педагога высокой самооценки).

Данная деятельность включает:

— определение, каких изменений и приращений нужно достигнуть: в области ценностей и принципов, в области понимания необходимости новых подходов к обучению (новых форм организации образовательного процесса); в области новых методов преподавания и организации самостоятельной деятельности учащихся; в области своих умений, необходимых для реализации этих методов;

— экспертизу деятельности учителя до и после обучения;

— рефлексию учителем своей деятельности;

— оценку образовательных результатов учащихся (происходит ли обучение требуемым умениям).

8. Мониторинг условий и результатов (критерии и процедуры оценивания). Использование различных групп критериев для оценки достижения ключевых умений: исследовательских, проектных, коммуникативных, предметных, личностных. Выделение уровней достижения (владения) умением. Использование тестовых и экспертных методов и процедур оценивания образовательных результатов.

9. Управление процессом документирования, обеспечивающего все рабочие процессы.

10. Периодическое проведение педагогическим коллективом самообследования (внутренней экспертизы) своей педагогической деятельности, направленной на достижение требуемых результатов, и анализа эффективности создаваемой системы управления качеством.

Каждый из перечисленных выше пунктов является критерием, по которому осуществляется анализ системы управления качеством в образовательном учреждении и эффективности этой системы.

Важным моментом при создании системы управления качеством в образовательных учреждениях является *подготовка экспертов (консультантов)* в области организации и экспертизы системы управления качеством образования. Она призвана помочь в организации рабочих процессов, необходимых для запуска и поддержки работы с качеством образования в образовательном учреждении.

### 1.14.3. Назначение системы оценки качества образования

Оценка качества образования не сводится лишь к оценке конечного результата относительно заданной нормы требований. Оценивается не только вся система управления процессом достижения результата, но и способы определения требований к результату и процесс проектирования путей их достижения.

Назначение системы оценки качества образования состоит не во внешнем контроле, не в проверке достижения требуемых результатов или стандарта (качество не равно стандарту), а в создании условий для совершенствования образовательных систем.

Главная задача оценки качества образования — способствовать совершенствованию качества образования. Возможно, основная проблема большинства российских образовательных учреждений заключается в крайней степени бюрократизации управления образованием на всех его уровнях, а следовательно, в отсутствии самостоятельности образовательного учреждения.

В такой системе проверка, стандартизация содержания обучения и деятельности всех субъектов образовательного процесса становятся основными рычагами воздействия органов управления.

Соответствие стандарту становится единственным отчетным материалом, оправдывающим функционирование органов управления. В то же время в системе управления качеством образования измерительные процедуры перестают играть решающую роль. Ведущими способами оценки становятся самообследование, самоанализ (самоаудит) и внешняя экспертиза (рефлексия, исследование, проектирование образовательной среды).

Экспертная деятельность становится основной как при оценке процессов обеспечения качества, так и при оценке образовательных результатов. Изменяется и позиция учителя. Он становится экспертом по отношению к своей деятельности и учебной деятельности учащихся, организатором которой он является.

Учащийся также занимает позицию эксперта относительно своей деятельности и достижений. Поэтому и *служба оценки качества образования* (если она существует) *не реализует функцию инспектирования*, по сути, она *становится экспертно-методической службой*. Она не выставляет оценку образовательному учреждению, а помогает ему увидеть свои сильные и слабые стороны на пути реализации тех или иных приоритетов в области качества образования.

#### **1.14.4. Внутренний аудит качества образования в школе и программа развития образовательного учреждения**

В соответствии с содержанием понятия «менеджмент качества образования» можно наметить некоторые основные направления проведения внутреннего аудита школы.

В ходе аудита выявляются сильные и слабые стороны деятельности школы по каждому из следующих семи показателей: «ответственность руководства», «стратегия развития (миссия, цели и задачи) и программа ее реализации», «компетентность педагогического коллектива», «наличие условий для достижения заявленных целей», «образовательные достижения учащихся», «психологический климат», «социализация учащихся». Рассмотрим их более подробно.

1. *Ответственность руководства.* В ходе внутреннего аудита необходимо ответить на следующие вопросы. На чем основано принятие руководством решения осуществить изменения, связанные с качеством образования? Чем оно обосновано? Все ли руководство однозначно понимает, что такое менеджмент качества образования? Есть ли проект менеджмента качества для данной организации? Оценило ли руководство свои ресурсы? Участвовали ли (участвуют) в разработке проекта другие члены педагогического коллектива? Информированы ли они, какие изменения должны быть реализованы в их профессиональной деятельности? Понятен ли смысл этих изменений большинству педагогического коллектива? Определены ли основные требования к образовательным результатам и как они согласуются с образовательной политикой государства (региона, муниципалитета)? Что было сделано руководством, чтобы эти цели и способы их достижения стали понятны и были приняты большинством сотрудников?

2. *Стратегия развития образовательного учреждения (характеристики его будущего качественного состояния).* В стратегию входят:

— миссия (стратегическое видение конечного результата, достижимого за определенный период времени);

— понимание внутреннего состояния организации (ее сильных и слабых сторон);

— общие для всего образовательного учреждения стратегические цели (например, реализация социально значимой компетентностной модели выпускника, подготовка учителей с качественно новыми компетентностями и т. д.);

— цели по каждому из семи показателей. Цели должны указывать на конкретный, достижимый за определенный промежуток времени и измеримый в определенных показателях результат. Они должны обеспечивать изменения в деятельности коллектива школы по разным направлениям;

— задачи (определение конкретных действий, которые необходимо осуществить на каждом этапе достижения целей). Задачи должны соотноситься с целями, быть конкретными, реалистичными, иметь четкий (измеряемый) результат, сроки его достижения. Должны быть также определены ответственные за их выполнение;

— проблемы (определение того, что необходимо для реализации стратегии, но на данный момент отсутствует в силу тех или иных причин; выявление этих причин).

Программа реализации стратегии включает:

— оценку ситуации, в которой находится образовательное учреждение;

— обоснование путей и средств достижения новых результатов;

— нахождение путей и способов решения сформулированных проблем;

— оценку необходимых ресурсов для решения поставленных задач и имеющихся проблем (интеллектуальных, материальных, финансовых, управленческих, кадровых и т. д.);

— оценку наличия источников ресурсов;

— формирование команды исполнителей, распределение ответственности и полномочий;

— определение сроков достижения промежуточных и конечных результатов;

— мониторинг осуществляемых изменений;

— определение критериев достижения результатов.

### 3. Компетентность педагогического коллектива.

Педагогический коллектив должен:

— принимать миссию и стратегические цели организации. В процессе аудита выявляется: понимают ли учителя миссию и стратегические цели деятельности; что было сделано администрацией школы, чтобы коллектив понял, в чем состоит основной смысл стратегических целей, и начал их реализовывать в своей профессиональной деятельности;

— повышать педагогическую компетентность сотрудников. В ходе аудита определяется, сколько учителей прошли обучение за год; кто и по каким показателям оценил их результаты обучения; реализуют ли они новые технологии в учебном процессе, соответствующие заявленным целям; кто это оценил; как это оценивалось; каковы образовательные результаты учащихся;

— реализовывать образовательную стратегию. Следует выяснить, как учителя понимают ее содержание, смысл, цели, назначение; в чем это выражается в их повседневной деятельности; кто оценивает, что педагоги реализуют именно то, что запланировано и по каким критериям;

— участвовать в экспериментальных программах. В процессе аудита определяется, сколько учителей участвует в эксперимен-

тальных программах; что это за программы; каково их содержание и соответствует ли оно поставленным целям; в чем состоит участие педагогов; каковы результаты и критерии их оценки; кто оценивает их экспериментальную деятельность и полученные результаты;

— организовывать профессиональное общение. Выявляется, как организовано профессиональное общение; в каких формах оно осуществляется; кто является инициатором; как часто происходит такое общение и на какие темы; посещают ли учителя занятия друг друга;

— осуществлять внутренний аудит. Определяется, какова система проведения аудита; как учитель оценивает свою деятельность; каковы критерии этой оценки; как руководитель оценивает свою деятельность и деятельность учителя; используется ли при проведении внутреннего аудита в качестве системы критериев тот или иной международный стандарт менеджмента качества в области образования.

4. *Наличие условий для достижения заявленных целей.* В процессе аудита выявляется следующее:

— какие новые технологии используются в учебном процессе; соответствуют ли они целям; сколько учителей в школе реализуют новые педагогические технологии;

— каковы способы оценивания образовательных результатов; соответствуют ли они оцениванию данных результатов; каковы критерии и процедуры оценивания;

— существуют ли условия, мотивирующие педагога учиться и реализовывать новые способы обучения (надбавки и премии, моральные поощрения, дополнительный отпуск, оплачиваемые путевки и т. п.);

— существует ли внутренняя система обмена информацией по поводу качества образования и своей профессиональной деятельности; формы постоянного информирования педагогического коллектива о процессах, связанных с качеством образования, достижениях тех или иных результатов; организована ли работа семинаров, на которых управленцы вместе с учителями обсуждают свою профессиональную деятельность в целях ее совершенствования;

— принимают ли участие в деятельности школы внешние консультанты; способны ли они реализации поставленных целей; какова их компетентность в решении задач;

— каково компьютерное обеспечение учебного процесса; соответствует ли оно заявленным целям; используется ли оно для их достижения; какова квалификация специалистов, использующих информационные технологии в учебном процессе;

— каковы компетентность управленческого состава школы; степень самостоятельности (свободы) директора школы в принятии решений относительно организации учебного процесса, управле-

ния ресурсами; достаточна ли она для решения поставленных задач; подготовлен ли директор для управления проектной деятельностью учителей школы; могут ли управленцы школы организовать коллективный процесс выработки миссии и стратегических целей; разработать программу организации деятельности по достижению намеченных целей совместно с педагогическим коллективом и реализовать ее, способны ли они осуществлять все функции управления (планирование, организация, мотивацию, контроль и коррекцию) в конкретных условиях данного образовательного учреждения и внешней среды; готовы ли управленцы реализовать позицию эксперта по отношению к педагогической деятельности учителей школы и анализу всего образовательного процесса;

— какова степень участия родителей и школьников в управлении школой; работает ли совет школы; сколько учащихся (родителей) задействовано в нем; каковы его компетенции; существует ли попечительский совет; каковы его функции;

— существует ли мониторинг условий образовательного процесса и образовательных результатов детей; как он осуществляется; кем, как используются его результаты для коррекции учебного процесса.

5. *Образовательные достижения учащихся.* В ходе аудита выясняется, что понимают под образовательными достижениями учащихся директор, его заместители, учителя школы и сами учащиеся; как обосновывается выбор именно таких результатов; соотносятся ли результаты с целями, с политикой в области качества, с удовлетворением потребностей потребителей; по каким критериям они оцениваются, какие процедуры для этого используются.

6. *Психологический климат.* Аудит позволяет определить следующее: существует ли в образовательном заведении атмосфера доверия и взаимопомощи; поддерживается ли инициатива и самостоятельность; осуществляются ли процесс проектирования и организация совместной деятельности учителей и администрации для реализации поставленных целей и решения возникающих проблем; оказывается ли учащимся поддержка в достижении им требуемых результатов в соответствии с его индивидуальными особенностями; что делает администрация школы для создания подобного климата.

7. *Социализация учеников.* Социализация предполагает создание условий для выработки школьниками различного рода социальных компетентностей (участие в походах, в работе выборных органов школьного самоуправления, в социально ориентированных проектах, организация школьных мероприятий и т. д.). В ходе аудита выясняется, как сформулированы эти компетентности; какие формы используются в школе для развития социальных компетентностей; есть ли ответственные за эту сферу деятельности; как оце-



нивается результативность использования этих форм; оказывается ли школьникам помощь в определении своих будущих профессиональных интересов.

Очень близкая форма внутреннего аудита качества образовательной деятельности школы разработана коллективом Волгоградского государственного педагогического университета под эгидой Британского совета. Аналитическая справка о состоянии школы содержит анализ сильных и слабых сторон деятельности школы по шести параметрам, среди которых:

- менеджмент;
- учебный план;
- достижения учащихся;
- квалификация команды;
- психологический климат;
- ресурсы развития.

Каждый параметр имеет качественную и количественную (балльную) оценку деятельности. На основе анализа параметров разрабатывается программа развития школы (табл. 6).

Таблица 6

**Вариант структуры программы развития школы**

| Направление            | Характеристика сильных и слабых сторон | Цели развития школы, цели направлений и этапов развития школы | Планируемая деятельность (по этапам), ответственные, сроки | Ресурсы (дополнительные финансы, техника), развитие кадрового потенциала | Критерии достижения результатов, мониторинг |
|------------------------|--|---|--|--|---|
| Менеджмент             |  |   |  |  |   |
| Учебный план           |  |   |  |  |   |
| Достижения учащихся    |  |   |  |  |   |
| Квалификация команды   |  |   |  |  |   |
| Психологический климат |  |   |  |  |   |
| Ресурсы школы          |  |   |  |  |   |



Рис. 16. Программа развития. Общая структура

Можно использовать представленную таблицу при составлении программы развития, но с несколькими добавлениями и изменениями. Дело в том, что и учебный план, и квалификация команды, и другие параметры (направления деятельности), по сути, относятся к управлению, или, точнее, к управлению качеством. Любая программа развития состоит из двух основных блоков: концепции и программы реализации концепции, основным содержанием которой являются определение стратегических целей и их обоснование (рис. 16).

Основные составляющие программы реализации представлены в табл. 7.

Таблица 7

**Программа реализации стратегической цели**

|  |   |                               |        |  |                              |            |         |   |                                   |
|--|---|-------------------------------|--------|--|------------------------------|------------|---------|---|-----------------------------------|
| Управление процессами реализации стратегической цели; направления деятельности | Характеристика сильных и слабых сторон; выявление проблем | Цели направлений деятельности | Задачи | Планируемая деятельность по каждому направлению; определение конкретных действий по решению поставленных задач | Ответственные, сроки (этапы) | Результаты | Ресурсы | Критерии и процедуры оценивания результатов | Первый шаг в реализации программы |
|  |   |                               |        |  |                              |            |         |   |                                   |

К основным направлениям деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения в контексте управления качеством образования относятся:

- конкретизация социальных ожиданий и требований, определение образовательных результатов (качеств и умений) учащегося — компетентностная модель ученика;

- конкретизация образовательных результатов (ключевых умений), чтобы они могли быть реализованы и оценены в учебном процессе, были понятны и учителю, и учащемуся, и родителям;

- обеспечение участия родителей и других лиц из внешнего окружения в управлении образовательным учреждением;

- обеспечение компетентности педагогического коллектива, необходимой для реализации поставленных целей (образовательных результатов);

- организация образовательного процесса в формах, способствующих достижению учащимися требуемых компетентностей (ключевых умений);

- организация профессиональной коммуникации внутри педагогического коллектива;

- создание в образовательном учреждении благоприятного психологического климата, атмосферы, способствующей реализации профессиональной деятельности и достижению учащимися требуемых образовательных результатов;

- осуществление внутренней экспертизы педагогическим коллективом своей профессиональной деятельности (выявление проблем, затруднений, поиск путей их разрешения);

- осуществление внешней экспертизы деятельности образовательного учреждения (помощь в разрешении затруднений и проблем, сторонний взгляд на ситуацию);

- оценка образовательных достижений учащихся (использование критериев и процедур, позволяющих оценивать ключевые и предметные умения учащихся, а также уровень их достижения);

- оценка удовлетворенности потребителей (учащихся, родителей, академической общественности, работодателей) образовательными результатами;

- составление учебного плана и расписания;

- ведение документации по всем рабочим процессам;

- материально-техническое обеспечение образовательного процесса.



### **Комментарий**

Сфера образования относится к тем сферам деятельности, в которых компетентность определяется сложным комплексом умений. Например, учитель должен не только хорошо знать свой предмет и быть в курсе последних научных достижений и проблем, но и владеть организаторскими

умениями, понимать философию своей профессиональной сферы и знать психологию человека, уметь руководить проектной деятельностью, осуществлять рефлексию своей деятельности и деятельности своих коллег и т.д. Поэтому, как отмечалось выше, качество образования во многом определяется уровнем подготовки руководителей, учителей и преподавателей учебных заведений.

В то же время качество образования является сложной интегративной характеристикой управления системой образования. Управление включает в себя и формирование политики в сфере национального образования, в которой определены приоритеты в достижении образовательных результатов выпускниками школ и высших учебных заведений (в соответствии с запросами потребителей), и систему подготовки кадров, и структуру управления на уровне отдельных образовательных учреждений (бюрократическую или общественную), и определение рентабельности осуществляемых действий для достижения намеченных целей, и постановку целей и задач конкретного образовательного учреждения, определяющих направленность деятельности педагогического коллектива.

Известный специалист в области управления П. Друкер для достижения качества образования придает большое значение формулировке задач школы.

Он пишет: «Лучший из известных мне примеров — американская школа. Всем известно, что средние школы в центральных районах американских городов давно стали зоной бедствия. Но рядом с ними — в тех же районах и для тех же детей — существуют частные школы (преимущественно христианские), в которых дети хорошо себя ведут и хорошо учатся. Можно услышать множество рассуждений о причинах столь разительного отличия. Но главная из них, безусловно, состоит в том, что эти две школы по-разному формулируют свои задачи. Обычная средняя школа определяет свою задачу так: “помогать бедным и бесправным”, а стандартная христианская школа (особенно приходские школы католической церкви) — “дать возможность учиться всем, кто хочет учиться”. Поэтому первая ориентируется на педагогические неудачи, а вторая — на успех»<sup>1</sup>.

Кроме формулировки целей и задач следует также обеспечить необходимые условия для достижения требуемых образовательных результатов. В первую очередь высокую мотивацию и компетентность педагогического коллектива. Обеспе-

---

<sup>1</sup> Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI в. — М.; СПб.; Киев, 2004. — С. 197.

чение материально-технической оснащенности образовательного процесса также является важным условием достижения необходимых результатов.

Самое сложное в системе управления качеством образования заключается, по-видимому, в выявлении целей/результатов, отвечающих общественным интересам. В ситуации размытости общественных интересов вследствие несформированности общественных групп, осознающих себя субъектами политического влияния, определить социальный заказ на те или иные результаты образования путем общественного обсуждения (дискуссии) становится проблематичным. В то же время в ситуации тотального административного руководства системой национального образования качество образования не может рассматриваться с точки зрения ориентации на явные или скрытые запросы потребителей — главных субъектов, оценивающих результативность образовательной системы. Такое понимание качества образования равносильно отказу от государственной административной формы управления образованием, основывающейся на образовательных стандартах и учебном плане, а следовательно, и от функции контроля за его исполнением, т. е. добровольному отказу от власти.

Существует и еще один важный фактор, который может быть одной из причин существования отсутствия социального заказа в области образования. Он связан с низкой мотивацией в приобретении населением знаний (компетентностей), что, в свою очередь, может быть обусловлено утратой ценности профессионализма. Высокие заработки и статус, как правило, не характеризуются высоким уровнем профессионализма. Этот фактор, может быть также связан с отсутствием в обществе ценности личного действия, результат которого выражается в улучшении своего материального положения и социального статуса. В целом улучшение качества жизни не соотносится с образованием ни в сознании учащихся и их родителей, ни в сознании государственных чиновников и депутатов. Постоянное давление со стороны руководства, по сути, лишает систему управления образованием смысла. По поводу отсутствия в обществе мотивации к приобретению знаний процитирую одно высказывание О.Генисаретского: «...имеет место не столько кризис системы образования, сколько глубокий мотивационный кризис общества, в частности кризис к приобретению знаний. Этот кризис невозможно разрешить ни через изменение методики и содержания обучения, ни через государственные указы. Когда вы говорите об образовательной политике и о государстве, то имейте в виду, что в старые времена на мегамашине государства

еще было некое высшее помазание, некая харизма; сегодня же это именно и только машина. Она может быть менее эффективной и более эффективной, но никакими мотивационными, ценностными ресурсами она не обладает»<sup>1</sup>.

Каким же образом можно сформировать у населения потребность в образовании? По-видимому, только путем создания соответствующей экономики, основанной на знаниях, высоких технологиях и качестве предлагаемых услуг, т. е. на высоком профессионализме работников.

Следует признать, что представления о системе управления качеством образования на Западе менялись вместе с развитием экономики, которая основывалась на свободном предпринимательстве, регулируемом соответствующими религиозными, общественными ценностями и законами. Удовлетворение потребностей населения, а также выявление возможных скрытых потребностей и их формирование при помощи соответствующего товара и маркетинговой деятельности, являются непреложными ценностями и руководящими принципами западной экономики.

Сначала качество рассматривалось как *соответствие стандарту* (сравнение с нормой, описанной в руководстве), затем как *соответствие применению* (может ли продукт использоваться так, как этого хотят потребители?), потом как *соответствие стоимости* (означает высокое качество и низкую цену) и, наконец, как *соответствие скрытым потребностям* (удовлетворение нужд потребителя прежде, чем он их осознает). Предполагается, что следующим шагом в области эволюции управления качеством будет понимание качества как соответствия корпоративной структуре организации, а также общественным и глобальным условиям окружающей среды<sup>2</sup>.

К сожалению, в России, на наш взгляд, пока нет никаких предпосылок (ценностных, экономических, социальных, идеологических, законодательных, организационных, финансовых и т. д.), чтобы в настоящее время или в ближайшей перспективе стало возможным кардинальное изменение сознания основных субъектов среднего общего образования. Пока нет ни реальных потребителей, ни соответствующего языка, на котором директора и учителя школ могли бы говорить не об усвоении учащимися знаний по предметам, как о высшей ценности а о качестве образования и ценности образованности как проявлениях индивидуальной и культурной сущности каждого человека, определяющих его успешную общественную социализацию.

<sup>1</sup> Цит. по: Пинский А. А. К новой парадигме в образовании. — М., 1996. — С. 77.

<sup>2</sup> Шибба Ш., Грэхем А., Вальден Д. Новое американское тотальное управление качеством // <http://www/management.com.ua/gm/gm005.htm>.

Отсутствие необходимого языка предполагает, что директор школы не может реально управлять качеством образования в своем образовательном учреждении, а учитель не может организовывать свое взаимодействие с учащимися таким образом, чтобы они присваивали ценности и осваивали умения, нужные им в дальнейшей жизни.

Подобный взгляд на перспективы развития системы среднего образования не означает, что ничего делать в области совершенствования качества образования не надо. Следует осознать, что изменения, связанные с введением профильного обучения или ЕГЭ, сами по себе не способны приблизить нас к реализации модели управления качеством образования на основе удовлетворения запросов потребителей. Необходимо поменять систему управления образованием.

«Тезис об общественной составляющей управления позволяет пустить в дело новый, системный и, возможно, определяющий ресурс — *изменение системы управления*. Дело в том, что ни новые стандарты содержания обучения сами по себе, ни новая система оценки качества (ЕГЭ), ни даже новые схемы бюджетного финансирования школы не могут изменить сам *господствующий тип школы, ее устройство в целом и ее уклад*; это определяется именно *способом управления*» (Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: Школьные советы. — М., 2004. — С. 8).

Выше я уже отмечал, что управление образованием начинается с определения миссии, стратегических целей, содержания образования, т. е. его результатов. Только затем разрабатывается программа реализации намеченной стратегии, предусматривающей оценку требуемых ресурсов и создание всех необходимых условий, в том числе и соответствующей инфраструктуры, которая обеспечивает достижение требуемых результатов. Здесь-то и кроется главная проблема. Следует заменить административный контроль реальным управлением образованием. Школы должны стать самостоятельными организациями и отказаться от реализации ведомственных интересов. По-видимому, это решение должно идти сверху, поскольку у самих школ пока в получении самостоятельности нет потребности.

В ситуации размытости ценностей, несформированности государственных приоритетов и социального заказа на образование школьные коллективы окажутся в сложной, неопределенной ситуации, в которой им придется выработать свою позицию. Рано или поздно сформируется заказ на определенный тип содержания образования, и у школ появится мотив изменить свою деятельность в рамках заявленных государством приоритетов, появится потребность в новых компетентностях учителя и в новой системе их подготовки.

Очевидно, что программы реализации заявленных приоритетов должны подкрепляться соответствующей нормативно-правовой базой и финансированием. Школам придется изменить свой уклад, оказывать влияние на властные структуры и повышать свою компетентность. Пока основными субъектами влияния на изменение содержания образования в российских школах выступают различного рода инновационные школы и экспериментальные площадки в лице их руководителей и внешних консультантов, экспертов, провозглашающих идеи и организационную культуру, которые соответствуют современным тенденциям развития образования. Возможно, единственным фактором влияния на существующее административное управление образованием и налаживание диалога с его представителями является создание инфраструктур, способных инициировать и обеспечивать ресурсами происходящие в сфере образования изменения. С нашей точки зрения, все это не окажет серьезного влияния на массовое школьное образование, не изменит сознания директоров, учителей и вышестоящих представителей органов управления школьным образованием, пока образование не станет одним из государственных приоритетов. Тем не менее, исходя из всего вышесказанного, можно кратко описать модель новой школы.

### **1.15. Модель новой школы**

Модель новой школы включает следующие структурные единицы:

- государственную политику в сфере среднего образования;
- философию школы (ценности и идеи образования);
- управление школой;
- организацию образовательного процесса;
- компетентность педагогического коллектива;
- школу и класс как жизненное пространство (уклад жизни в школе);
- экспертизу деятельности педагогического коллектива;
- социальное партнерство (связи с внешним миром).

*Государственная политика в сфере среднего образования* может быть основана на следующих принципах:

- образование должно быть доступно для большинства граждан независимо от их социального положения, индивидуальных особенностей, принадлежности к расовой или этнической группе;
- образование должно способствовать реформе общества;
- образование должно способствовать подготовке политической, академической и научной элиты;
- образование должно способствовать самосовершенствованию и нахождению человеком своего жизненного пути.



Основным средством реализации выделенных приоритетов является совершенствование управления качеством общего среднего образования, которое предполагает:

— ориентацию на потребителей образовательных результатов (учащихся, родителей, работодателей, общества в целом);

— создание компетентностной модели выпускника, отвечающей современным цивилизационным требованиям к качествам и умениям, необходимым каждому человеку для его успешной социализации;

— самостоятельность образовательных учреждений в целях реализации государственной политики в сфере общего среднего образования;

— повышение ответственности руководства на всех уровнях управления качеством образования (разработка политики и целей в области качества образования, разработка компетентностной модели выпускника, создание необходимых условий для реализации модели в каждом образовательном учреждении, постоянное повышение результативности системы управления качеством образования и т. д.).

Основная идея (философия) образования заключается в том, чтобы помочь каждому человеку средствами существующей культуры реализовать «заложенное в нем совершенство» и сделать его социально плодотворным.

Цель образования — освоение человеком определенной культурной традиции как системы ранее выработанных средств, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать свое «Я» и быть успешным в данном обществе.

Образование как процесс деятельности педагогического коллектива должно быть направлено на создание условий, способствующих реализации заложенного в человеке совершенства (его «Я»), приобщению к общественным ценностям и овладению ключевыми умениями (каждым на своем уровне).

Школа перестает быть транслятором сведений и становится центром изучения человеческого опыта в различных областях деятельности: научных исследований, инженерии, архитектуры, литературы, информационных технологий, издательского дела, бизнеса и т. д. Каждый ученик может планировать программу своего обучения в соответствии со своими интересами и способностями. Предметы перестают быть самоцелью и становятся материалом, который потребляется в той мере, в какой это необходимо ученику для решения практических вопросов и проблем. Все проблемы обязательно реальны и берутся из различных областей существующей практики. Работа над проблемой осуществляется в проектном режиме и обеспечивается широким доступом к любым информационным ресурсам. Кроме того, все учебные курсы направлены на то, чтобы обучить школьников эффективно учиться и думать в выбранной области деятельности.

*Управление школой* предполагает:

- самостоятельность школы в деле реализации философии школы и государственных приоритетов в образовании (общественное управление ресурсами для достижения поставленных целей);
- разработку программы развития образования в данной школе в соответствии с государственными приоритетами, миссией и целями;
- создание системы управления качеством образования в школе;
- организацию жизнедеятельности всех участников образовательного процесса на демократических принципах (участие педагогов, учащихся и их родителей в разработке и принятии решений по основным вопросам управления школой и ее развития);
- создание условий (при помощи организационных и мотивационных средств) для принятия педагогическим коллективом школы ценностных и целевых стратегических установок в качестве оснований для реализации своей профессиональной деятельности;
- создание условий для повышения компетентности членов педагогического коллектива, для реализации намеченных в программе образовательных результатов школьников (организация внутренних семинаров и тренингов, создание благоприятной среды для профессиональной коммуникации учителей, посещения занятий коллег и обмена опытом, стажировки, обучения вне школы и т. д.);
- организацию образовательного процесса с использованием современных педагогических технологий, направленных на инициацию учебной самостоятельности школьников, их критического мышления, овладение ими ключевых умений (компетентностей), развитие их творческих способностей;
- организацию внутренней (самоанализ) и внешней экспертизы деятельности педагогического коллектива, в том числе и деятельности руководителей школы в области управления качеством образования и его совершенствования.

*Организация образовательного процесса* в первую очередь должна быть направлена на создание развивающей среды, которая предполагает:

- самостоятельный выбор учащимся темы, уровня сложности задания, форм и способов работы и т. д.;
- самостоятельную учебную работу, деятельности, в процессе которой осуществление разных видов деятельности, в процессе которой происходит формирование умений, понятий, представлений);
- осознанность цели деятельности и ответственность за результат;
- реализацию индивидуальных интересов учащихся;
- создание условий для формирования учащимися своих ожиданий, относительно обучения в школе: «Что мы хотим от обучения в школе?»;

— организацию групповой работы (планирование, распределение обязанностей, дискуссия, оценка и рефлексивное обсуждение результатов);

— формирование понятий и организацию на их основе своих действий;

— использование системы оценивания, адекватной требуемым образовательным результатам (процедуры и критерии для оценивания компетентностей, портфолио, дневник достижений, карта успеха ученика и т.д.);

— демонстрацию учителем компетентного поведения.

Конкретизируя эти условия, можно определить следующие возможные действия учителя, направленные на создание развивающей среды:

— поощрение самостоятельности учащихся;

— демонстрация заинтересованности в успехе учащихся по достижению поставленных целей;

— побуждение к постановке трудных, но реалистичных целей;

— побуждение к выражению своей точки зрения, отличной от окружающих;

— побуждение к опробованию других способов мышления и поведения;

— включение учащихся в разные виды деятельности, способствующие развитию у них различных способностей;

— создание разных форм мотивации, позволяющих включать учащихся в мотивированную деятельность и поддерживать их активность;

— поощрение выстраивания учащимися собственной картины мира на основе своего понимания и культурных образцов;

— создание условий для проявления инициативы на основе собственных представлений;

— поощрение высказывания своего понимания проблемы, особенно в тех случаях, когда оно расходится с пониманием большинства;

— обучение постановке вопросов и умению высказывать предположения;

— формирование умения слушать других и понимать их мнение;

— формирование умения понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности;

— формирование умения определять свою позицию относительно обсуждаемой проблемы и свою роль в групповой работе;

— доведение до понимания учащимися критериев оценки результатов их работы;

— формирование умения осуществлять самооценку своей деятельности и ее результатов по определенным критериям;

— обучение работе в группе;

- демонстрация того, что лежит в основе эффективной работы группы;
- помощь учащимся в определении своего места в коллективной деятельности сообразно своим интересам и способностям;
- демонстрация учениками своих мыслей, чувств относительно обсуждаемой проблемы, темы или ситуации их деятельности;
- стимулирование самостоятельности и творчества учеников;
- отказ от роли носителя мудрости и истинного знания;
- поддержка учащихся в случае затруднений;
- демонстрация относительности любого знания и его связи с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил.

Для каждой ступени обучения в организации образовательного процесса можно выделить наиболее значимые приоритеты.

Для начальной ступени обучения:

- поддержание инициативы ребенка;
- обучение навыкам общения, сотрудничества;
- расширение опыта самостоятельного выбора;
- формирование основ умения учиться;
- обучение навыкам самооценки своих учебных результатов.

Для основной ступени обучения:

- развитие критического мышления;
- овладение информационными технологиями;
- овладение коммуникативными умениями (умение вести диалог и участвовать в дискуссии, умение выступать с сообщением перед аудиторией, умение понимать других, умение разрешать конфликты, умение писать тексты — эссе, рефераты, деловые письма, рецензии, аннотации, научные статьи, заявления и т.д.);
- овладение исследовательскими умениями (умение формулировать цель и объект исследования, умение описывать явление и формулировать вопросы, умение формулировать гипотезу и проблему исследования, умение ставить эксперимент и объяснять его результаты при помощи теорий и моделей, умение пользоваться математическим аппаратом для описания законов и закономерностей и т.д.);

— овладение проектно-программной формой организации деятельности;

— развитие учебной самостоятельности (планирование учебного процесса, ответственность за результат, понимание, в чем он должен состоять, и умение его продемонстрировать и т.д.);

— предоставление возможности реализовать себя в каком-либо искусстве и/или ремесле (живопись, музыка, валяние, театр, танцы, работа с металлом, деревом, тканями, садоводство и т.д.);

— возможность реализовать себя в спорте.

Для старшей ступени обучения:

— совершенствование ключевых умений и учебной самостоятельности;

— подготовка к проблемным ситуациям, которые потребуют от старшеклассников нестандартных решений;

— выбор собственной образовательной траектории и ее реализация при помощи индивидуальных планов.

*Компетентность руководителей школы* складывается из следующих умений:

— умения планировать — разрабатывать программы развития школы совместно со своим коллективом, учитывая государственные приоритеты в сфере развития образования, потребности потребителей и опираясь на общественные ценности и философские идеи;

— умения организовывать образовательный процесс в соответствии с намеченными целями;

— умения обеспечивать организацию профессиональной коммуникации учителей друг с другом и каналы информации о деятельности администрации в области управления качеством образования;

— умения обеспечивать повышение компетентности педагогического коллектива для реализации заявленных целей;

— умения создавать в школе среду жизнедеятельности, основанную на демократических принципах, для всех участников образовательного процесса (школьников, их родителей, учителей и администрации).

К основным компетентностям учителя относятся:

— владение основными философскими идеями и понятиями как объяснительными принципами реализации своей профессиональной деятельности;

— способность определять цели и образовательные результаты учащегося на языке ценностей и умений;

— умение использовать разнообразные приемы, способы и технологии включения учащегося в разнообразные виды деятельности, позволяющие ему наработать требуемые ключевые умения, учитывая его склонности, индивидуальные особенности и интересы;

— умение создавать живую, творческую атмосферу, в которой должны организовываться дискуссии не только между преподавателем и школьниками, но и между школьниками;

— умение организовать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало интерес, желание думать и дискутировать, ставить оригинальные вопросы, критическое мышление, формулирование идей, высказывание разнообразных точек зрения; чтобы оно мотивировало школьников к более высоким достижениям и интеллектуальному росту;

— умение замечать склонности и интересы учащегося и в соответствии с ними определять примерное направление его развития и создавать для этого условия;

— умение организовывать и руководить групповой проектной деятельностью учащихся;

— умение занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;

— умение осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения в процессе учебных занятий и корректировать их;

— умение организовать дискуссию и участвовать в ней, осознавая, что своя собственная точка зрения может быть также подвержена сомнению и критике.

Школа и класс должны быть жизненным пространством, предполагающим:

— отсутствие агрессии и насилия как со стороны школьников друг к другу, так и со стороны учителей к детям;

— позитивное отношение к слабым ученикам и ученикам, имеющим проблемы в развитии;

— соблюдение учителями и учащимися совместно выработанных правил;

— позитивное отношение к техническому персоналу школы, не участвующему в учебном процессе;

— наличие учебных помещений, удобных для организации обучения (библиотека, Интернет, места для индивидуальных занятий).

*Экспертиза деятельности педагогического коллектива* включает в себя внутреннюю (самоанализ) и внешнюю экспертизу деятельности педагогического коллектива по реализации программы развития школы и совершенствования качества образования.

Основное назначение внутренней экспертизы деятельности педагогического коллектива школы состоит в выявлении затруднений и проблем, а также в определении путей их решения в ходе реализации программы развития школы. По результатам внутренней экспертизы может быть сформирован заказ на внешнюю экспертизу, назначение которой — помочь в решении выявленных проблем и анализе промежуточных результатов деятельности коллектива.

В образовательном учреждении обязательно должно предусматриваться социальное партнерство, которое предполагает:

— удовлетворенность школой родителей;

— участие родителей в управлении школой на уровне принятия ключевых решений по организации образовательного процесса, формирования учебного плана и др.;

— договоренность с различными организациями о возможности прохождение школьниками кратковременных профессиональных стажировок по выбранным ими направлениям;

— участие школьников в различных практико-ориентированных социальных и научно-исследовательских проектах (создание детско-взрослых научных коллективов);

— проведение локальных социальных исследований, социальных ожиданий жителей данного микрорайона к содержанию образования их детей.

# ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Экспертная деятельность представляет собой особую профессиональную деятельность, не совпадающую с деятельностью конкретного специалиста. Далек не всякий специалист выступает в роли эксперта. Каковы особенности деятельности эксперта — будет раскрыто в последующем изложении.

## 2.1. Понятие «экспертиза»

Содержание понятия «экспертиза» раскрывается с помощью противопоставления с понятием «оценка», суть которого состоит в сравнении с некоторой заранее существующей нормой или эквивалентом.

### 2.1.1. Оценка и экспертиза

Прежде чем начать формировать понятие «экспертиза», еще раз подчеркнем, что мы не будем рассматривать экспертизу в контексте так называемого дельфийского метода экспертных оценок и его разновидностей, который основывается на опросе мнений специально подобранных экспертов, их математико-статистической обработке и последующей корректировке экспертами своих оценок (в общем случае для получения согласованной обобщенной оценки может потребоваться несколько туров опроса экспертов). Нас интересует сама деятельность человека, занимающего позицию эксперта, его цели, ценности, мыслительные процедуры, позволяющие ему сделать экспертное заключение, в том числе, связанное с различными сторонами образовательной деятельности.

Рассматривая образование как сложную динамическую систему, проектируемую и организованную таким образом, чтобы она отвечала тем или иным общественным запросам на воспроизводство определенных качеств и умений у отдельных индивидов, актуальной становится задача определения соответствия получен-

ных результатов тем, которые планировались. Кроме этого в ситуации постоянных изменений в экономике и других сферах общественной жизни актуальной становится задача не только корректировки, но и принципиальной смены целевых ориентиров, задающих конечные образовательные результаты, достигаемые на разных ступенях системы образования. Возможно, именно вследствие этого экспертизе придается все большее значение в образовании как одному из главных инструментов реализации изменений. Однако чтобы использовать экспертизу как инструмент преобразований, ее нужно сделать таким инструментом и относиться к ней, как к такому инструменту. Без этого нельзя ответить на вопросы: «Как отличить специалиста в своей области от эксперта?», «Что человек должен понимать и уметь делать, чтобы быть экспертом?»

«...каждый из нас — “специалист” по каким-либо вопросам (если не в профессиональной сфере, то в житейской) и регулярно высказывает по ним свои суждения. Разве учитель не действует как эксперт, когда постоянно оценивает учеников?» (Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 10).

Для начала разберемся, что же такое экспертиза и какой смысл в это понятие вкладывают разные авторы.

«Экспертиза (франц. *expertise*, от лат. *expertus* — опытный) — исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т. д.» (Большая советская энциклопедия).

«Экспертиза (в уголовном процессе) — исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для удостоверения которых необходимы специальные познания в какой-нибудь науке, искусстве, ремесле или промысле» (Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь).

«Экспертиза — это *аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности...* Под результатом понимается любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны» (Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 214).

«С учетом современных данных понятие “экспертиза” следует определить как метод исследования и разрешение проблемных ситуаций крупными специалистами, обладающими специальными знаниями, путем выбора наиболее аргументированных решений. Экспертный метод исследования применяется:

- 1) когда на основании известных законов невозможно предсказать поведение системы в будущем;
- 2) при невозможности экспериментальной проверки предполагаемого хода процесса;



3) при наличии неопределенных факторов, которые не поддаются контролю;

4) при наличии многовариантных путей решения проблемы;

5) при неполноте информации, на основе которой принимается решение» (*Позаченюк Е. А.* Ученые записки Таврического национального университета. — 2001. — Вып. № 6 (45), Экспертология).

«Нам же представляется более продуктивным определение понятия *экспертиза* через родовое понятие — *оценка*.

*Любая экспертиза как оценка деятельности субъекта или результатов его деятельности предполагает наличие субъекта экспертизы, объекта экспертизы, методологии, конкретных методов оценки с целью получения результатов экспертизы (заключений)*» (*Горбунова Т. И.* Экспертиза как оценка человеческой деятельности и ее результатов) <http://www.euroexpert.spb.ru/2/stat1.html>).

«Итак, экспертиза — это особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение» (*Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 14).

Как следует из приведенных суждений, понятие «экспертиза» связывается либо с понятием «оценка», либо с понятием «исследование». Отсюда становится понятным, почему часто понятие «экспертиза» определяют при помощи термина «оценка», например как оценку экспертами какого-либо продукта (результата), его качества — при помощи известных норм или правил. В результате термины «экспертиза» и «оценка» часто употребляются как синонимы.

Такие понятия, как «оценка», «аттестация», «инспекторская проверка», в сознании учителя давно уже связаны с контролем его действий и качества усвоения учениками требуемых знаний. Методист (инспектор), наблюдающий за действиями учителя на уроках, является носителем норм, позволяющих ему определять, что правильно (неправильно) делает учитель относительно требуемого продукта — объема и качества усвоения информации учеником. В этом случае есть норма (определенная форма организации учебного процесса), известная и учителю, и проверяющему, конкретный продукт (качество усвоения знания), а также способы и критерии его оценивания. Хорошо технологизированный учебный процесс, направленный на усвоение информации, лишь иногда требует контроля его хода, т. е. оценки отклонений от существующих норм его организации. Так что же такое оценка? Начнем со словаря.

«*Оценить* — 1. Определить цену кого-чего-н. 2. Установить качество кого-чего-н., степень, уровень кого-чего-н. 3. Высказать мнение, суждение о ценности или значении кого-чего-н. *Правильно оценить создав-*

шееся положение» (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1992).

«Оценивать:

— удостоверивать стоимость или ценность чего-либо или придавать такую ценность;

— изучать и выносить взвешенное суждение» (The American Heritage Dictionary).

Очевидно, что в понимании оценки как ценности заложен смысл сравнения с какой-либо нормой, в то время как в толковании оценки как установления качества чего-либо — смысл исследования.

«Оценка представляет собой сравнение оцениваемого с эквивалентом как мерой оцениваемого. Наличие эквивалента как меры оцениваемого является наиболее важным фактором, отличающим процесс оценки от процесса познания» (Горбунова Т.И. Экспертиза как оценка человеческой деятельности и ее результатов // <http://www.euroexpert.spb.ru/2/statl.html>).

Те авторы, которые использовали понятия «оценка» и «оценивание» в качестве основных при описании деятельности эксперта в области гуманитарного проектирования, оказались в ситуации невозможности различения обыденных суждений о ценности, значимости каких-либо событий или явлений от экспертных мнений. Они опирались на определенные социальные эквиваленты, нормы, но, чтобы провести границу между этими понятиями, нужно показать, что они происходят совершенно из разных источников. Чтобы подчеркнуть разницу между повседневными суждениями о ценности чего-либо и профессиональной оценкой, Э.А. Сухман ввел термин «исследование для оценки». Исследование для оценки включает использование научно-исследовательских методов и приемов для целей проведения оценки. Таким образом, основанием для экспертного суждения должна быть исследовательская деятельность.

С.Л. Братченко подразделяет экспертизу на экспертизу в узком смысле (ЭУС) и экспертизу в широком смысле (ЭШС). Он подчеркивает: «Если для «ЭУС ключевая проблема — *извлечение знания из эксперта* путем его опроса, то для «ЭШС — *проведение всестороннего полноценного исследования* для получения аргументированных данных по экспертируемому вопросу. Именно *качеству исследования* уделяется первостепенное внимание — тщательной разработке структуры исследования, его основных принципов, методов, процедур и т.д.»<sup>1</sup>

Можно сделать вывод, что для понимания экспертизы необходимо использовать в качестве родового понятия «исследование» и «метод исследования», а не «оценка». Также очевидно, что как

---

<sup>1</sup> Братченко С.Л. Мир экспертизы — попытка определения координат // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М., 2006. — С. 68).

только мы переходим на позицию исследования, мы уже имеем дело с ситуациями и явлениями принципиально неопределенными.

«Необходимость в экспертизе возникает в неясной (с точки зрения существующих знаний и представлений) ситуации. Неясность эта может быть вызвана различными причинами — наличием разных, несводимых точек зрения, отсутствием необходимых данных или знаний, невозможностью просчитать последствия реализации проекта и т.п.» (Попов С. В. Метод экспертизы // Кентавр. — 2000. — № 23. — С. 8).

*Экспертиза необходима лишь там, где объект или ситуация не могут быть однозначно определены при помощи существующих норм (нет норм) или в тех случаях, когда существует много разных норм, знаний, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать их суть.*

Следует также обратить внимание на один парадоксальный момент, связанный с экспертизой как исследованием. С позиции исследования никогда не существует ситуаций до конца определенных, несмотря на все имеющиеся авторитетные мнения. Потребность в экспертизе определяет либо заказчик, либо сам эксперт.

По существу, такими являются любые ситуации, связанные с образованием, обучением или воспитанием человека. Образовательные системы создаются в соответствии с определенными общественными потребностями и основываются на тех или иных идеях, по-разному трактующих сущность человека (т.е. они проектируются). В то же время они являются историческими образованиями, социальными институтами, имеющими свою естественную жизнь, которая изменяется со временем под влиянием различного рода социокультурных факторов. Поэтому, для того чтобы что-то сказать о наличном состоянии образовательной системы — ценностях, целях, желаемых образовательных результатах, формах организации учебного процесса, собственно педагогической деятельности, реализуемой в данной образовательной системе, а также о соответствии целей существующим общественным потребностям, необходимо провести экспертизу, т.е. исследование.

Чтобы точнее определить понятие «экспертиза», попробуем разграничить понятия «оценка» и «экспертиза» по целям, методам, объектам и результатам (табл. 9).

На основе сравнения этих двух понятий можно сделать вывод о том, что главное различие оценки и экспертизы в образовательном процессе определяется не столько различиями в возможностях точно, объективно описать процесс и его результаты, сколько в том, что экспертиза позволяет делать выводы о самом образовательном процессе в целом, как о коллективной деятельности, регулируемой множеством факторов, не поддающихся точному измерению.

## Сравнительный анализ понятий «оценка» и «экспертиза»

| Предметы анализа    | Оценка  | Экспертиза  |
|---------------------|---|---|
| Ситуация проведения | Необходимо установить соответствие качества продукта требуемой норме (эквиваленту) — есть продукт, и существует известная норма (эквивалент) определения его качества | Ситуация (явление, процесс) не может быть однозначно определена с точки зрения известных знаний или норм — есть объект или ситуация, но нет известных норм, или есть много норм, точек зрения, позиций, позволяющих по-разному трактовать суть ситуации или объекта   |
| Цели                | Определить соответствие продукта установленным требованиям; измерить результаты программы и сопоставить их с задачами, которые призвана решить эта программа          | Прояснить суть ситуации (анализ ситуации) в рамках целей и задач, выработанных педагогическим коллективом; сформулировать (помочь сформулировать) проблемы; определить возможные пути решения проблемы; определить условия, средства и способы их решения; наметить пути реализации намеченного замысла и необходимые для этого средства: интеллектуальные и материальные ресурсы; определить возможные последствия намеченного к реализации замысла (какие проблемы возникнут в ходе и после реализации замысла) |
| Методы              | Сравнение (с известной нормой); измерение (наличие эталона)   | Игровые методы (ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры); анализ документов (концепций, проектов и программ); наблюдение поведения учителя и учеников; герменевтические методы (интерпретация); групповая дискуссия (обсуждение различных экспертных мнений и мнений заинтересованных сторон); интервью, беседа   |

| Предметы анализа | Оценка   | Экспертиза  |
|------------------|--|---|
| Объекты          | Вещи, технологии, проекты и программы (как результаты деятельности); результаты или продукты деятельности, поддающиеся измерению | Деятельность как процесс, разворачивающийся от цели (замысла) к результату; поведение людей; проектирование и программирование как процессы мышления и деятельности; проекты и программы как продукты определенных мышления и деятельности; сама деятельность экспертирования; тексты                                   |
| Результаты       | Соответствие норме; степень несоответствия или отклонения от нормы; коррекция  | Новое понимание ситуации, проблемы ее участниками; определение способов решения проблемы; понимание возможных направлений развития и необходимых для этого действий; определение рисков и «узких мест», сильных и слабых сторон намеченных действий и т. д.; понимание направления совершенствования своей деятельности |

Итак, *экспертные оценки* — это основанные на суждениях специалистов количественные, или балльные, оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению.

Оценка же используется только тогда, когда можно измерить составляющие процесса и его результаты при помощи уже известной меры или эквивалента.

Поэтому предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам процесс деятельности и его изменения как в педагогической области, так и в области управленческой деятельности. По мнению Н. Г. Алексеева, изменился сам объект экспертизы. Вместо оценки продукта деятельности в экспертизу была включена вся (практически любая) человеческая деятельность, а не только то, что в ходе деятельности используется или произведено.

При экспертизе прежде всего следует определять наличие самого процесса изменений (происходит ли изменение содержания образования, осуществляется ли поиск новых способов организации учебного процесса и взаимодействия с учащимися и т. д.). Основное назначение экспертизы в образовании заключается в ока-

зании помощи, поддержки коллективов образовательных учреждений в осуществлении тех или иных изменений и управления ими как на этапе формирования замысла (проектирования), так и на этапе его реализации. В последнем случае роль экспертизы заключается в сопровождении процесса реализации замысла. Она призвана ответить на вопросы: «Может ли таким образом организованный по форме и содержанию образовательный процесс привести к намеченным образовательным результатам у детей?», «К каким образовательным результатам может привести так организованный образовательный процесс?»

В число целей экспертизы мы включили определение способов решения проблем, так как эксперт дает соответствующие рекомендации. Должны ли эксперты давать рекомендации относительно способов решения проблем или роль экспертизы ограничивается лишь констатацией того, что надо изменять? Здесь требуются пояснения. Экспертиза, определяемая с помощью понятия «оценка», делится на два типа: *формирующую* и *итоговую экспертизу*. (М. В. Кларин). Формирующая экспертиза направлена на совершенствование, «выращивание» объекта оценивания, в то время как итоговая — на заключительные оценочные выводы.

«Для заказчиков — “потребителей” экспертизы — кажется само собой разумеющимся, что после ее проведения выяснятся: а) характеристика причин (этиология); б) диагностика в обычном смысле слова как перечень недочетов, изъянов; в) рекомендации по их исправлению, улучшению. Однако все это *не входит в задачи экспертизы*; все перечисленное находится за рамками *определения качества объекта*. Неслучайно один из специалистов по теории экспертизы М. Скрайвен подчеркивает: “Вероятно, одно из наиболее удивительных ограничений (экспертизы. — М. К.) заключается в отрицании того, что оценка, особенно формирующая, должна давать рекомендации по улучшению”. И для экспертов, и для заказчиков экспертизы важно *не смешивать задачи оценки объекта с задачами его улучшения*. Но ради чего же в таком случае проводится экспертиза? Ответ, который может дать формирующая оценка (в том случае, если она проводится как аналитическая), это указание на то, *в чем необходимо изменение, но не на то, как его следует производить*» (Кларин М. В. Парадоксы образовательной экспертизы. Не опубликовано).

Думаю, что смешение задач оценки объекта с задачами его улучшения при определении целей экспертной деятельности возникает из-за смешения понятий «оценка» и «экспертиза». Если понятие «оценка» прочно связано со смыслом *предельно внешней позиции* по отношению к оцениваемому объекту и «констатации» его состояния в соответствии с нормой, то понятие «экспертиза» — с понятиями «исследование» и «изменение». Причем имеется в виду именно гуманитарное исследование. При гуманитарном исследовании позиция эксперта как внешнего наблюдателя довольно условна. Эксперт всегда находится в контакте с исследуе-

мым объектом и поэтому всегда влияет на его изменение. Лицо, осуществляющее экспертизу, в определенном смысле становится частью самого объекта экспертизы, той деятельности, которая подвергается изменению. Чтобы точнее определить содержание понятия «гуманитарное исследование», необходимо отграничить его от понятия «естественно-научное исследование», осуществив их сравнительный анализ.

### **2.1.2. Естественно-научное и гуманитарное исследование**

Итак, если рассматривать экспертизу как исследование гуманитарных объектов, таких как деятельность, проекты и программы, следует определить, в чем заключается суть подобного исследования.

Познание, естественно-научное исследование исходят из фундаментального допущения независимости материального мира от нашего познающего мышления (сознания) и в то же время их полного соответствия. Это означает, что мир устроен рационально, и поэтому может быть познан средствами нашего мышления. Основная установка подобного познающего сознания состоит в том, чтобы выявить законы существования материального мира как его собственную сущность, не зависимую от человеческого сознания, с помощью которого мы эту сущность открываем. Фактически подобная установка определяет то, что можно назвать истинным знанием, конечным результатом подобного познания. Результатом естественно-научного исследования является не только теоретическое объяснение явления, но и построение на его основе соответствующей инженерной практики (машины, механизмы, инженерные сооружения и т. д.).

«Прежде всего нужно сказать, что познание в естественных науках... ориентировано на инженерию и технику. В этом случае представление об истине включает в себя не только требование теоретического объяснения явлений, но и удовлетворение запросов, идущих от инженерной деятельности» (Розин В. М. Научные интерпретации предмета психологии (от парадигмы естественно-научной к гуманитарной) // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 2).

Само знание как результат познания в естественно-научном подходе принципиально отделено от познающего сознания. Ему придается статус объективного, самостоятельно существующего (отделенного от способов его порождения) и транслируемого знания в процессе обучения (табл. 9).

В отличие от естественно-научного познания гуманитарное познание базируется на совершенно иных основаниях и допущениях. Объекты гуманитарного познания являются уникальными и

## Содержание естественно-научного исследования

|            |  |
|------------|--|
| Цели       | Открытие наиболее общих, универсальных, постоянно действующих законов существования материального, физического мира; осуществление на их основе прогноза поведения материальных объектов; создание на основе теорий и моделей инженерных конструкций |
| Методы     | Основной принцип: способы получения знания не изменяют сущность объекта.<br>Методы: наблюдение; моделирование; идеализация; эксперимент; объяснение  |
| Объекты    | Основной принцип: в процессе исследования объект не меняет свою сущность.<br>Объекты: сконструированные идеальные объекты (модели, теории, идеи); материальные, эмпирические объекты   |
| Результаты | Универсальные законы и механизмы; регулярно повторяемые явления; объяснение явлений; прогнозируемые явления; осуществление практики на основе теорий при помощи инженерии; трансляция знаний   |

неповторимыми. И это относится не только к отдельным людям, но и к историко-культурным явлениям.

Характеризуя специфику гуманитарных наук, М. Бахтин подчеркивал, что они изучают уникальные объекты: «неповторимые индивидуальности», «высказывания личности», которые по своей сути не допускают «ни каузального объяснения, ни научного предвидения»<sup>1</sup>.

«Достаточно представить, что... для научного определения индивидуум — не больше как единица, которая, бесконечно повторяясь, свободно может быть обозначена абстрактным знаком, в то время как... благороднейший и единственно реальный объект понимания есть именно единственная в своем роде единичная человеческая личность, стоящая вне всех закономерностей и правил, которыми так интересуется наука» (Юнг К. Г. Современность и будущее. — Минск, 1992. — С. 7).

«Еще одна важная черта гуманитарного познания — смещение акцента с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного. Поведение конкретного человека, конечно, может строиться в точном соответствии с объективными закономерностями; но может быть и «ошибочным», не вполне соответствующим закономерностям (социальным, психологическим, законам логики и т. д.). С точки зрения

<sup>1</sup> Бахтин М. Эстетика словесного творчества. — М., 1969.



этих “законов” такое поведение может трактоваться как “случайное”; однако если мы попытаемся понять ситуацию с позиции ее участника, глазами самого человека, то, возможно, окажется, что для него это поведение имеет глубокий смысл, вполне логично и вовсе не случайно» (Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 17).

В связи с представлениями об объекте гуманитарного познания как уникальном и неповторимом сложилась традиция принципиального разграничения естественно-научного и гуманитарного познания. Суть этого разграничения заключается в противопоставлении объяснения (научного знания) и понимания.

«Идет ли дело о понимании определенного лица или о самопонимании, мы должны оставить все теоретические предпосылки и приготовиться вполне сознательно выйти за пределы научного познания. Перед лицом всеобщего почтения к науке и, больше того, приняв во внимание факт, что наука — единственный духовный авторитет для современного человека, понимание отдельной личности требует своего рода “*crimen laesae maiestatis*” (преступления против человечества) в форме отказа от научного знания. Если желающий не только научно определить, но и по-человечески понять своего пациента психолог — полноценный врач, ему грозит столкновение между этими двумя противоположностями и исключаящими друг друга установками — *знанием*, с одной стороны, и *пониманием*, с другой стороны, причем конфликт между ними разрешим не простым или-или, но лишь с помощью параллелизма в мышлении: и одно делать, и другого не оставлять» (Юнг К. Г. Современность и будущее. — Минск, 1992. — С. 7).

Отказ от научного знания в пользу понимания, конечно, не означает отказа от поиска каких-либо закономерностей, определяющих причины существования гуманитарных феноменов (исторических событий, явлений психики и сознания, личностных проявлений, способов мышления и деятельности и т. д.), при помощи анализа, обобщения или абстрагирования.

«Назначение наук о духе — уловить единичное, индивидуальное в исторически-общественной действительности, распознать действующее тут закономерности, установить цели и нормы ее дальнейшего развития — может быть исполнено лишь с помощью искусственных приемов мышления, с помощью анализа и абстрагирования» (Дильтей В. Собрание сочинений. Введение в науки о духе: в 2 т. — М., 2000. — Т. 1. — С. 304).

Подход к анализу гуманитарных явлений с позиции понимания предполагает в первую очередь рассмотрение их не как природные, естественные объекты, а в качестве объектов, имеющих двойную природу — искусственно-естественную или естественно-искусственную — в зависимости от того, что для конкретного исследователя имеет доминирующее значение: естественное (биологическое) или искусственное (культурное). Таким образом, гу-

манитарное явление, объект всегда рассматриваются с точки зрения его знаково-символической природы как текст или система смыслов, ценностей и целей, которые и определяют его «поведение». Изучить в этом смысле — это не только обобщить, классифицировать наблюдаемое и объяснить его в логике сопоставления идеальной модели с экспериментальными данными, но и проинтерпретировать увиденное на основе своей ценностной и понятийной системы. Поэтому исследователь гуманитарных феноменов не может быть отделен от объекта своего исследования. Само видение объекта, его выделение из множества других уже заранее определяется ценностной и понятийной системой самого исследователя, а получаемые результаты могут определяться характером его взаимодействия с исследуемым объектом (табл. 10).

Таблица 10

**Содержание гуманитарного исследования**

|            |   |
|------------|---|
| Цели       | Определение причин индивидуальных особенностей поведения и деятельности человека; определение причин особенностей поведения и деятельности сообществ людей; прогноз поведения отдельного человека и сообществ людей; изменение поведения и деятельности отдельного человека и сообществ людей   |
| Методы     | Принцип: способы получения знания влияют на его объективность.<br>Методы: наблюдение; интервью; диалог; беседа; формирующий эксперимент; психоанализ; историческая реконструкция; понимание   |
| Объекты    | Принцип: в процессе получения знания об объекте его существенные характеристики могут изменяться.<br>Объекты: культура; история; психика; сознание (смыслы, понятия, замыслы, ценности, установки, мотивы, цели, вера и т. д.); личность; бессознательное; мышление; деятельность; поведение; текст (человек понимается как знаково-символическая система, особенности которой определяют его деятельность, мышление и поведение)                     |
| Результаты | Особенности сознания, мышления, поведения данного человека и групп людей; типологии (отнесение данного человека к тому или иному идеальному «человеческому типу», который характеризуется обобщенными особенностями поведения, деятельности, мышления); существование многих типологий на основе теорий поведения, личности разных авторов; внезапное изменение человеком своего регулярного поведения или несовпадение его поведения с предсказанным |

«...хотя существуют различные гуманитарные концепции — герменевтическая, феноменологическая, экзистенциальная и др. ... все они в той или иной форме берут за отправную точку непосредственное взаимодействие и общение с “объектом” гуманитарного исследования, которое “становится спрашиванием и беседой, т. е. диалогом”... Именно в процессе диалога оказывается возможным подлинное глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований» (*Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 18).

Это звучит парадоксально, но то, что поймет исследователь, во многом будет зависеть от того, какие отношения он выстроит с объектом своего исследования, насколько он сможет их контролировать и насколько он сможет осознать, на основании каких идей он сформировал именно такие отношения и использовал определенные способы исследовательского мышления. В то же время все это не избавляет от неконтролируемого изменения объекта исследования в процессе исследования, поскольку любые гуманитарные объекты являются самоорганизующимися системами, проявляют активность и могут изменяться в момент получения знания о себе или в результате собственной оценки ситуации.

«Во-первых, познание в гуманитарной науке предвеляют разные ценностные отношения (связанные с разным пониманием исследователем природы изучаемого объекта, с разной ответственностью его перед жизнью). Поэтому каждый исследователь по-своему представляет изучаемый объект и выделяет соответствующие этому представлению стороны объекта и проблемы. Во-вторых, знания гуманитарных наук являются рефлексивными, а их объект имеет рефлексивную природу (мысль о мыслях, тексты о текстах и т. д.). В-третьих, объект изучения гуманитарных наук является в определенном смысле “жизненным”, “активным”. Культура, история, язык, личность, творчество, мышление и другие объекты гуманитарных наук изменяются сами по себе (развиваются) и активно относятся к гуманитарному знанию. Они нередко изменяют свою природу, в частности, в зависимости от того, что это знание утверждает. Знания гуманитарной науки создают для таких объектов рефлексивное отражение, образ, которые они принимают или нет. В-четвертых, на уровне явления (проявления), а не сущности объекты гуманитарной науки выступают как “текст” (высказывание, знаковая система), касается ли это художественного произведения, культуры или поведения человека. Поэтому выйти к объекту изучения можно лишь одним способом — построив такие теоретические представления (идеальные объекты, онтологические схемы, понятия), которые объясняют подобные тексты. В свою очередь, необходимым условием этого являются адекватное понимание и интерпретация таких текстов (“сначала понять, — говорит Бахтин, — затем изучить”»)» (*Розин В. М.* Научные интерпретации предмета психологии (от парадигмы естественно-научной к гуманитарной) // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 2).

В процессе гуманитарного исследования ученый не только порождает реальность своего объекта, но и начинает жить по ее законам. Любая подобная реальность начинает подчинять себе сообщества людей, которые начинают мыслить, понимать, действовать и даже чувствовать и переживать в соответствии с законами ее внутреннего существования.

Кроме естественно-научного и гуманитарного исследования (гуманитарного знания) существует *психотехническое исследование (знание)*. В отличие от других типов знаний, которые в большей степени являются знаниями для других, психотехническое знание — это знание «для себя», «о себе», о том, во что в данный момент человек верит, что чувствует. В этом знании нет истинности, оторванной от переживания и понимания. То, во что человек верит, то, что он в данный момент переживает и чувствует, является истиной. Согласно психотехническому подходу истинно то, что сам человек считает полезным для своей жизни и деятельности.

«Предмет этого знания не обязательно я сам, но то, с чем я нахожусь в непосредственном живом контакте, с чем могу внутренне эмоционально отождествиться. Это знание не о чем-то внешнем, отсутствующем, отдаленном, знание не “о нем”, а о внутреннем, близком, что присутствует во мне или в чем присутствую Я, т.е. знание “о себе” или “о тебе”» (Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1990. — № 1. — С. 15—32).



### **Комментарий**

В определенном смысле вся система образования лишь помогает человеку выбрать из существующей культуры то, что ему полезно, во что он верит, что понимает и что позволяет ему действовать, достигая значимого для него результата. Подобное знание представляет интерес главным образом только для самого человека. Однако в педагогическом, образовательном процессе порождение подобного знания необходимо специально инициировать при помощи рефлексии, поскольку именно это знание помогает понимать человеку свои сильные и слабые стороны, причины эффективной или неэффективной своей деятельности. Кроме того, учителю не должно быть безразлично, что человек думает о себе и о своей учебной деятельности, так как это может играть большую роль в его образовании. Более того, этот тип знания обязательно включает в себя понимание педагогом специфики своего взаимодействия в образовательном процессе с каждым конкретным учеником. Именно то, как складывается это взаимодействие, во многом определяет образовательный результат учащегося.

### 2.1.3. Понятия «реальность», «объективность», «субъективность»

Проблема реальности является одной из основных философских проблем. Существует ли мир сам по себе, независимо от нашего сознания, или он порождение нашего мышления, восприятия и меняется вместе с изменением нашего мироощущения. Этот вопрос до сих пор определяет мировоззренческие позиции многих людей.

«Обладать мировоззрением — значит создать образ мира и самого себя, знать, что есть мир и кто есть я. Мировоззрение — это гипотеза, а не предмет веры. Мир изменяет свое лицо — *tempora mutantur, et nos mutamur in illis* (“Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними” (лат.)) — ведь он познаваем для нас лишь в виде нашего внутреннего психического образа, и, когда образ меняется, не всегда легко установить, решить, что изменилось — только мир, или только мы, или же вместе с миром изменились и мы сами. Образ мира может меняться все время так же, как все время может меняться наше мнение о нас самих. Каждое новое открытие, каждая новая мысль могут придать миру новое лицо. С этим надо обязательно считаться; иначе мы неожиданно окажемся в антикварном мире, а сами превратимся в старомодный пережиток более глубокой ступени сознания» (Юнг К. Г. Аналитическая психология и мировоззрение. Доклад, прочитанный в 1927 г. в Карлсруэ // Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. — М., 1994. — С. 224).

Познавая мир средствами нашего мышления, восприятия, мы каждый раз порождаем и новую реальность, которая изменяет наше восприятие мира. Таким образом, мир существует лишь в процессе его познания и изменяется в зависимости от специфики нашего к нему интереса (рис. 17). Так считал известный психолог Ф. Перлз.



Рис. 17. Представления человека о мире

Внешний круг представляет мир сам по себе (*per se*). Это абсолютный мир. Мы верим, что он существует, но в целом он непостижим. Следующий круг представляет опосредованное знание о мире, получаемое при помощи средств нашего мышления. Далее круги все более сужаются, отражая наше субъективное понимание мира, зависящее от непостоянства наших интересов. Это понимание может быть еще более зауженным в силу существования у человека разного рода фиксированных идей или невротических запретов.

«Для наших целей мы допускаем предположение о том, что существует объективный мир, который служит основой для создания индивидом своего собственного, субъективного мира. Мы отбираем части безграничной вселенной в соответствии с нашими интересами, но этот отбор, в свою очередь, ограничен средствами восприятия, а также социальным и невротическими ограничениями» (Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. — М., 2000. — С. 51—52).

В качестве иллюстрации Ф. Перлз приводит следующий пример.

«Чтобы проиллюстрировать некоторые моменты взаимозависимости между объективным и субъективным миром, я хочу предложить следующую схему, показывающую один и тот же объект в отношении к нескольким разным людям. В качестве объекта выбрано поле.

Фермер ← → Агроном  
Пилот ← Поле → Торговец  
Художник ← → Пара влюбленных

Мы пытаемся приблизиться к объективному миру с помощью определений и можем... определить “поле” как участок земли, на котором выращивают зерновые культуры.

Является ли так называемая *объективная реальность* необходимо идентичной *субъективной реальности* каждого персонажа из данной схемы? Конечно же, нет. Торговец, окидывающий взглядом поле, примет ее оценивать прибыль, которую он получит от продажи урожая, тогда как влюбленные, выбравшие данное поле для того чтобы удалиться на время от мира, совершенно не заботятся о его денежной стоимости. Художник может вдохновиться медленно изменяющимся узором света и тени, но для пилота, идущего на вынужденную посадку, движения колосьев служат лишь указателем направления ветра. Агроному не важны цветочные сочетания или направление ветра — он изучает химический состав почвы. Ближе всего к объективной реальности, как мы ее определили выше, находится субъективная реальность фермера, который обрабатывал поле и выращивал пшеницу.

Все это может показаться сложнее, чем вначале. Из одной реальности мы получили шесть; но общим для всех шести становится тот особый интерес, который характеризует эти субъективные реальности» (там же. — С. 54).

Опираясь на этот пример, можно провести достаточно четкую границу между понятиями «объективное» и «субъективное». Субъективное, или субъективная реальность, задается интересами, ценностями, потребностями индивида, в то время как объективная реальность порождается использованием культурно заданных средств мышления и деятельности. Другими словами, мы делаем объектом своей мысли и действия нечто, порождая, таким образом, свою объективную реальность. Использование разных средств мышления ведет к построению различных объективных реальностей.

В гуманитарном исследовании, имеющем дело не с естественными феноменами, а с феноменами, созданными силой человеческого мышления и деятельности, понятие «реальность» приобретает особое значение. В естественно-научном исследовании реальность задается точностью исследовательских процедур, воспроизводимостью экспериментальных методик и результатов, а также преемственностью теоретических построений. В гуманитарном исследовании реальность обуславливается ценностями, понятиями, установками, мотивами, приоритетами отдельных людей или их групп. Реальность прочно связана с особенностями сознания, представлениями каждого отдельного человека. Каково сознание, такова и реальность данного человека. Не существует реальности, единой для всех.

«Экспертиза, по сути, есть использование самого человека как “измерительного прибора”, который дополняет (или даже полностью заменяет) действие других приборов и технологий. В основе экспертизы — субъективные мнения экспертов, их живое, личностное знание, которое ценится не меньше (а зачастую — больше) объективных данных» (*Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 13).

В гуманитарном исследовании позиция, точка зрения эксперта целиком определяется его основаниями, т.е. той системой понятий (идей, теорий), которая определяет его понимание данного гуманитарного феномена, например образования. Более того, сам характер взаимодействия эксперта и гуманитарного объекта (деятельности) определяется системой ценностей и понятий исследователя, которые влияют на изменение этого объекта. Поэтому в гуманитарном исследовании нет той объективности, независимой от нашего сознания, которая является основой естественно-научного исследования.

«Еще важнее то, что реальность, на которую опираются естественные науки — физический мир и его законы, — неизменна (точнее, для ее изменения требуются эпохи, а никак не столетия, не говоря уже о десятилетиях). В социальном мире нет аналогичных “естественных законов”. Предмет изучения меняется непрерывно. А это означает, что представления, которые были справедливы вчера, могут буквально в

один момент стать несостоятельными и, более того, ложными» (Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. — М., 2004. — С. 17).

Любое поведение человека основывается на его осознанных или неосознанных мотивах, ценностях, интересах, целях, установках, приоритетах, направленности его личности. Любой гуманитарный феномен, в том числе и система образования, создается людьми на основе идей, ценностей, целей, понятий и только на их основе может быть понят, проанализирован. Таким образом, на первый взгляд в гуманитарном исследовании (экспертизе) понятия «объективное» и «субъективное» практически сливаются. Однако это не совсем так. Действительно, той объективности, которая принята в естественных науках, здесь нет. Тем не менее объективность отражается в данном случае в системе понятий, идей и ценностей, которые позволяют эксперту очерчивать границы данного объекта, понимать и определять свои действия относительно него, а также во владении процедурами самой экспертизы. О субъективности можно говорить тогда, когда точка зрения специалиста базируется лишь на его личном, неосознанном опыте, неосознанных ценностях и приоритетах.

#### **2.1.4. Позиция эксперта**

Позиция эксперта определяется ценностными основаниями деятельности эксперта. Основная ценность — достижение позитивных изменений в сознании и деятельности учителя и руководителя образовательного учреждения.

*Главные ценностные установки* — не оценивать («хорошо» — «плохо»), не контролировать, уважать позицию и точку зрения другого человека, стараться видеть ситуацию его глазами, с точки зрения его ценностей.

По мнению Дж. Раулза, взаимоуважение проявляется в склонности, готовности и желании видеть ситуацию другого человека с его позиции, с точки зрения его ценностей, представлений о должном, а также обосновывать свои действия в тех случаях, когда они затрагивают материальные интересы других людей. Таким образом, уважать других — значит понимать их цели и интересы, их точки зрения.

Деятельность эксперта должна быть ориентирована на понимание, прояснение ситуации, помощь в осознании замысла, на выявление скрытых возможностей и ресурсов, необходимых для осуществления намеченных изменений, а также определение проблем и способов их решения.

«Ответственность экспертной позиции обусловлена тем, что на ее основе определяются формы дальнейшей работы с инновацией и формы ее поддержки (финансовой, научной, методической и пр.)» (Алексе-



«Эксперт — это, во-первых, *специалист*, компетентный и искушенный в экспертируемых вопросах, а во вторых, *исследователь*, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями» (Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 13).

Поскольку эксперт входит в деятельностьную ситуацию с позиции исследователя, то он относится к ней как к ситуации принципиально неопределенной. Это предполагает запрет на использование уже существующих эталонов и стереотипов для ее интерпретации. По мнению И. С. Павлова, это является первым необходимым условием реализации позиции эксперта.

«...первым условием появления позиции эксперта являются усомнение и способность работать с очевидностью как с неоформленным материалом. Отсутствие фантазий, привносимых в ситуацию интерпретаций, отстраненность от собственных представлений и шаблонов делают возможным состояние незнания, являющееся, по сути, основанием экспертной позиции» (Павлов И. С. Необходимые условия реализации функций экспертизы // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы. Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М., 2005. — С. 464).

Позиция эксперта определяется также пониманием сути экспертизы в образовании, ее роли, назначения, целей и задач, которые могут быть решены с ее помощью.

Кроме этого, эксперт должен осознавать свои собственные теоретические, методологические представления об образовании, образовательном процессе, деятельности учителя и т. д., являющиеся основанием его понимания происходящего в образовательном пространстве школы, урока. Желательно, чтобы он мог публично и в дискуссии раскрыть основания своего видения, понимания, исследования — в целом своей позиции.

*Позиция эксперта заключается в том, чтобы на основе проделанного анализа деятельности учителя или педагогического коллектива помочь доработать и максимально реализовать замысел авторов (в некоторых случаях — помочь впервые осознать его).*

Итак, позиция эксперта определяется наличием в его сознании определенных ценностных установок, среди которых:

— обеспечение позитивных изменений в деятельности педагогического коллектива в направлении ее замысла, целей и задач (помощь в определении направления, целей и способов изменения своей профессиональной деятельности);

— обеспечение сопровождения и поддержки в реализации изменений в условиях, заданных экспертизой;

— не восприятие ситуации как принципиально неопределенной («усомнение очевидности»), а не оценивание и интерпретация наблюдаемой деятельности при помощи существующих норм оценки и представлений;

— сообщение членам педагогического коллектива основания своей экспертной деятельности (идеи, подходы, цели, ценности) и своих выводов;

— включение членов педагогического коллектива в деятельность по осуществлению экспертизы своей деятельности, например, путем информирования о ходе, промежуточных результатах, проблемах экспертизы и организации их обсуждения.

### **2.1.5. Профессиональное сознание эксперта**

Часто для проведения экспертизы экспериментальных или инновационных программ приглашаются опытные учителя с большим стажем работы. Действительно, такие педагоги хорошо разбираются в своем учебном предмете и организации учебного процесса. Однако для проведения экспертизы инновационных изменений этого недостаточно. Как говорилось выше, эксперт должен владеть экспертной методологией и обладать определенными способностями. Он должен уметь осуществлять не только анализ реальной педагогической деятельности, реализуемой в условиях конкретного образовательного учреждения, но и анализ деятельности по управлению всеми образовательными процессами в этом учреждении, в том числе технологий проектирования и планирования изменений. Кроме этого, эксперт должен быть в курсе современных тенденций развития образования. Следовательно, он должен владеть всеми основными понятиями, позволяющими описывать и объяснять механизмы существования образования как системы, т. е. процессуально, структурно и функционально, а также осуществлять рефлексию своей экспертной деятельности и ее последствий для инновационного процесса в данном образовательном учреждении.

Принципиальное отличие эксперта от любого другого специалиста заключается в том, что он удерживает в своем сознании как минимум следующие мыслительные планы.

1. *«Смотрю» — феноменальный план:* все, что может быть описано в процессе наблюдения за поведением участников образовательного процесса (учителя, руководителя, учащегося, родителя). Анализируется то, в какой форме учитель задал вопрос; как он ответил на вопрос учащегося; каким образом дал то или иное задание, изменил традиционную расстановку парт или сохранил существующий порядок; как отреагировал на поведение учащегося. Эмоциональные реакции, мимика, интонации, телесные движения — особая область наблюдений. Они дают информацию о

возможных мотивах тех или иных действий педагога, стилевых особенностях его деятельности. Наблюдение за действиями директора и его заместителей предоставляет информацию о характере управления. Анализируется то, как директор взаимодействует с учителями, в каких формах, как организует тренинг или семинар для педагогов, каким образом учителя могут попасть к нему на прием и т. п.

Сложность феноменального описания состоит в том, что зачастую реальность нашего видения замещается нашими знаниями об этой реальности, обозначением ее каким-либо общим термином. Например, представим ситуацию разговора двух людей. Если спросить, что делают говорящие люди, то зачастую можно получить ответ — они общаются. Наблюдатель не описывает ситуацию общения, т. е. не описывает то, какие задаются вопросы, о чем идет разговор, как ведут себя говорящие (мимика, жесты, позы, интонация и т. д.), а лишь обозначает эту ситуацию как общение. Однако если эту ситуацию общения феноменально не описать, то невозможно будет понять не только то, в чем состоял смысл этого общения, но и был ли разговор общением. Возможно, наблюдатель обозначает термином «общение» любой вербальный контакт и не различает других форм словесного взаимодействия (таких как общение двух друзей, общение пациента с врачом, деловое общение, словесное взаимодействие политика со своими потенциальными избирателями или преподавателя со студентами и т. д.), поэтому он не фиксирует и не обобщает наблюдаемые признаки. Таким образом, *эксперту приходится контролировать себя, чтобы описывать то, что он видит в ситуации, а не то, что он думает о ней.*

2. «*Слушаю*» — *идеальный план*: то, что декларируется руководителем или учителем относительно идей, ценностей, целей и результатов своей деятельности. Эксперту требуется услышать и выявить осознанные или неосознанные идеи собеседника, которые так или иначе руководят его деятельностью.

3. «*Понимаю*» — *план интерпретаций*: выработка своего смысла увиденного и услышанного и его объективизация при помощи идей, теорий и понятий, выработка своего суждения относительно сути образовательной деятельности всех субъектов образовательного процесса.

4. «*Осознаю*» — *рефлексивный план*.

В данном случае анализируется, на основании каких идей, ценностей, теорий (с точки зрения эксперта) педагогический коллектив реализует свою деятельность и на достижение каких результатов она направлена. Если руководитель или учитель сообщает о своих идеях и целях, то обоснованность их действий все равно требует подтверждения или опровержения в ходе экспертизы. На рефлексивном плане осуществляется также соотнесение дей-

ствий педагогического коллектива с социокультурной ситуацией, в которой реализуется данный тип образования, определяется, при помощи каких идей, теорий и понятий эксперт понимает, интерпретирует то, что видит и слышит.

Последняя рефлексивная операция является необходимой в мышлении профессионального эксперта. Она позволяет разграничить реальность и средства ее понимания, чтобы эти средства оставались лишь средствами и позволяли бы «вычерпать» содержание происходящего, но не могли его полностью собой заместить. Эксперт также должен быть всегда готов ясно и четко предстать свою систему понятий, идей и подходов, которые так или иначе определяют выводы относительно того, что он экспертирует.

«Итак, объективной экспертизы не бывает, декларация объективности является заведомо ложной, но ее привязанность (привязка) может и должна быть объективирована, т.е. открыто предъявлена. Я считаю, что в современной социальной ситуации заменой декларативной объективности выступает открытое предъявление основ экспертизы (ценностной/аксиологической/методологической). Инструментальной и одновременно фундаментальной основой такого подхода к экспертизе выступает предъявление экспертом оснований своих суждений. Иначе говоря, *рефлексивный характер экспертизы*» (Кларин М. В. Проблемы образовательной экспертизы. Не опубликовано).

Лица, подвергающиеся экспертизе, имеют право получить от эксперта информацию об особенностях его экспертной позиции и его понятийной (ценностной) сетке. Обсуждение экспертом своей позиции с педагогическим коллективом, который при помощи экспертизы хочет осуществить развитие, является началом их совместной экспертной деятельности. По сути, это один из основных этических принципов экспертной деятельности. Эксперт не контролер и не проверяющий, он партнер, но партнер особенный: для педагогического коллектива он средство, мощный ресурс, с помощью которого можно обнаружить и решить свои проблемы. Поэтому тем, кто использует это средство, необходимо знать его особенности, чтобы использовать его наиболее эффективно.

При анализе и понимании (интерпретации) увиденного на занятии или на других школьных мероприятиях эксперту можно предложить зафиксировать свои впечатления на листе бумаги, разделенном на два поля:

|  |   |
|--|---|
| Что я вижу?<br>Что делают участники образовательного процесса (учитель, ученик, руководитель)? | Мое понимание, интерпретация того, что я увидел |
|--|---|

В качестве примера приведем результаты наших наблюдений на лекциях и семинарах в одном высшем учебном заведении.

| <p>Что я вижу?<br/>                     Что делают участники образовательного процесса (учитель, ученик, руководитель)?</p>  | <p>Мое понимание, интерпретация того, что я увидел</p>  |
|--|---|
| <p>1</p>   | <p>2</p>  |
| <p>Лекция</p>  |   |
| <p>Преподаватель стоит за кафедрой. Перед ним разложены его записи. Он читает, студенты записывают. Очень много лекционного материала пишется под диктовку. Периодически лектор спрашивает, нет ли у студентов вопросов. Однако никакой паузы между вопросом преподавателя и продолжением лекции нет. Некоторые реплики преподавателя: «Сидите тихо, аккуратно пишете и все получите в нужный момент», «Я это спрошу на экзамене», «Не успели записать — повторяю»</p>   | <p>Складывается впечатление, что вопросы преподавателя носят формальный характер. Преподаватель не стремится к тому, чтобы студенты поняли материал. Студенты вопросов не задают и на вопросы преподавателя не реагируют. Данные наблюдения позволяют предположить, что такая лекционная форма ориентирована на сообщение сведений и их письменной фиксации студентами с одной целью — запомнить и воспроизвести их на экзамене</p>   |
| <p>Преподаватель свободно передвигается в пространстве между доской и передним рядом парт. Его речь характеризуется эмоциональностью и высоким уровнем энергетического воздействия на аудиторию, что вызывает ответный эмоциональный отклик студентов (в конце лекции аплодисменты). Материал подается в структурированном виде (используются схемы, которые воспроизводятся на доске). Преподаватель приводит точки зрения разных авторов и просит студентов проинтерпретировать их. Часть студентов идет на диалог и высказывает свои суждения, понимание того или иного высказывания. Преподаватель старается зафиксировать проблемы в ходе</p> | <p>Аплодисменты студентов в конце лекции, по-видимому, связаны с тем, что преподаватель общается с аудиторией, устанавливает контакт, задавая по ходу лекции вопросы студентам. Тем не менее следует отметить, что он не стремится вовлечь в дискуссию большую часть аудитории, которая остается пассивной. Задавая вопросы, вызывая студентов на диалог, он не анализирует глубоко их ответы, оценивает их лишь с точки зрения близости или отдаленности от принятой интерпретации. Свою позицию или точку зрения преподаватель не высказывает. Часто используется фраза: «Мы понимаем, что...», но остается не ясным, кто понимает: автор суждения,</p> |

| 1   | 2  |
|---|--|
| <p>тех или иных исследований и обращает на них внимание студентов. Он обращается к аудитории с вопросами, пытается выяснить отношения к проблеме учащих и выслушивает ответы студентов</p>  | <p>преподаватель или кто-то из студентов. Данные наблюдения позволяют предположить, что основная задача лектора заключается в усвоении студентами материала в заданной структуре. Диалога нет, но используется диалоговая форма как средство общения с аудиторией. Это подтверждает и форма проведения экзамена, цель которого — лишь проконтролировать усвоение сведений, полученных на лекции. Однако это только первые впечатления. Чтобы сделать окончательный вывод, необходимо более длительное исследование деятельности преподавателя</p>  |
| Семинар   |  |
| <p>Можно выделить несколько основных способов работы преподавателя со студентами. Сначала он спрашивает студентов, есть ли у них какие-нибудь вопросы по лекциям. Все молчат. Однако затем, когда преподаватель переходит к списку вопросов к семинару, выясняется, что вопросы есть. Начинается все с реплики одного студента, который чего-то не понял. Преподаватель спрашивает: «Кому еще не понятно, что такое...?» Кто-то из студентов: «Этого никто не понял!» Преподаватель: Тогда мы запишем это как вопрос и вернемся к нему позже». Однако в процессе семинара данный вопрос так и остался без ответа. Затем студенты выступают с сообщениями по вопросам к семинару. Сообщения представляют собой зачитывание или пересказ текста, взятого из</p> | <p>Данные наблюдения позволяют сделать несколько выводов. Занятие ориентировано на пассивную фиксацию и запоминание лекционного материала. По-видимому, преподаватель понимает необходимость задействовать понимание студентов, но не знает, как это осуществить. Ситуация диктует преподавателю жесткую направленность на усвоение лекционного материала, чтобы студенты сдали экзамен. По-видимому, преподаватель понимает необходимость активизации понимания студентов, но делает это крайне формально. Возможно, это связано с тем, что если организация понимания студентов становится главной ценностью, это начинает противоречить цели усвоения материала. На организацию понимания необходимо в несколько раз больше времени, чем на организацию формального</p> |

| 1   | 2  |
|---|--|
| <p>хрестоматий. Докладчик читает, а студенты слушают и записывают за ним; некоторые учащиеся занимаются своими делами. Преподаватель говорит: «Это определение, которое спрашивают на экзамене». Все записывают. По ходу сообщений преподаватель делает попытки обратиться к пониманию студентов, но учащиеся остаются пассивными. Преподаватель спрашивает: «Кто бы мог ответить, каким образом...?» Один студент что-то отвечает. Преподаватель пытается дальше активизировать процесс: «Как вы поняли это?» (обращается к нескольким студентам). По-видимому, учащиеся вообще не слушали докладчика и не могут ничего ответить. На этом попытки преподавателя вовлечь студентов в обсуждение заканчиваются</p> | <p>усвоения (запоминания) материала. Поэтому преподаватель не может объединить эти цели в одном занятии и не может определить, какая цель для него важнее. Кроме того, он, по-видимому, не владеет способами организации понимания студентов и просто проводит семинар в той форме, с которой он знаком еще со своих студенческих лет</p>  |
| <p>Занятие посвящено завершению анализа монографии. Преподаватель дает студентам 20 минут на самостоятельную работу с монографией. Студенты работают в группах по три-четыре человека. Затем преподаватель называет тему и обращается к учащимся: «Кто готов об этом рассказать?» Просьба слушать, добавлять и задавать вопросы. Прошу не ограничиваться рамками только нашей библиотеки». Педагог покидает свое место и садится за одну из парт. Образуется что-то наподобие круга. Один из учащихся просит задать уточняющий вопрос. Преподаватель уточняет: «В чем состоит развитие...?» Студенты отвечают на вопрос, предлагают свои версии. Препо-</p>   | <p>Данные наблюдения позволяют констатировать ориентированность преподавателя на организацию занятия в диалоговой форме, в форме дискуссии, понимание им ценности групповой работы, желание активизировать у студентов процесс понимания, мышления, а не запоминания. Судя по репликам студентов, они уже привыкли работать в диалоговой форме с этим педагогом. Организация полноценной дискуссии не отнимает у преподавателя много времени</p> |

| 1  | 2  |
|--|--|
| <p>даватель начинает организовывать дискуссию: «Алеша не согласен». Он фиксирует разногласия, комментирует сказанное: «Леша сказал..., а ведь это означает...» В конце занятия педагог просит студентов подвести итог обсуждения темы</p>  |  |
| <p>Основная форма организации занятия — студенческая конференция. Организацией проведения занятия занимаются сами студенты. Из парт сделан «круглый стол». Заранее выбран ведущий конференции (студент). Тема конференции — «...подход в различных отечественных научных школах». Студенты разделились на четыре группы. Каждая группа готовила материал по какой-то одной из научных школ. В каждой группе есть свой докладчик. Остальные студенты участвуют в обсуждении. Сообщение представляет собой зачитывание выступающим своего конспекта (реферата) по теме. Докладчик пересказывает теорию или зачитывает авторский текст. Другие студенты ждут своей очереди и не реагируют на то, что говорит выступающий. Когда один читает, остальные пассивно слушают. Причем не важно, кто выступает — представитель своей группы или нет. Докладчики путаются в определении основных понятий. Студенты высказывают свои мнения, иногда в ходе выступления студентов (1—2 человека), которые не читали по «бумажкам», а высказывали с места собственное понимание темы, начинается спор.</p> | <p>Предложив студентам самим подумать над формой проведения семинара, преподаватель вывел их из позиции пассивных слушателей, активизировал их познавательную активность. Судя по выступлениям, реферат представляет собой переписанные авторские фрагменты текста с указанием имен. Другими словами, студенты читают тексты формально, не понимая смысла основных терминов. Обсуждение не носило содержательного характера, касалось второстепенных вещей. Отсутствовало полноценное коллективное обсуждение проблемы. Не хватало прояснения того, как выступающий понимает идею, мысль того или иного автора, как понимают их другие студенты, какой смысл каждый из них вкладывает в тот или иной термин. Другими словами, отсутствовала полноценная дискуссия. Учащиеся сами пока не могут организовывать и поддерживать дискуссию. Нет такой задачи и умений у студента, ведущего конференцию. Не совсем ясна позиция преподавателя. Из беседы с преподавателем выяснилось, что отстраненная позиция была занята им сознательно: «Хотел посмотреть, что будет происходить». В то же</p> |



| 1   | 2  |
|---|--|
| <p>Преподаватель только изредка задает вопросы из позиции рядового участника. Например, преподаватель обращается к студентам: «Вопрос можно?» Далее он дает объяснения. В конце занятия с одной из групп учащихся преподаватель фиксирует, что студенты не разобрались в концепции автора</p> | <p>время преподаватель говорит, что цель такого занятия заключается в сравнении разных теорий, чтобы вычлениить их основные особенности. Реплика преподавателя: «Я думаю, что вы этого не поняли». Возможно, в дальнейшем преподаватель поможет студентам разобраться в этом. Тем не менее возникает вопрос: «Почему он не помог в этом учащимся на занятии?» Может быть, это связано с его отстраненной позицией. Использование такой формы организации занятия, как конференция, позволяет не только детально обсудить суть различий концепций авторов, но и помочь студентам освоить комплекс умений, связанных с участием в дискуссии, коммуникации, презентации (подготовка и выступление с сообщением), а также овладеть умениями анализировать и интерпретировать авторские тексты. Пока это не происходит, по-видимому, из-за того, что преподаватель ставит перед собой достаточно узкий спектр целей — дать знания или определить различия в точках зрения разных авторов. Последнее, на наш взгляд, также не выполняется в полной мере, поскольку для этого следует по ходу обсуждения помогать каждому студенту вырабатывать свое понимание содержания основных понятий (терминов) и сравнивать их употребление разными исследователями. Следует отметить, что преподаватель впервые использовал подобную форму организации занятия и больше</p> |

| 1   | 2  |
|---|--|
|   | наблюдал, чем действовал. Тем не менее даже этот первый опыт показал необходимость занятия преподавателем активной позиции в организации дискуссии и процесса понимания обсуждаемого содержания                      |
| <p>Все занятие преподаватель диктовал материал по своим конспектам. За 10 минут до конца семинара педагог дал слово студенту, который зачитал подготовленное дома сообщение. Остальные студенты записывали за ним. Чтение заняло 5 минут. Вопросы не задавались, сообщение не обсуждалось</p> | <p>В ходе беседы с преподавателем выяснилось, что он считает данную группу слабой и поэтому диктовал на протяжении всего занятия. Что можно сказать по этому поводу? Лишь одно — профессиональная непригодность!</p> |



### Комментарий

Из приведенного материала хорошо видно, что позволяет эксперту делать выводы и заключения. В о-п е р в ы х, ценности, связанные с содержанием образования, т.е. его результатами. В о-в т о р ы х, некоторые основные понятия («обучение», «образование»), в-т р е т ь и х, представления о формах организации учебного процесса для достижения возможных образовательных целей, которые имеют для эксперта ценность. Последний фактор представляется наиболее значимым, поскольку только деятельностные формы организации занятия, когда учащийся пытается осуществить те или иные мыслительные действия, могут привести к их овладению и использованию в дальнейшем как компетенций.

## 2.1.6. Методы экспертизы

К основным методам экспертизы относятся: наблюдение (описание феноменального плана), герменевтические методы (интерпретация), исследовательское интервью, игровые методы (имитационные игры) и метод системного анализа.

В ходе **наблюдения** эксперт посещает занятия. Он присутствует на совещаниях, педагогических советах, обсуждениях учителями своей работы. Эксперт фиксирует действия и поведение педагога: какие формы организации занятия (фронтальные, индивидуаль-

ные, групповые) он использует; какие вопросы задает ученикам; какую систему оценивания применяет; что оценивает положительно, а что отрицательно в поведении учащихся и усвоении ими учебного содержания; как передвигается по классу (стоит у доски или у первого ряда парт, подходит к учащимся или нет и т. д.); какова интонация его голоса, каковы его реплики; демонстрирует ли он свои эмоции или скрывает их и т. п.

**Герменевтические методы** (интерпретация) являются основными в экспертной деятельности. Они позволяют, с одной стороны, рассматривать любой гуманитарный феномен как индивидуальный и неповторимый, имеющий свой субъективный смысл, а с другой — обективировать его, придавая ему статус закономерности, которая определяет действия и понимание людей в данных условиях.

«Герменевтика в широком смысле — искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, прежде всего текстов — является одним из краеугольных камней гуманитарной методологии и необходимым элементом многих других методов в гуманитарном исследовании» (*Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 107*).

Образовательная деятельность является гуманитарным феноменом. Она имеет свой неповторимый индивидуальный смысл, проявляется в действиях руководителя, учителя и ученика и подчиняется внутреннему закону, отражающему определенные социальные традиции и культурные формы. Образовательная деятельность является знаково-символической системой, «текстом», который требует интерпретации для выявления идей, ценностей, целевых установок и личностных смыслов, определяющих ее существование в данных социокультурных условиях.

**Исследовательское интервью** проводится с учителем, руководителем эксперимента, директором образовательного учреждения. Оно направлено на выявление профессиональных ценностей, целей, представлений об образовательных результатах интерпретируемого, а также внутренних, не до конца осознанных мотивов его деятельности. Интервью позволяет эксперту разобраться не только с идеальными представлениями учителя (руководителя) о своей деятельности и целях эксперимента (инновации), но и с тем субъективным смыслом, который каждый из них придает своей деятельности. Проведение интервью требует от интервьюера владения определенными умениями. Норвежский специалист по проведению интервью К.Стейнар выделяет следующие необходимые квалификации интервьюера.

1. **Знания.** Эксперт хорошо знает тему интервью, может поддерживать разговор на должном уровне, понимает, какие проблемы важно исследовать, но не старается при этом блеснуть своими знаниями.

2. *Структурирование.* Интервьюер вводит цель интервью, подчеркивает течение всей процедуры, заканчивает интервью, например, несколькими словами о том, что собеседники узнали в процессе разговора, а также интересуется, нет ли у интервьюируемого каких-либо вопросов, касающихся ситуации.

3. *Ясность.* Эксперт задает ясные, простые и короткие вопросы; говорит отчетливо и понятно; не использует научных выражений и профессионального жаргона. Исключения делаются для интервью, изучающих стресс. В данном случае вопросы могут быть сложными и запутанными, так как цель этого интервью — выявить реакцию собеседника на стресс.

4. *Мягкость.* Эксперт позволяет собеседнику до конца высказать свою мысль, дает ему возможность думать и говорить в своем собственном ритме. Добродушен, выдерживает паузы, допускает обсуждение нетривиальных и провокационных мнений, а также проявление эмоций.

5. *Чуткость.* Интервьюер анализирует содержание сказанного, чувствует смысловые нюансы и старается добиться более подробного описания оттенков смысла. Он обладает развитой эмпатией, слышит не только то, что сказано, но и то, как сказано, а также отмечает то, что не сказано. Чувствует, когда тема становится слишком эмоциональной для продолжения интервью.

6. *Открытость.* Интервьюер понимает, какие аспекты темы интервью важны для собеседника. Он слушает с неослабевающим вниманием, открыт для обсуждения новых тем.

7. *Ведение, управление.* Эксперт знает, что хочет выявить: он знаком с целями интервью, с тем, какие именно знания важно получить. Он контролирует ход интервью и направляет интервьюируемого.

8. *Критичность.* Эксперт не принимает на веру все, что ему говорят, стремится проверить надежность и валидность услышанного. Этой критической проверке могут быть подвергнуты как высказывания собеседника, так и логичность и последовательность его положений.

9. *Хорошая память.* Интервьюер помнит все, что говорил собеседник на протяжении интервью, может воспроизвести более раннее высказывание и попросить развернуть его, может соотнести то, что было сказано в разные моменты интервью, и связать все это в единое целое.

10. *Способность к интерпретации смыслов.* На протяжении всего интервью эксперт стремится прояснить и расширить смысл высказываний собеседника, интерпретирует то, что было сказано, причем его интерпретации могут как подтверждаться, так и опровергаться собеседником<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: *Стейнар К.* Исследовательское интервью. — М., 2003.

**Групповая дискуссия** представляет собой организованное обсуждение тех или иных вопросов, связанных с осуществляемой педагогическим коллективом под руководством ведущего экспериментальной (инновационной) деятельностью. Основная задача ведущего — обеспечить участникам обсуждения возможность свободно высказать свою точку зрения и проявить их позиции при помощи вопросов на понимание. Этот метод может применяться как в целях диагностики ситуации и социально-психологических особенностей участников, так и в целях обучения членов педагогического коллектива коммуникативным умениям, умению анализировать и оценивать свою профессиональную деятельность, умениям, необходимым в групповой работе, и т. п.

Для диагностики (анализа) ситуации можно использовать **метод фокус-групп**. Он представляет собой разновидность групповой дискуссии. Фокус-группа позволяет получить субъективную информацию от нескольких (до 10—12) человек одновременно, а также более глубоко и разносторонне увидеть обсуждаемые проблемы за счет столкновения нескольких точек зрения.

С помощью **игровых методов** воспроизводятся (моделируются) конкретные или воображаемые ситуации и процессы. Участникам игры предлагается выполнить определенные игровые функции (роли). Например, в игровой ситуации может быть осуществлено реальное проектирование эксперимента или инновации, обсуждение основных идей, целей и задач, что позволяет не только продвинуться в создании конкретного проекта, но и увидеть, как в такой сложной деятельности проявляются разные люди, какие позиции они занимают. Проектирование в рамках игры позволяет создать конкретный образ желаемого будущего, выявить возможные проблемы на пути движения к нему и способы их разрешения, согласовать позиции и интересы участников. Игровая ситуация помогает участникам определить свое место в планируемых изменениях (инновации). Существует несколько разновидностей имитационных игр: деловые, ролевые, организационно-деятельностные. Игра позволяет не только исследовать, понять особенности сознания и деятельности ее участников, но и обучить их различным приемам и методам в процессе игровой, но вполне конкретной деятельности.

**Метод системного анализа** заключается в рассмотрении исследуемого объекта последовательно как минимум в трех основных проекциях: как процесс (совокупность процессов), как структура (взаимосвязь элементов) и как функция (набор функций). Анализ процессов позволяет представить образование как динамическую систему, содержание которой определяется содержанием деятельностей, осуществляющихся всеми участниками образовательного процесса (управленцами, учителями, учащимися, методистами, авторами учебников и учебных пособий, аналитиками и учены-

ми-технологами, разрабатывающими педагогические технологии, преподавателями вузов и философами, предлагающими новое понимание сущности человека.

Анализ структуры позволяет рассматривать объект не только с точки зрения его внутренней структуры (свойств элементов, характера их связи), но и как элемент в структуре (системе) более высокого порядка, самостоятельный, но в то же время зависимый от качества системы. В качестве объекта выступает образование. Имея свою внутреннюю структуру, созданную для реализации определенных социальных целей, образование, тем не менее, является частью общественной системы и зависит от происходящих в ней изменений. Система определяется тем, что она производит. У каждой системы есть определенные входы и выходы. Если рассматривать образование с точки зрения функциональных характеристик, то его можно представить через совокупность вмененных ему обществом или государством функций. Так, с этой позиции сферу образования можно считать сервисной службой общества, которая должна обеспечивать образование молодого поколения в соответствии с существующими в обществе культурными ценностями, нормами, требованиями к качествам, умениям человека, необходимыми в его будущей профессиональной деятельности и личной жизни. В то же время образование должно создавать условия для индивидуального развития учащегося, для становления его личности. Также необходимо помнить, что описание и анализ образования как системы во многом определяют собственные интересы и понимание эксперта. *Что войдет в систему, а что останется за ее пределами, зависит от интересов, целей, понятий и приоритетов эксперта.*

## **2.2. Экспертиза образовательного процесса**

Экспертиза образовательного процесса включает в себя:

- экспертизу образовательных проектов и программ;
- экспертизу педагогической деятельности;
- экспертизу экспериментальной деятельности;
- экспертизу инновационной деятельности;
- экспертизу управления качеством образования.

### **2.2.1. Экспертиза образовательных проектов и программ. Мониторинг и экспертиза**

По мнению Н. Г. Алексеева, техники экспертирования того, что есть в своей качественной определенности, или того, что уже со-

вершилось, здесь непригодны, так как программа всегда строится и рассчитывается на будущее, на то, чего еще нет.

При всей кажущейся правомерности этого суждения в нем содержится некоторая неточность. Хотя программа (проект) и определяет будущие изменения, тем не менее их образ создается в настоящем. Таким образом, эксперт делает выводы не о будущем, а о настоящем, т. е. о деятельности по созданию проекта или программы, в результате которой это будущее порождается. По нашему мнению, работа эксперта с программой как средством организации деятельности или как с документом принципиально не отличается от его работы с ситуациями, существующими в настоящем времени. По-видимому, основополагающим моментом деятельности эксперта по созданию программы является тот факт, что исследователь может быть включен в то, что он экспертирует. Он может даже стать инициатором разработки педагогическим коллективом проекта или программы в форме деловой или организационно-деятельностной игры (ОДИ). В этом случае он не только сможет повлиять на процесс проектирования изменений, но и понять суть планируемых изменений. В любом случае он должен хорошо знать не только формальную структуру проекта или программы, но и организацию деятельности по их созданию.

Следует различать программу и программный документ. Программа создается для себя как средство организации своей деятельности, а программный документ — для других, как правило, для вышестоящего начальства. Эксперту необходимо ответить на следующие вопросы: «Действительно ли то, что написано в документе, является программой не только по формальным признакам (структуре и содержанию), но и по ее функциональной направленности?», «Действительно ли это тот документ, который объединяет и координирует деятельность коллектива для достижения поставленных целей?»

Программа и проект могут также оцениваться на предмет их реализуемости.

По мнению Н. Г. Алексеева, реализуемость программы определяется двумя основными факторами: включенностью в ее осуществление разработчиков и согласованием предложений (представлений) вовлекаемых в программу возможных субъектов деятельности.

Другими словами, тот, кто разрабатывает программу, тот и реализует ее, но с обязательным условием включения в ее разработку и реализацию как можно большего числа членов педагогического коллектива.

Реализуемость программы зависит также от умения управлять реализацией программы или проекта. Компетентность директора и его заместителей в данном случае играет большую роль. Однако главная роль в реализуемости программы принадлежит учителю,

преподавателю. Оценить компетентность педагогического коллектива, в том числе и управленческого аппарата, — значит оценить реализуемость программы или проекта.

Следует различать мониторинг реализации проекта от его экспертизы (табл. 11). Мониторинг призван ответить на вопрос: «*Правильно ли* проект реализуется?», в то время как экспертиза должна ответить на вопрос: «*Правильный ли* проект реализуется?» В последнем случае анализу подвергаются основные стратегические цели и их обоснованность, а также проблемы и способы их решения. Если эксперт выявит, что фактические промежуточные результаты проекта очень близки к запланированным, то можно сделать вывод, что проект успешно развивается в направлении решения поставленных задач. Однако, если эксперт определит, что фактические результаты проекта не соответствуют запланированным, потребуется выявление причин сложившейся ситуации. В данном случае необходимо определить, что нужно проанализировать для определения причин, по которым проект развивается не так, как ожидалось. Эксперт должен ответить на два вопроса: «Действительно ли осуществлялась та деятельность, которая была запланирована?» и «Верны ли исходные предположения по поводу проекта, его замысел?»

Достижение запланированных результатов не всегда может быть очевидным, поэтому эксперт должен выяснить, действительно ли данные результаты являются следствием реализации проекта, а не вызваны другими причинами. Ответить однозначно на этот во-

Таблица 11

**Различия мониторинга и экспертизы**  
(по материалам Management Systems International  
и Центра поддержки некоммерческих организаций)

| Мониторинг  | Экспертиза  |
|---|---|
| Проводится непрерывно; осуществляется постоянное сопровождение и отслеживание процесса, оценка его составляющих и результативности; проект принимается в первоначальном виде; результаты запланированной деятельности сравниваются с фактическими; полученная информация используется для улучшения работы по проекту | Проводится на основных этапах реализации проекта; проект подвергается анализу не только с целью улучшения, но и с целью изменения; выявляются проблемы и анализируются причины достижения (не достижения) запланированных результатов; полученная информация может использоваться как для улучшения работы по данному проекту, так и для изменения или корректировки сформулированных проектных целей и замысла |



прос не всегда просто, если отсутствовала контрольная группа, не принимавшая участия в проекте.

Таким образом, основное назначение мониторинга — предупредить сбой в эффективном функционировании объекта. Мониторинг поддерживает функционирование объекта, в то время как экспертиза поддерживает его развитие.

«Основной задачей мониторинга является предупреждение о том или ином неблагоприятии, опасности для эффективного функционирования объекта. Причем здесь имеется в виду не просто констатация факта появления изменений, представляющих опасность, а именно предупреждение о ней до того, как ситуация может стать критической или необратимой... мониторинг строится на четких основаниях для сравнения и измерения. Таким основанием может выступать соответствие какому-то эталону...» (Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. — М., 2005. — С. 49).

В процессе реализации проекта могут возникнуть те или иные проблемы, к тому же его последствия не всегда предсказуемы. М.В. Кларин предлагает различать несколько видов проблем, которые необходимо учитывать, например, при проектировании инновации: проблемы, которые могут быть решены с помощью реализации данного проекта, проблемы, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта, и проблемы, которые могут явиться следствием реализации проекта. Поэтому эксперт должен уметь выявлять все возможные проблемы.

Прежде чем углубиться в содержание деятельности по реализации проекта, эксперт должен оценить *проектную форму*, т.е. определить наличие необходимых структурных элементов проекта или программы; логическую последовательность их построения и формулировки этих элементов. Подобный анализ позволяет проверить проект или программу на ее содержательность, опираясь только на текст.

Если в формулировке цели не содержится указания на конкретный, достижимый за определенный промежуток времени, измеримый при помощи определенных критериев и процедур результат, то у эксперта должно возникнуть сомнение в эффективности подобной программы.

Другой вариант: цель может быть сформулирована достаточно конкретно, но достижение ее не обеспечено определенной системой мер. Не вносятся никаких изменений в организацию образовательного процесса, учителя не обучены новым технологиям достижения иных образовательных результатов, используется старая система оценивания и т.п.

Эксперт также должен учитывать, что программы могут создаваться под разные цели. Если программа создается для реализации качественных изменений в содержании образования и в организа-

ции образовательного процесса, то в ней обязательно должно присутствовать описание *концепции* (ключевая идея, ее обоснование, анализ ситуации и определение основных социальных противоречий, из которых следует необходимость проведения подобных изменений).

Отсутствие концептуальной части может свидетельствовать о фиктивности программы развития. Однако если программа направлена на улучшение уже существующей системы организации, она может и не содержать глубокого концептуального обоснования производимых изменений. Концептуальная часть также может содержаться в государственной концепции развития национального образования. В данном случае коллектив школы лишь конкретизирует образовательные результаты и разрабатывает программу их реализации применительно к своим условиям.

Другими словами, в сознании эксперта для каждого структурного элемента программы должна существовать своя *система показателей*, с помощью которой на уровне текста, формулировок отдельных компонентов он может не только оценить ее эффективность или реализуемость, но и отличить реальную программу развития от бюрократического документа.

### **2.2.2. Экспертиза педагогической деятельности**

Любой учебный процесс может быть рассмотрен:

— как процесс, специально организованный для достижения определенных педагогических целей и для реализации намеченного содержания образования в соответствии с замыслом;

— как стихийный процесс, фрагмент жизни, который складывается из активности его участников, из случайного стечения обстоятельств.

Разведение этих двух планов педагогической деятельности позволяет избежать ошибки, когда реальность взаимоотношений с детьми видится и оценивается лишь сквозь призму замысла и самостоятельной ценности не имеет, а следовательно, не имеет права и на самостоятельную жизнь внутри данных организационных форм в отношении к целям учителя. Все самостоятельное, т. е. выходящее за рамки понимания и осознания педагога, расценивается им как побочное, мешающее учебному процессу. Если же придать этим побочным феноменам ценность педагогической реальности, чтобы с необходимостью учитывать ее и работать с ней, то придется менять или корректировать замыслы и соответственно средства их реализации в учебном процессе, поскольку часть этих феноменов связана с неосознанным поведением учителя и администрации учебного заведения. Исходя из этого, можно выделить три плана анализа педагогической деятельности:

1) анализ того, что является содержанием образовательного процесса. В данном случае определяется, на достижение каких образовательных результатов он направлен: с позиции учителя (с точки зрения его осознанных целей и задач); с позиции эксперта (исходя из того, что можно наблюдать в его деятельности и поведении в классе и реконструируя его цели); с позиции ученика (что является для него содержанием учения — цели, результаты); понимает ли он, что происходит, чем и зачем он занят, осознает ли результаты своей работы и как их оценивает;

2) анализ средств, т.е. организационных форм, методов, технологий, с помощью которых реализуется требуемое содержание образования;

3) анализ того, что происходит на самом деле. Что происходит внутри замысла — то, что предполагалось, и то, что не предполагалось, что происходит, т.е. может быть интерпретировано как происходящее вне и помимо замысла учителя и его организационных форм. Все это касается как деятельности и поведения учителя, так и деятельности и поведения детей.

В процессе экспертизы анализу подвергаются следующие основные области образовательного процесса:

— замысел (идеи, ценности, принципы, положенные в основу выбора данного содержания и работы с ним); цели и задачи; представления о результатах, способах их фиксации и оценивания (как явные, декларируемые, так и неосознаваемые, скрытые, реализуемые на интуитивном уровне);

— содержание образования (обучения), т.е. образовательные результаты, на которые ориентирована деятельность учителя. На основе наблюдения и анализа (понимания) деятельности педагога эксперт выдвигает предположение о том, чего учитель старается достичь в плане образовательных результатов ребенка. Затем свое понимание эксперт соотносит с замыслом (целями) педагога, который выявляется в процессе проведения интервью;

— образовательные результаты учащихся, которые эксперт может наблюдать и оценивать, присутствуя на учебных занятиях;

— формы организации деятельности учащихся, при помощи которых учитель реализует запланированные образовательные результаты;

— система оценивания образовательных результатов (что является критериями достижения требуемых результатов и насколько они понятны ученикам). Экспертизе подвергаются также процедуры и способы оценивания достижений учащихся;

— соответствие компетентности педагогического коллектива необходимой компетентности для достижения планируемых результатов;

— степень реализации учителями единой образовательной стратегии;

— индивидуальные стилевые особенности деятельности учителей;

— деятельность и поведение учащихся;

— рефлексия (что и как осознается учителем относительно своей деятельности, что делает учитель и что делают дети, как он оценивает результативность своей работы относительно замысла или свои возможности произвести требуемые изменения в целях организации учебного процесса);

— управление образовательным процессом на уровне всего образовательного учреждения, в том числе и управление качеством образования (понимает ли директор, в чем суть того образования, которое реализуется в его образовательном учреждении; с какой целью проводятся те или иные изменения и на какие результаты они направлены, насколько эффективно директор использует свои средства и ресурсы для их достижения; существуют ли концепция и программа изменений; какие реальные изменения осуществляются в школе — в том числе и в управлении — в связи с экспериментом);

— формы жизнедеятельности учащихся, отличные от классно-урочных, и их роль в образовательном процессе (студии, мастерские, праздники, клубы, самоуправление);

— скрытое содержание образования (уклад школьной жизни: характер и содержание профессиональных отношений учителей друг с другом и с учениками в классе и вне его, отношения администрации и педагогов, родителей и учащихся, наличие или отсутствие клубных форм в жизни учителей и учащихся);

— работа с родителями;

— осуществление взаимодействия школы с внешним социальным окружением.

Кроме этого эксперт обращает внимание на то:

— как организовано пространство класса (расстановка парт, оформление стен);

— как учитель взаимодействует с учащимися;

— как учащиеся взаимодействуют между собой;

— как учитель перемещается по классу;

— что выражают его мимика, интонации и язык тела;

— какие вопросы задает учитель и как он их формулирует;

— как педагог реагирует на те или иные поступки учащихся;

— что учитель демонстрирует учащимся явно, осознано или не осознано;

— как учитель формулирует образовательные результаты деятельности ученика.

Уже в начале наблюдения за работой учителя эксперт должен ответить на вопрос: «Является ли то, что он наблюдает, деятель-

ностью?» Другими словами, он должен уметь отличать деятельность от традиционных форм функционирования (от работы по устоявшемуся образцу).

### **2.2.3. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании**

Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба, опыт) — метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы и общества (Большой энциклопедический словарь).

Эксперимент в естественных науках — это один из способов определения механизмов существования объекта в условиях его автономной жизни, независимой от познающего сознания эксперта. В гуманитарной сфере объекты имеют искусственное происхождение и лишь в искусственно заданных рамках происходит их «естественная» жизнь. В ходе естественного эксперимента объект помещается в искусственные условия, и мы получаем сведения о его внутреннем строении. При этом считается, что его сущность в процессе самого исследования не меняется. В процессе гуманитарного эксперимента изменение «искусственных» составляющих жизни объекта неизбежно меняет его «естественную» жизнь. Таким образом, в гуманитарном эксперименте исследование объекта предполагает его направленное изменение, трансформацию в соответствии с целями эксперимента и используемыми средствами.

Если понимать образование как специально организованную деятельность, имеющую свои цели, способы достижения намеченных результатов, а также критерии и процедуры оценивания уровня их достижения, то *экспериментирование в образовании означает направленное изменение этой деятельности при помощи изменения ее составляющих* — целей/результатов, способов их достижения и системы оценивания результатов. Поскольку все составляющие деятельности определяются прежде всего замыслом или целью, то очевидно, что изменения в деятельности в первую очередь связаны с изменением ее целевых ориентиров. По сути, *первой задачей любого экспериментирования в образовании в целях внесения изменений в образовательный процесс является изменение целевых установок в сознании руководителей и педагогов.*

Эксперимент в образовании — это осуществление контролируемых изменений составляющих деятельности по организации образовательного процесса с целью реализации ожидаемых позитивных приращений в развитии учащегося, которые в каждом конкретном случае следует определять и конкретизировать как образовательные результаты.

Данные приращения могут включать возросшую инициативность, самостоятельность, повышение уровня здоровья, уровня осознания (рефлексии) и информированности данного ученика, появление новых ключевых умений, понимание, развитие индивидуальных способностей.

К составляющим деятельности по организации образовательного процесса относятся:

- система управления (стратегическое и оперативное планирование, оценка человеческих и материальных ресурсов, организация внутренней, профессиональной коммуникации педагогов, мониторинг процессов и образовательных результатов, внутренний аудит, социальное партнерство — в первую очередь с родителями, самоанализ, экспертиза);

- ценности, цели/результаты, которые формулируются государством и/или образовательным учреждением (в пределах его компетенции) путем согласования запросов потребителей образовательных услуг;

- технологии (цели, способы, приемы, формы организации образовательного процесса, способы работы с учебным материалом), используемые для достижения намеченных результатов (осознаваемая целенаправленная деятельность педагога);

- скрытое содержание образования (уклад школьной жизни), в том числе неосознанное поведение педагога, влияющее на осуществление заявленных целей (мимика, интонации, высказывания, свидетельствующие о реальном отношении учителя к ученику и к своему предмету);

- деятельность ученика, соответствующая разработанному педагогом сценарию;

- «стихийное» поведение ученика;

- индикаторы изменений (те изменения, которые произошли реально);

- критерии достижения образовательных результатов и процедуры оценивания их уровня;

- рефлексия своей деятельности управленцами и учителями, направленной на фиксацию проблем и поиска способов их решения для достижения требуемых образовательных результатов.

Хотя эксперимент в образовании и направлен на достижение учащимися новых образовательных результатов, его основная цель, по-видимому, состоит в том, чтобы определить способы и условия, необходимые для осуществления изменений в сознании членов педагогического коллектива, обеспечить условия освоения ими новых способов, форм и технологий организации образовательного процесса. Что же касается контролируемости изменений, то это возможно лишь с помощью экспертизы (как внутренней, так и внешней) деятельности педагогов и руководителей образовательным учреждением.

По мнению Ю. В. Громыко, основным условием всякого эксперимента в образовании является особым образом организованное взаимодействие ученого (исследователя, методолога) и учителя, результатом которого должно быть развитие у педагога рефлексивного мышления по поводу деятельности учащегося. Мы бы добавили к этому и рефлексию учителя относительно своей собственной профессиональной деятельности. Еще одним условием осуществления экспериментальной деятельности является самоопределение руководителя и педагогического коллектива относительно принятия решения о необходимости изменений. Без этого шага изменений не будет или они будут фиктивными, что одно и то же. Фактически самоопределение помогает ответить на вопросы: «Что для меня лично значат будущие изменения?», «В чем заключается моя личная заинтересованность в них?» Однако чтобы стало возможным самоопределение педагогического коллектива, а также встреча ученого и педагога (руководителя), должны быть созданы условия, мотивирующие их к осуществлению самоопределения и к позитивному восприятию друг друга в качестве партнеров.

Управляющие инстанции должны создать подобные условия. По-видимому, к этим условиям относится и определенная государственная политика в сфере образования с четко обозначенными приоритетами в области достижения тех или иных образовательных результатов. В свою очередь это предполагает понимание тех действий, которые должны привести к созданию соответствующих условий. Возможно, в число этих условий должны войти предоставление самостоятельности образовательным учреждениям, чтобы его руководители могли свободно управлять своими ресурсами; создание независимой от бюрократических структур ассоциации аналитиков-экспертов как основного внешнего, интеллектуального ресурса экспериментирования в образовании; соответствующий государственный целевой бюджет на реализацию требуемых преобразований, а также поддержка намеченных изменений различными общественными группами (родителями, педагогическим и академическим сообществом, работодателями, религиозными конфессиями). Только в таких условиях каждый руководитель образовательного учреждения и педагогический коллектив смогут свободно самоопределяться в выборе средств реализации намеченных целей, научных и экспертных структур как ресурса производимых педагогическим коллективом изменений.

В таком понимании экспериментирование фактически сливается с совершенствованием качества образования, определяемого наличием системы управления качеством образования. Другими словами, *экспериментальная деятельность в образовании понимается как изменение составляющих образовательного процесса с целью*

получения новых образовательных результатов учащихся, удовлетворяющих интересы потребителей (самих детей, их родителей, общества в целом), путем изменений в деятельности и мышлении руководителей образовательного учреждения и педагогов. На наш взгляд, если экспериментирование не направлено на совершенствование качества образования, оно теряет смысл, поскольку отражает либо узкие научные интересы небольшой группы лиц, либо политические, ведомственные интересы определенной бюрократической структуры, либо то и другое одновременно.



### **Комментарий**

Если рассматривать образование как сферу услуг, то при наличии самостоятельных образовательных организаций и рынка образовательных услуг вполне могут появиться образовательные учреждения, имеющие специфическое содержание образования, не соответствующие государственной политике в области образования. В качестве примера можно привести школу «Summerhill» в Великобритании. Ее миссия — позволить детям быть самими собой. При однозначном отношении к ней со стороны государственных органов управления образованием эта школа отражает потребности определенной группы родителей, со всего мира направляющих в нее своих детей. Такими же, по сути, являются и вальдорфские школы в Германии, не имеющие государственного статуса, но удовлетворяющие интересы в образовательных результатах тысяч родителей. Итак, в условиях рынка образовательных услуг, независимо от образовательного содержания школы, она не выживет, если не будет отвечать запросам потребителей.

### **Программа изменений деятельности субъектов образовательного процесса.**

1. *Определение цели, прямо указывающей на желаемый результат.*

Ответ на вопрос: «*Что мы хотим получить в результате?*»

**П р и м е ч а н и е.** Желание получить новый результат, всегда связан с некоторой скрытой проблемой, которая указывает на отсутствие чего-то, что уже стало крайне значимым в новых условиях. Другими словами, проблема фиксирует некоторое противоречие. Выявление и формулирование этого противоречия фактически позволяет определить, *почему* мы ставим перед собой именно эту цель.

2. *Определение своих ценностных предпочтений.* На данном этапе необходимо ответить на вопрос: «*Зачем нам это надо?*» Ценности могут быть определены на основании философско-антропологических представлений о сущности человека, его предназначении в обществе и мире, реконструкции социального заказа,



как новых требований, предъявляемых современным обществом к качествам и умениям человека, какой-либо социокультурной, исторически сложившейся модели человека, проживающего в некоторой общности на данной территории, а также новых социальных установок.

**Примечание.** Можно начинать составление программы со второго этапа, тогда *что* и *почему* будут логически вытекать из *зачем*.

Можно вообще не заниматься составлением программы, а получить ее в готовом виде. Тем не менее и себе, и разработчикам программы необходимо задать вопрос: «Почему именно эти цели и образовательные результаты должны быть реализованы, а не какие-нибудь другие?»

Традиционно в российской школе программа понимается как изложение учебного, предметного материала в требуемой для его усвоения последовательности. Здесь вводится иное понимание программы, различаются ценности, цели/результаты и педагогические средства их достижения. В этом случае учебный предмет перестает быть основной целью обучения и становится лишь одним из видов материала, используемого в образовательном процессе для достижения поставленных целей. Однако следует заметить, что при использовании учебных предметов в подобной целевой функции их усвоение, как показывает опыт, происходит на более глубоком уровне, чем при использовании традиционных форм организации образовательного процесса.

**3. Формулирование и описание результатов.** Определение содержания понятий, тех терминов, которые мы используем для определения результатов. Необходимо ответить на вопрос: «Понимаем ли мы в чем *суть* данного термина?» Например, мы решили развивать творческое мышление или научить старшеклассников осуществлять исследовательскую деятельность. Для начала нужно определить, что мы понимаем, когда говорим «творческое мышление» или «исследовательская деятельность». Следует также выяснить, в каком плане владеют исследовательской деятельностью или творческим мышлением сами учителя, — умеют ли их осуществлять практически или знают их методологию. Если речь идет об индивидуальном плане, то следует определить его смысл как одного из средств достижения заявленных нами образовательных целей. Все это относится к любым компетентностям или интеллектуальным умениям. Другими словами, необходимо предельно конкретно определить ожидаемые результаты как приращения в каких-то умениях и в конкретных изменениях образовательного процесса.

**4. Определение, каким образом, при помощи каких педагогических средств, приемов и способов, организационных форм, учебного материала, организации предметно-пространственной среды мы смо-**

*жем реализовать в деятельности ребенка желаемые результаты.*  
Ответ на вопрос: «Как?»

### **План реализации изменений (эксперимента).**

#### **1. Определение:**

— этапов реализации программы эксперимента, его промежуточных и конечных результатов;

— действий по достижению промежуточных результатов (задачи);

— необходимых для осуществления эксперимента ресурсов (кадровые, материально-технические, информационные и т. д.);

— сроков подготовительного и других этапов эксперимента.

**2. Формирование команды учителей, реализующей программу эксперимента (в первую очередь привлекаются те, кто хочет и способен изменить свою профессиональную деятельность); выбор исполнителей, распределение обязанностей.**

**3. Разработка программы подготовки и переподготовки учителей.**

**4. Определение сроков и формы отчетности.**

**5. Назначение ответственного за всю программу, а также ответственных за каждый ее этап.**

**6. Рассмотрение и утверждение проекта плана и сметы эксперимента на методическом совете школы.**

**7. Определение первого шага по реализации программы.**

**Примечание.** Любые изменения, как правило, наталкиваются на сопротивление коллектива. Чтобы их преодолеть, необходимо работать с мотивацией сотрудников. На общем собрании коллектива следует разъяснить ситуацию, посоветоваться, привлечь к сотрудничеству, обучить участников эксперимента с сохранением содержания на период обучения, не контролировать, а поддерживать, материально и морально стимулировать участников эксперимента, проводить собеседования, использовать личный и профессиональный опыт учителя и т. д.

*Оперативный анализ хода изменений* предполагает:

— периодическое проведение интервью с учителями, участвующими в эксперименте с целью определения их уровня понимания основных целей, результатов и способов их достижения в организации образовательного процесса;

— периодическое посещение занятий педагогов и определение степени соответствия декларированных целей и способов их достижения; анализ вместе с учителем его деятельности по организации занятий; определение реальных целей и возможных результатов;

— анализ деятельности учащихся с позиции внешнего эксперта и определение возможности достижения ими в данной организационной структуре желаемых образовательных результатов,

а также соответствия этой структуры возможностям данного ребенка; оценка эффективности используемых педагогических средств для достижения поставленных целей; фиксация по ходу реализации этапов эксперимента всех положительных и отрицательных последствий проводимых изменений применительно к конкретной ситуации данного образовательного учреждения; заключение о положительных и отрицательных сторонах эксперимента готовят организаторы эксперимента на основе своих наблюдений;

— проведение семинаров учителей, участвующих в эксперименте, с привлечением всех желающих; обсуждение затруднений, проблем, возникающих по ходу проведения эксперимента;

— организация посещения учителями занятий своих коллег (включение их в расписание); обсуждение занятий друг друга на учительских семинарах.

**Примечание.** Последний пункт крайне важен, поскольку в российской школе отсутствует культура посещений и доброжелательного, конструктивного анализа деятельности своих коллег. Присутствующий на занятии воспринимается только как контролер, оценщик, которому надо демонстрировать свои лучшие качества, испытывая при этом огромные моральные издержки. Постепенное складывание культуры обсуждения своей профессиональной деятельности в кругу своих коллег, в том числе и администрации образовательного учреждения, — залог эффективности эксперимента.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что все указанные выше действия ни в коем случае не должны иметь контролирующего, оценочного характера. Речь идет об организации совместного поиска, который должен приносить удовлетворение всем его участникам.

Руководитель образовательным учреждением должен иметь возможность привлекать и определять роль эксперта в осуществляемых изменениях. В зависимости от ситуации эта роль может быть весьма значительной.

Эксперт может и участвовать в разработке программы изменений, и оказывать помощь на этапе ее реализации, и сопровождать деятельность педагогического коллектива в течение длительного времени. Он может принимать участие в обучении членов педагогического коллектива педагогическим технологиям и проводить необходимые тренинги.

Круг задач, которые решает эксперт в процессе своего взаимодействия с педагогическим коллективом, должен быть определен и прописан в рекомендательных документах, а его формальные отношения с образовательным учреждением — в соответствующих положениях об экспертной деятельности в сфере образования.

## 2.4. Экспертиза инновации в образовании

Экспертиза инновации предполагает понимание экспертом, что такое инновация, чем она отличается от новшества и по каким действиям руководителя и педагогического коллектива образовательного учреждения можно судить о ее присутствии или отсутствии в деятельности коллектива школы.

### 2.4.1. Понятие «инновация»

Инновация (от лат. *innovatio*) — нововведение, изменение, обновление.

«Инновация (нововведение) — конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Инновационная деятельность означает весь без исключения инновационный процесс, начиная появлением идеи и заканчивая диффузией продукта» (Концепция инновационной политики Российской Федерации на 1998 — 2000 гг., одобренная Постановлением Правительства РФ от 24.07.98 № 832).

В современной научной литературе инновация рассматривается как «целенаправленное изменение, вносящее в среду новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

«Инновация — это не просто создание... распространение новшеств, это изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, но и к качественным чертам изменений» (Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. — М., 1989. — С. 56).

«Обычно “инновацию” связывают с чем-то новым, имеющим общественную значимость и являющимся продуктом творчества (как правило, при этом упоминают еще и личность). Но даже такая банальность не точна по отношению к истории понятия. Первоначально оно появляется в культурологии и лингвистике прошлого века (XIX в. — Д. И.) при описании процессов культурной диффузии (трансфера), когда феномен из одного культурного ареала распространяется в другие, где выступает... как культурная (языковая) инновация, в той или иной форме ассимилируемая в сложившейся культуре. Новую жизнь это понятие получило тогда, когда И. Шумпетер в начале века (XX в. — Д. И.) употребил его в макроэкономическом анализе, рассматривая крупные прорывы-изобретения в технологии и производстве новых продуктов (радикальные нововведения) в качестве стимула экономического роста. В свете ска-

занного мы можем более четко различить появление отдельных новшеств, подобных социальной инженерии, и собственно инновационную организацию деятельности. Существует принципиальное различие между отдельными новациями финалистского толка и такой организацией деятельности, когда научная мысль и некоторая «производственная» структура объединяются ради перманентного обновления продукции и технологий в угоду потребителю» (Сазонов Б. Институт образования: смена вех // Инновационное движение в российском школьном образовании: сб. ст. — М., 1997. — С. 83).

«Соответственно в качестве инновационных рассматриваются модели, которые преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения» (Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 338).

«Сегодня уже многими осознается тот факт, что настоящей проблемой является воспроизводство инновационности и формирование условий, обеспечивающих это воспроизводство. Рискнем сформулировать тезис, что именно решение данного вопроса создает педагогическую инновацию в подлинном смысле в отличие от любых и всяческих элементарных (и даже сложных — квазисистемных) новшеств, которыми изобилует педагогическая работа как творческий и личностно-наполненный процесс. Под инновациями (в отличие от новшеств) начинают понимать особую организацию деятельности и мышления, охватывающую всю сферу образования и подготовки кадров или, во всяком случае, ее существенные сегменты» (Щедровицкий Г. П. Новшества и инновации. Пять смыслов иностранного слова // <http://www.ug.ru/95.22/220802.html>).

«...следует отметить еще один крайне необходимый критерий феномена инновации. Речь идет о том, что в отличие от естественного, стихийно протекающего процесса инновация носит характер иницируемых и контролируемых изменений, изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия. Другими словами, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определенного результата» (Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект). — Ростов н/Д, 1999).

Приведенные суждения позволяют выявить несколько основных смыслов в понимании терминов «инновация» и «инновация в образовании». Первый и самый основной: *инновация как качественное изменение*, обновление существенных элементов системы и становление новой системы, имеющей другие ценностные и целевые ориентиры. Относительно инновации в образовании имеется

в виду изменение целей образования, его результатов (содержание образования) и вслед за этим — изменение способов их достижения (иная система организации учебного процесса, иные позиции учителя и учащегося, формы и характер их взаимодействия, иная система образования и подготовки педагогических кадров). Другими словами, система приобретает принципиально новые свойства или назначение. В этом смысле изменения могут инициироваться и руководством сферы образования и отдельного образовательного учреждения, и самим учителем. Должен лишь сохраняться *основной критерий инновационности — изменение целей, т.е. содержания образования (его результатов), как основных составляющих деятельности педагога и учащегося.*

Принципиальным является также и то, что *изменения должны осуществляться именно в деятельности и мышлении* участников образовательного процесса. Если этого не произойдет, то любые, даже самые интересные инновационные концепции и программы останутся лишь на бумаге и не будут реализованы.

Инновация может пониматься и как *инновационная деятельность, как процесс, направленный на достижение определенных результатов.* При этом особую роль играет высшее руководство, которое при помощи своих управленческих действий запускает процесс инновации. Если эксперимент в образовании можно трактовать как контролируемое изменение одного или нескольких составляющих учебного процесса, то инновация в образовании — это всегда осознанный, специально организованный процесс осуществления качественных изменений всех основных подсистем образовательного процесса: целей образования и способов их достижения, форм организации учебного процесса, характера взаимодействия учителя и учащегося, системы подготовки педагогических кадров, социального партнерства самой системы управления качеством образовательного процесса.

Поэтому всякая инновация предполагает наличие определенных проекта и плана ее реализации в данных условиях (мыслительное представление всех составляющих процесса изменений), а также оценку (рефлексию) результатов относительно осуществленной деятельности по их достижению.

Инновация также может рассматриваться как *изменения, направленные на постоянное улучшение существующей системы (например, образования, обучения) и доведение ее до технологически организованного процесса достижения требуемых результатов.* Инновация сначала всегда осуществляется как формулирование проблем, которые должны быть разрешены с ее помощью. Это всегда поиск способов достижения желаемых результатов. Лишь на заключительных этапах инновация становится технологически организованным процессом и переходит в режим функционирования.

Можно ли считать инновацией улучшение уже сложившейся, традиционной системы организации учебного процесса, например, ориентированной на репродуктивное усвоение учебного знания, его более качественного усвоения? С точки зрения рассмотренных выше признаков инновации, по-видимому, нельзя. Подобное совершенствование существующей системы не предполагает ее качественного изменения, а потому не может быть инновацией. *Локальное, частное усовершенствование традиции может быть новшеством, но не инновацией.*

Кроме того, *инновации придает смысл основного механизма развития сфер деятельности* (экономики, образования и т.д.), действующего постоянно. Поэтому особое внимание должно уделяться созданию необходимых условий для возникновения инноваций. Возможно, таким постоянно действующим механизмом, обеспечивающим процесс постоянного обновления системы образования, может стать система управления качеством образования. Она позволяет не только учитывать уже имеющиеся образовательные запросы потребителей, но и порождать новые.

#### **2.4.2. Виды инноваций в образовании**

Классификация инноваций в образовании представляет собой довольно сложную методологическую задачу. Это обусловлено сложностью понятий «инновация» и «инновация в образовании», что, в свою очередь, затрудняет однозначное определение критерия классификации инноваций. Например, в технологическом подходе *инновации* подразделяют на *продуктовые* и *процессные*. Первые предполагают получение принципиально новых продуктов, вторые — новые методы организации производства (новые технологии). Инновации также классифицируются по уровню инновационного изменения. Выделяют восемь рангов (порядков) инноваций в образовании:

— *инновации нулевого порядка*, предполагающие практически регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента);

— *инновации первого порядка*, характеризующиеся количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве;

— *инновации второго порядка*, представляющие собой перегруппировку элементов системы и организационные изменения (например, новая комбинация известных педагогических средств, изменение последовательности, правил их использования и др.);

— *инновации третьего порядка*, характеризующиеся адаптационными изменениями образовательной системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования;

— *инновации четвертого порядка*, содержащие новый вариант решения (это чаще всего простейшие качественные изменения в

отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей);

— *инновации пятого порядка*, инициирующие создание образовательных систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы);

— *инновации шестого порядка*, в результате которых создаются образовательные системы нового вида с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системообразующего функционального принципа;

— *инновации седьмого порядка*, представляющие собой высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого меняется основной функциональный принцип системы. Так появляется новый род образовательных систем<sup>1</sup>.

Представлять все имеющиеся в литературе классификации инноваций нет необходимости. Т. И. Герасимова и Л. В. Идюхина в качестве интегративного критерия выделяют социально-образовательную ценность инновации, содержащую в себе следующие индикаторы:

— степень изменения эффективности образовательного и педагогического процессов с ориентацией на перспективы общественного развития;

— профессионально-педагогический и социальный объем преобразований;

— степень профессионально-педагогического и социального воспроизводства (широта круга потребителей и скорость распространения).

Например, по такому критерию, как способ осуществления, инновации можно подразделить:

— на изменения, осуществляющиеся внутри традиционной образовательной системы и на ее базе (кадры, материальное обеспечение и т. д.) в связи с системными изменениями, произошедшими в обществе с привлечением новых образовательных элементов. Новая система строится из заимствованных (новых) частей и частей прежней системы образования. Большинство авторских школ и экспериментальных площадок, возникших в России в 90-е гг. XX в., относятся именно к этому типу;

— на изменения в традиционной образовательной системе, осуществляющиеся путем диффузии (адаптации) и культурного переноса (трансферта) целостных образцов западной школьной педагогики (вальдорфской, Монтессори, Френе, Дальтон-плана, компетентностного подхода и других вместе с системой финансирования и подготовкой кадров) в ситуации российского образования. Другими словами, изменения предполагают вкрапление но-

---

<sup>1</sup> См.: *Посталюк Н. Ю.* Проектирование инновационных образовательных систем. Региональный аспект // <http://psychology.narod.ru/121.html>.



вых элементов в традиционный подход к образованию. В последнем случае участники инновации — учителя и руководители — реализуют уже имеющуюся педагогическую систему в тесном контексте с зарубежными коллегами, а не строят ее заново по западным образцам и образцу отечественной, традиционной образовательной системы.

Очень близок к культурному трансферту феномен сосуществования традиционных форм обучения и системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова как целостной системы, включающей в себя наряду с научно-методическим обеспечением подготовку учителей. Данный феномен инновации, по сути, также является культурным трансфертом, но его корни лежат в отечественной научной педагогике.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что инновация является основной формой развития сферы образования, тогда как управление процессом инновации, включающим создание условий для ее воспроизводства, — основным механизмом, определяющим ее качество и качество образования в целом. В связи с этим особое значение приобретает определение сути процесса инновации в образовании, а также его основных составляющих этапов и частей.

### **2.4.3. Процесс инновации**

А. И. Пригожин выделяет три основных этапа инновационного процесса:

- обнаружение импульса перемен на основе анализа поступающей из внешней среды информации;
- осознание потребности в изменениях, основанное на признании несостоятельности прежних путей, ценностей и идеалов;
- преодоление сопротивления на основе оценки издержек и определения преимуществ перемен, необходимости ломки стереотипов, привычек и преодоления социальной инерции.

По мнению М. В. Удальцовой, инновационный процесс включает следующие этапы осуществления нововведения:

- инновационный замысел;
- проект;
- план;
- эксперимент и внедрение;
- оценка.

По версии Ю. А. Карповой, в инновационном процессе можно выделить следующие этапы:

- осознание (прогнозирование) общественных потребностей;
- поиск концепции решения проблемы;
- исследование проблемы;
- разработка нового содержания образования;

- освоение технологий его реализации;
- распространение (диффузия) новшеств;
- воплощение инновации, ее интеграция в культуру.

Инновационный процесс предполагает четыре фазы. *Жизненный цикл инновации* включает: возникновение (зарождение), освоение (внедрение), распространение (диффузия) и институализация (завершение). Каждая из них предполагает определенные организацию действий и промежуточный результат, а вместе они обеспечивают качество инновации в целом. Можно также говорить о пространстве инновации, которое задается двумя социальными позициями:

- осознанием состояния и прогнозированием общественных потребностей (выявление проблемы, решение которой дает импульс к развитию);
- превращением нововведения в стабилизирующий фактор системы, интеграцией инновации в культуру.

По сути, в этом пространстве инновация проживает полный жизненный цикл, хотя на любом из ее этапов может возникнуть потребность возврата к исходной проблеме, что может оказаться началом нового жизненного цикла инновации.

На первом этапе инновационного процесса осуществляется анализ общественных потребностей, происходит импульс перемен и «осознание потребности в изменениях» (А. И. Пригожин). Общественные потребности в сфере образования связаны в первую очередь с новыми образовательными результатами выпускников, которые отражают изменения, происходящие в экономике, политике и бизнесе. Подобные потребности могут осознаваться как на уровне государственной политики в образовании, так и на региональном или муниципальном уровне.

В европейских странах образовательные потребности определяются всеми заинтересованными сторонами: государством в лице органов управления образованием, работодателями, учащимися и их родителями, представителями общественных структур. Результаты конкретизируются и формулируются в терминах умений (компетенций), качеств, способностей и ценностных ориентаций (а не учебных знаний), необходимых молодому поколению для успешной профессиональной и личной жизни. Напомним, что, например, в австрийской системе образования выделяют три основные области компетенций: компетенции, направленные на самореализацию, социальные компетенции (умения работать в команде, осуществлять коммуникацию, разрешать конфликты и др.); компетенции в определенных сферах деятельности (наука и техника, человек и общество и др.). Затем требуемые умения включаются в образовательные программы или на их основе разрабатываются программы, которые, в свою очередь, становятся частью проекта реализации инновации в данных социальных условиях.

На втором этапе инновационного процесса происходит реализация сформулированного инновационного замысла, представленного в инновационном проекте, осуществляется имплантация инновационного содержания, призванного изменить качество традиционной системы образования в соответствии с заданной интенцией развития.

Это наиболее сложный этап инновации, поскольку происходит встреча уже существующего и устоявшегося содержания функционирующей системы с воздействующим содержанием нововведения, смещение которых дестабилизирует систему и придает ей импульс к развитию. Возникающие при этом дисфункции не поддаются алгоритмизации, поэтому каждая ситуация инновации уникальна и неповторима. Даже безупречно технологически отработанное и апробированное нововведение становится существенно зависимым от состояния такого многофакторного компонента организации, как социально-психологический климат.

Качество и результаты инновации зависят прежде всего от коллективной воли, усилий всех тех, кто составляет *коллективный субъект инновации*, их установок и ценностей, глубины и разносторонности осознания ими того, чего они хотят достигнуть и зачем им это надо. Инновация складывается из позиций лиц, принимающих решения на государственном, региональном, муниципальном уровне управления, директоров образовательных учреждений, учителей, учащихся и их родителей, представителей различных общественных организаций, влияющих на общественное мнение. Поэтому наиболее показательным критерием успешности реализации инновационного проекта может служить уровень вовлеченности членов организации в реализацию инновационного изменения. Следует также создать *инновационный климат*, определенную обстановку, в которой человек чувствовал бы себя свободным, мотивированным, готовым к творческой работе.

На этих двух этапах главная роль принадлежит *лидеру инновации*, который берет на себя личную ответственность за осуществление перемен. Причем замысел содержания изменений может и не принадлежать лидеру, но он обязательно является главным инициатором его реализации. В дальнейшем ход инновационных преобразований и их результативность зависят от организационных качеств руководителя, от его способности создать такую систему управления инновацией, которая позволила бы обеспечить все необходимые условия для успешной реализации инновационного процесса.

Однако, как правило, вовлеченность членов организации в процесс изменений бывает разная, что приводит к сопротивлению изменениям.

Так, А. И. Пригожин, раскрывая понятие «внутриличностный антиинновационный социальный барьер», отмечает, что он обус-

ловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими характеристиками той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер проявляется в «защитных» высказываниях, которые зачастую отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. А. И. Пригожин выделяет следующие инновационные стереотипы, построенные по типу «Да, но...»:

- это у нас уже есть;
- это у нас не получится;
- это не решает наших главных проблем;
- это требует доработки;
- здесь не все равноценно;
- есть и другие предложения.

Большинство из них применимо к ситуациям педагогических нововведений.

Существование подобных «защитных», направленных против инновации высказываний подтверждается и результатами исследования, у начинающих учителей было обнаружено множество ограничений, мешающих осуществлению инновационной деятельности. К наиболее типичным ситуациям, связанным с блокированием деятельности на разных уровнях ее осуществления, относятся следующие.

1. Администрация ограничивает учителя на мотивационном уровне деятельности:

- «нет достаточного опыта работы в школе, нужно поработать по традиционной системе, а потом уже вводить новшества»;
- «мы с этим еще сами мало знакомы, неизвестно, что может получиться»;
- «это все глупости, всю жизнь работали по старой программе, и все было хорошо»;
- «родители могут быть против, нам это не нужно»;
- «наши дети этого не поймут»;
- «на совещаниях нам об этом не говорили».

2. Директор школы и завуч ограничивают деятельность учителя на уровне реализации целей:

- как только учитель отходит от школьной программы, сразу же к нему приходят на уроки с нормативами, говорят, что на уроке он не решает определенного количества задач;
- учителю говорят, что нельзя вносить какие-то изменения в обучение, если он не справляется с программными требованиями;
- директор школы начинает слишком часто посещать уроки педагога, подробно их разбирать, давать советы («на мой взгляд...»), слишком часто проверять поурочные планы, убеждая, что учителю еще рано работать по-новому.

3. Администрация и коллеги ограничивают учителя на уровне самооценки:

- «я бы не советовала вам переоценивать свои возможности»;
  - «я бы на вашем месте не прыгал выше головы»;
  - «у вас уроки хорошие, но нужно еще набраться опыта»;
- «вы что, умнее всех?».

Следует отметить также и другие причины, которые вызывают чаще всего сопротивление учителей новшествам. Среди них следующие:

- цели перемен не объясняются педагогам; таинственность и двусмысленность порождают неизвестность и беспокойство; боязнь неизвестности может настроить учителей враждебно по отношению к любому новшеству;

- учителя не принимают участия в разработке и планировании внедрения новшества;

- администрация игнорирует традиции коллектива и привычный для него стиль работы;

- субъективное, предвзятое отношение к новшествам, страх изменения своего статуса;

- увеличение объема работы, если руководитель эксперимента заранее не планирует перемены в деятельности учителей;

- инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием.

К сожалению, зачастую учителя обращают внимание не на проект, а на его автора. Если он и не авторитетен, то педагог проявляет недоверие к его концепции независимо от ее истинной ценности<sup>1</sup>.

К. М. Ушаков включает в число внутренних причин сопротивления переменам следующие осознанные или не вполне осознанные членами организации мотивы (угрозы):

- опасения, связанные с изменениями личного статуса, авторитета, должности;

- опасения, связанные с изменениями сложившихся отношений;

- появление дополнительной работы;

- боязнь осознать свою некомпетентность;

- появление дополнительных затрат времени и средств;

- нежелание переучиваться и приспосабливаться к новым обстоятельствам;

- нежелание брать на себя ответственность;

- сомнения, что усилия не будут оценены.

Существует несколько основных способов преодоления сопротивления изменениям. Среди них:

---

<sup>1</sup> См.: Подымов Н. А., Подымова Л. С. Барьеры на пути к инновациям: Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности // Образование и общество. — 2002. — № 4.

— предоставление информации. Руководитель организации подробно рассказывает о предстоящей инновации всем сотрудникам организации (ее цель, основная идея, ожидаемые результаты);

— вовлечение сотрудников в проектирование и осуществление инновации. Руководитель определяет только основные позиции и направления инновации. Люди, которые принимают участие в проектировании инновации, будут испытывать чувство ответственности за осуществление изменений;

— реальное участие первых лиц организации в проектировании и осуществлении инновации. Бывает, что руководители организации лишь декларируют необходимость нововведений, но сами не принимают в них участия. Это может явиться для сотрудников скрытым мотивом к неучастию в реализации инновации и сопротивлению ей;

— обсуждение с сотрудниками (индивидуально или в группе) их трудностей, связанных с вхождением в процесс инновации (реальных или воображаемых) и оказание помощи в их преодолении.

Помощь и поддержка со стороны руководства могут оказаться весьма эффективным средством включения сотрудников в инновационную деятельность, особенно если люди сопротивляются из-за проблем адаптации к новым условиям. Однако вполне возможно, что не все сотрудники готовы принять данную инновацию, особенно если она противоречит их жизненным и профессиональным установкам. Если эти работники не смогут изменить свои установки и адаптироваться к новым условиям, им придется покинуть организацию.

С позиции управления инновационным процессом на втором этапе также необходимо учитывать следующие основные моменты:

— создание условий для появления у членов организации мотивированного согласия с инновацией, их самоопределение как деятелей инновации (инициирование установок на изменение, нацеленность на обретение необходимых знаний, принятие решений, соответствующих инновационному замыслу);

— использование при реализации инновации способов, соответствующих намеченному содержанию и конкретным условиям;

— оптимизация ресурсов (интеллектуальных и материальных);

— реализация модели нововведения с постоянной обратной связью и коррекцией действий.

Специфика третьего этапа инновационного процесса, с точки зрения Г. И. Герасимова и Л. В. Илюхиной, заключается в том, что он состоит из двух достаточно самостоятельных фаз: инициирования инновационных изменений в другом масштабе действия (укрупнение масштаба) и инновационных изменений, а также воспроизводства инновации в новых условиях. Подобная структура данного этапа объясняется этими авторами, с

одной стороны, сложившимися закономерностями инновационной диффузии в социокультурном пространстве, а с другой — необходимой экспансией инновации, обеспечивающей ее дальнейшее развитие.

С нашей точки зрения, в состав третьего этапа можно включить также фазу *институализации инновации* (по-видимому, ее можно выделить и в отдельный этап). На этой фазе, по существу, завершается процесс инновации, которая на какой-то промежуток времени становится новой культурной традицией.

**Инновационный проект, программа и план реализации инновационного проекта.** Всякая инновация включает в себя проект (концепцию), программу и план ее реализации в данных условиях (мыслительное представление всех составляющих процесса изменений) и предполагает постоянную рефлексию хода инновационной деятельности и промежуточных результатов относительно реализации замысла инновации.

Инновационный проект является необходимой ее составляющей системы управления изменениями (развитием), без него управление лишается всякого смысла, превращается в ситуативное руководство ради поддержания системы в неизменном состоянии. Проект рассматривается как временное предприятие, предназначенное для создания уникального продукта или услуги, как мысленно осуществляемая деятельность, благодаря которой можно изменить наличную ситуацию и привести ее к желаемому виду, как мысленное (идеальное) решение проблемы в авторской постановке (В. К. Зарецкий, М. О. Дубровская, В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова).

Не умаляя значимости руководства для поддержания целостности и воспроизводимости существующей системы образования, следует заметить, что достижение качественных изменений в образовании невозможно без запуска динамичного процесса проектирования инновации и ее реализации на основе проекта. По сути, проектирование инновации является основным методом осуществления изменений и заключается в том, «чтобы увидеть вещи в уме до того, как они случились бы в объективном мире». Проект есть всегда предвосхищение в мышлении пути достижения будущего результата деятельности. Таким образом, всякий инновационный проект, основываясь на реальности настоящего, осуществляет предвидение будущего.

Как правило, инновационный проект включает:

- 1) концепцию (идея, миссия, цели и задачи, анализ ситуации, проблемы, выбор стратегии);
- 2) программу реализации (определение действий по достижению целей, планирование, анализ ресурсов, необходимых для решения проблем и достижения целей);
- 3) бюджет.

*Идея, или миссия (предназначение), организации* как ценностное основание ее деятельности указывает основное направление развития. По мнению А. А. Филимонова и В. И. Гама, миссия формируется, с одной стороны, изнутри организации (представление о том, чего она хочет достичь и что может сделать), с другой — извне организации (представление общества о том, зачем нужна организация). К числу подобных идей-миссий можно отнести следующие: «школа должна создавать условия для самоопределения учащихся», «школа должна учить мыслить», «школа должна воспитывать свободных, самостоятельных людей».

В современном менеджменте существует традиция называть идею (миссию) организации «видением». При этом считается, что видение отражает более широкий контекст деятельности организации, чем цель. Б. Карлофф и С. Седерберг выделяют следующие характеристики:

- видение должно вдохновлять и показывать картину того, к чему действительно стоит стремиться;
- видение должно содержать вызов;
- видение должно быть простым как образ будущего;
- видение должно быть искренним (люди всегда чувствуют фальшь и отсутствие заинтересованности);
- видение должно быть реалистичным и заслуживающим доверия (важно указать путь его достижения);
- люди должны без усилий найти свое место в видении. Чем четче они представляют свой вклад в развитие организации, тем лучших результатов они достигнут;
- видение должно давать ориентиры, которые служат основой определения уровня притязаний в процессе стратегического управления<sup>1</sup>.

Таким образом, видение рассматривается как нечто большее, чем выражение намерения или желания, как образ будущего, в основе которого — представление человека о самом себе. В стратегическом управлении видение определяется при помощи PEST (от англ. *politics* — политика, *economics* — экономика, *society* — общество и *techniques* — техника) анализа<sup>2</sup>. В ходе этого анализа исследуются ожидания и требования, предъявляемые обществом образованию.

*Постановка целей и определение ближайших задач.* Как уже отмечалось ранее, цель всегда указывает на реалистичный, с точки зрения имеющихся ресурсов и возможностей, конкретный, достижимый в обозримый промежуток времени, измеримый результат. Кроме этого, все цели должны соответствовать миссии (видению) и выбранной стратегии.

<sup>1</sup> См.: Карлофф Б., Седерберг С. Вызов лидера: пер. со швед. — М., 1996.

<sup>2</sup> Подробнее см.: Филимонов А.А., Гам В.И. Стратегическое лидерство. — Омск, 2003.



Что касается задач, то они формулируются исходя из конкретной цели (результата) и реальных условий. Большая часть задач ставится в процессе деятельности, однако самые ближайшие можно определить заранее.

Все цели так или иначе указывают на желаемые изменения в существующей системе образования и относятся к разным ее элементам (управлению образовательным процессом, педагогической деятельности, образовательным результатам и способам их оценивания, организации школьной жизни учеников и учителей, повышению квалификации сотрудников и т.д.), каждый из которых имеет свою собственную структуру. Инновация предполагает изменение всех элементов (подсистем) образовательного процесса. Еще раз следует обратить внимание на то, что подразумевается под термином «образовательный результат», или «содержание образования».

Традиционно содержание образования рассматривается как совокупность учебных предметов; учебные знания, которые излагаются в определенной последовательности в виде адаптированных текстов и задач. Как уже говорилось ранее, с нашей точки зрения, в традиционном учебном процессе передаются не знания, а сведения о знаниях, или информация.

Согласно нетрадиционному варианту трактовки содержание образования предполагает:

— обучение способам (умениям), относящимся к конкретным предметным областям. Например, умениям, позволяющим осуществлять естественно-научное или гуманитарное исследование. Сюда можно отнести и более специальные умения, связанные с конкретным предметом (умение осуществлять лабораторный эксперимент в области химии или физики, умение решать практические задачи и проблемы в этих областях);

— развитие общих интеллектуальных умений (анализ, обобщение, рефлексия, установление причинно-следственных связей, сравнение, обоснование, доказательство и т.д.). Развитие подобных умений важно для всех предметных областей;

— обучение способам (умениям), позволяющим осуществлять проектирование и программирование (реализовывать исследовательские и другого рода проекты и программы);

— обучение жизненным навыкам. Спектр этих навыков может быть достаточно широким. К ним относятся разного рода «психологические» умения, например: умения справляться с личными проблемами, стрессами, быть толерантным по отношению к другим, практические, прикладные умения (умения управлять своим временем, соблюдать правила, писать заявления, составлять резюме, уметь сдавать экзамены, уметь переходить улицу и т.д.);

— обучение ключевым умениям (компетентностям), позволяющим каждому члену общества быть в нем успешным. К ним от-

носятся комплексы умений, необходимые для обработки числовой информации, управления людьми, осуществления коммуникации (обсуждение, анализ и обобщение информации, выступление, написание и понимание текстов, умение участвовать в дискуссии), умение работать в сотрудничестве с другими в малых группах, умения читать, считать и писать как базовые;

— развитие индивидуальных способностей учащихся.

*Анализ ситуации* предполагает соотнесение желаемых результатов и реального положения дел на настоящий момент. Фиксация настоящего включает в себя анализ того состояния, тех проблем и их причин, которые организация хочет преодолеть при помощи инновационного проекта. Причем анализ наличного состояния всегда осуществляется с учетом мировых современных тенденций развития образования. Именно знание этих тенденций помогает понять, что прежде всего требует изменений в конкретной ситуации. С помощью анализа ситуации фиксируется существующее состояние системы и выделяются сильные и слабые стороны в отношении системы реализации миссии (видения). При этом больше внимания уделяется тем элементам системы, которые подлежат изменению. Следует помнить, что анализ ситуации в первую очередь является анализом деятельности всех участников образовательного процесса (учителя, учащегося, администрации образовательного учреждения на всех уровнях управления), их ценностей, целей, используемых педагогических технологий и способов управления образовательным процессом.

*Определение проблем, которые нужно решить на пути реализации миссии (видения) и целей*, осуществляется в ходе анализа ситуации. Понятие «проблема» трактуется в данном случае как трудности, которые сейчас не могут быть разрешены (нет необходимых способов или средств). На первом этапе нужно выявить и определить проблемы, с которыми мы можем столкнуться на пути реализации идеи (видения); на втором — найти способы их разрешения.

Все проблемы так или иначе связаны с нашей будущей деятельностью, т.е. с деятельностью, которую еще только надо выстроить. Поэтому они не лежат на поверхности. Чтобы их определить (сформулировать), необходимо продумать возможные пути достижения намеченных результатов. Они обсуждаются в группе, члены которой реально будут участвовать в реализации проекта, т.е. будут выступать деятелями инновации.

По мнению А. И. Пригожина, следует различать два рода проблем: *неуправляемые (неограниченные)* и *управляемые (ограниченные)*. Первые ощущаются членами коллектива, но никто их не может сформулировать, поэтому вариантов преодоления трудностей, как и понимания того, от кого зависит решение проблемы, нет. Неуправляемые проблемы могут быть связаны с отсутствием дол-

жного финансирования, низкой заработной платой, особенностями административно-командного механизма управления образованием (безраздельная централизация, реформирование «сверху» и т. д.), устаревшей материально-технической базой и т. п. Одним словом, с тем, что не определяется нашей собственной деятельностью, а выступает по отношению к ней в качестве внешних условий.

Следует еще раз подчеркнуть, что все проблемы зависят от нашей деятельности, от того, как мы ее реализуем (какими способами и на основе каких представлений). Поэтому управляемые проблемы определяются в процессе осмысления нашей будущей деятельности. Некоторые из них будут легко разрешены, если изменятся представления о будущей деятельности, ее целях и задачах. Исходя из целей деятельности и ситуации, определяются способы решения проблем, делается прогноз последствий их снятия. Определенные проблемы могут быть разрешены в обозримый период времени с помощью имеющихся средств.

*Выбор путей достижения целей и решения проблем* — это, по сути, поиск ответа на вопрос: «Как достигнуть намеченных результатов и найти способы решения возможных проблем?»

По мнению В. К. Зарецкого с соавторами, если есть проблема, должно быть решение. Связка «проблема — идея решения» — смысловое ядро проекта. Если эта связка не ясна, проекта нет.

Наиболее распространенной ошибкой при поиске путей решения проблем может быть подмена поиска идеи решения имеющейся организационной формой. Действительно, в проблемных ситуациях очень часто вместо того, чтобы осуществлять поиск идеи решения проблемы, образуются различные комиссии, создающие лишь видимость работы.

**Система управления инновацией в образовательном учреждении, программа и план реализации инновационного проекта.** Управленческие действия должны быть конкретными, направленными на достижение поставленных целей и решение задач. К числу подобных действий можно отнести:

- информирование коллектива о решении руководства осуществлять инновацию, организацию ряда общих обсуждений ее замысла, выработку общего видения;

- принятие решения об осуществлении определенных изменений (может не приниматься руководителем единолично, а выработываться в процессе обсуждения ситуации и существующих проблем совместно с учителями, родителями учащихся и управленцами разных уровней);

- создание рабочей группы по составлению проекта инновации;

- определение действий по созданию условий, максимально мотивирующих педагогический коллектив к вхождению в инновационный процесс;

- организацию постоянной экспертизы (мониторинг) реализации инновации;
- определение способов уменьшения или преодоления сопротивления изменениям;
- оценку и использование ресурсов (кадровых, материальных, финансовых) в приоритетных направлениях;
- определение критериев и процедуры оценки изменений (результатов);
- определение способов и создание условий для повышения компетентности педагогического коллектива в целях реализации намеченных результатов;
- постоянное информирование коллектива о ходе реализации изменений;
- установление связей с теми образовательными учреждениями, в которых планируются или уже запущены сходные инновационные процессы;
- составление учебного расписания, позволяющего преподавателям посещать занятия друг друга и обсуждать их;
- привлечение внешних экспертов и консультантов по вопросам осуществления инновации в образовании;
- проведение внутреннего аудита (самообследования) хода реализации инновации.

Программу реализации удобно представлять в виде следующей таблицы:

| № п/п | Направление деятельности | Цели и задачи | Действия | Результаты | Ресурсы | Ответственные | Сроки |
|-------|--------------------------|---------------|----------|------------|---------|---------------|-------|
|       |                          |               |          |            |         |               |       |

Эффективное управление инновацией является основным фактором, определяющим ее качество.

**Экспертиза процесса и результатов инновационной деятельности.** Данная экспертиза включает в себя:

1) анализ проекта инновации:

- фиксируется наличие или отсутствие в проекте идеи и целей инновации;
- фиксируется наличие или отсутствие в проекте анализа новых потребностей общества в образовании (новых результатов — ценностей, качеств и умений выпускника);
- исследуется, каким образом идея и цели инновации соотносятся с новыми общественными потребностями;

— оценивается форма описания целей и результатов инновации; цель должна указывать на конкретный результат, измеримый с помощью определенных критериев и достижимый в ограниченный промежуток времени; результаты должны быть описаны в форме умений (компетентностей), качеств и ценностей;

— фиксируется наличие анализа ресурсов, необходимых для осуществления инновации (интеллектуальных — уровень подготовленности учителей и руководителей, и материальных);

— фиксируется наличие или отсутствие в проекте способов преодоления сопротивления изменениям, в целом способов создания в образовательном учреждении благоприятного, мотивирующего для осуществления инновации социально-психологического климата;

— фиксируется наличие или отсутствие определения критериев и процедур оценки результатов инновации как в деятельности учеников, так и в деятельности учителей и руководителей;

— фиксируется наличие или отсутствие описания организационной структуры, необходимой для достижения требуемых результатов;

— фиксируется наличие или отсутствие назначения ответственных за реализацию проекта (его этапов), а также периодичность и форма их отчетности;

2) анализ хода реализации инновации. Осуществляется при помощи всего арсенала экспертных методов, описанных выше. Основное внимание уделяется соответствию реализуемой деятельности той, которая была заявлена в проекте. Это не означает, что в реальности деятельность должна полностью совпадать с намеченной. Это просто невозможно. Но по своим основным ориентирам, целям и приоритетам она должна соответствовать намеченным действиям. Особо следует обратить внимание на то, насколько учителями осознаны новые цели обучения, что обязательно проявится в использовании новых способов достижения образовательных результатов, их оценивании и способах взаимодействия с учениками в учебном процессе и вне его. Также следует проанализировать действия руководства образовательного учреждения по созданию благоприятного инновационного климата;

3) анализ результатов инновации. Осуществляется в ходе наблюдения за реализацией процедур оценивания образовательных результатов. Не менее важным является инициация процедур самооценивания учителями и руководителями своей деятельности по реализации инновации и полученных результатов. Наиболее значимым моментом в этой процедуре является фиксация затруднений и проблем в своей деятельности. Если она осуществляется, то можно констатировать наличие инновационного процесса в данном образовательном учреждении.

#### **2.4.4. Возможные действия по модернизации российского образования**

Основная задача управления развитием образования состоит не столько в обобщении и распространении инновационного опыта, сколько в создании условий для запуска, поддержки и реализации инновационных процессов в направлении изменения качества образования и его демократизации. Это касается и управления на уровне образовательного учреждения и управления образованием на федеральном, региональном и муниципальном уровне. Фактически работа с качеством образования может стать основной инновацией в российском образовании. Для создания условий управления качеством образования и способствующих осуществлению инноваций в образовании необходимо совершить следующие действия.

1. Определить на федеральном уровне при помощи организации широкой общественной дискуссии, базирующейся на серьезных социологических исследованиях, основные приоритеты совершенствования качества общего среднего образования. Другими словами, определить содержание инновации — новые цели (результаты) в области общего образования.

2. Отказаться от единого «знаниевого» стандарта в области общего среднего образования как основного механизма подчинения школы бюрократическим структурам. Государственные образовательные стандарты, постоянно увеличивая объем фактологических знаний, приводят к увеличению разрыва между тем, что человек изучает в школе и вузе, и тем, что он умеет делать. Другими словами, они постоянно увеличивают функциональную неграмотность выпускников, что приводит к снижению их конкурентоспособности на рынке труда, а школ и вузов — на рынке образовательных услуг.

3. Заменить «знаниевый», тематически организованный государственный стандарт (как в области среднего, так и в области высшего образования) на формулировку основных приоритетов в виде различного рода «компетенций» в соответствии с потребностями общества и конкретных профессиональных сфер. Это позволит постепенно изменить формы организации образовательного процесса в школе и вузе (в том числе и формы оценивания). В результате педагоги и учащиеся смогут овладеть общими (ключевыми) и профессиональными компетентностями. Особое внимание следует уделять компетентностям преподавателей.

4. При сохранении полноценного бюджетного финансирования предоставить школам самостоятельность в выборе средств реализации сформулированных приоритетов, избавив их от постоянных и многочисленных инспекторских проверок и бумажной отчетности.

5. Предоставить школам автономию и полную самостоятельность в привлечении любых дополнительных финансовых средств для организации эффективного образовательного процесса (включая жизнедеятельность всех его участников) в соответствии с намеченными приоритетами и целями.

6. Модернизировать систему повышения квалификации учителей и преподавателей в соответствии с приоритетами в области совершенствования качества образования. Создать рынок образовательных программ для учителей на базе консультативно-методических центров качества образования, экспериментальных площадок, классических и гуманитарных университетов, обеспечить эти программы необходимым финансированием, предоставить коллективам образовательных учреждений возможность свободно выбирать программы, позволяющие им повысить свою компетентность в целях совершенствования качества образования в нужных направлениях. Это поможет изменить существующую практику повышения квалификации, когда учителя и управленцы образовательных учреждений приходят на курсы лишь с целью получения свидетельства об их окончании, а не для того, чтобы овладеть компетентностями, необходимыми для изменения своей деятельности.

7. Содействовать организации различного рода ассоциаций (например: ассоциации учителей, победивших в конкурсе «Учитель года»; ассоциации учителей, преподающих тот или иной предмет; ассоциации экспертов в области образования; ассоциации директоров школ, ассоциации учителей гимназий и т.п.). Содействовать — это, в первую очередь, предоставлять помещения, в которых учителя и директора могли бы встречаться, обсуждать свои проблемы, учиться друг у друга, организовывать обучающие семинары и тренинги. Только создание подобных ассоциаций позволит постепенно преодолеть монополизм бюрократической структуры и поддерживаемой ею существующей системы повышения квалификации, которая в содержательном плане давно себя изжила.

8. Модернизировать систему воспроизводства педагогических кадров. Необходимо создать систему подготовки кадров для гимназий и лицеев. Она должна основываться на классическом университетском образовании. После окончания обучения преподаватели гимназий и лицеев должны пройти курс педагогической подготовки.

9. Использовать в педагогических вузах современные методы обучения, что предполагает значительное сокращение лекционных часов. Вместо прослушивания лекций студенты будут выполнять самостоятельные задания и исследовательские проекты с привлечением широкого спектра компьютерных технологий, участвовать в дискуссиях и мастер-классах для выработки умений (компе-

тентностей), соответствующих компетентностной модели современного учителя. Формы и методы обучения будущих педагогов должны соответствовать современным деятельностным формам и методам организации учебного процесса, т.е. тем, которые они будут использовать при обучении своих учеников. Для реализации новых методов обучения, направленных на реализацию новых образовательных результатов студентов, профессорско-преподавательский и управленческий состав вуза обязан повышать свою компетентность по специальным программам и направляться на стажировку в западные учебные заведения. Необходимо также повысить уровень владения выпускниками и преподавательским составом педагогических вузов иностранными языками. Владение иностранным языком должно стать профессиональным качеством педагога. За владение вторым иностранным языком выпускник уже на своем рабочем месте должен получать прибавку к зарплате.

10. Модернизировать систему федерального, регионального и муниципального управления образованием, изъяв из него функции прямого руководства и контроля образовательным учреждением, оставив функции координации, мониторинга, информационного и методического сопровождения и оказания помощи в организации инновационных процессов в области совершенствования качества образования и его соответствия заданным государственным приоритетам.

11. Отменить существующую систему аттестации учителя и разряды. Квалификация учителя подтверждается его дипломом, а его профессионализм — образовательными результатами его учеников, мнением коллег и оценкой его деятельности со стороны родителей, управляющего и педагогического совета школы. Повышение заработной платы должно соответствовать стажу. Возможно консультативным органом в плане установления и подтверждения профессиональной квалификации учителя, директора и его заместителей должны быть, например, Независимые центры по обучению учителей и руководителей, работающие в тесном контакте со Школьными управляющими советами. Центры должны помогать подтверждать квалификацию учителя и принимать решение о его дальнейшей переподготовке на основе проведения экспертных процедур.

12. Создать институт независимых экспертов в области образования, не входящих ни в одну из бюрократических структур управления; разработать положение об экспертизе в области совершенствования качества общего образования и подготовки экспертов.

13. Проводить все экзаменационные процедуры должны в письменной или смешанной форме (с небольшими устными выступлениями — резюме, комментарием). Оценивание письменных ра-



бот должно происходить по определенным критериям, позволяющим оценить мыслительные умения учащихся.

14. Изменить идеологию проведения промежуточных и итоговых экзаменационных процедур в общем, среднем образовании. Сейчас они направлены на то, чтобы контролировать, отсеивать, учащихся, дифференцировать их на сильных и слабых, знающих и незнающих, наказывать за ошибку. В противоположность этому промежуточные и итоговые аттестации должны ориентироваться на достижения учащихся, их поддержку в овладении требуемыми умениями (компетенциями). Также они должны выполнять исследовательскую функцию, осуществлять поиск информации, необходимой для принятия управленческих решений (на федеральном или муниципальном уровне) по поводу изменений, которые следует осуществить в организации образовательного процесса для более эффективного достижения стратегических целей развития образования. В целом вся оценивающая система должна работать не на контроль, а на предоставление учащемуся обратной связи в процессе его образования, с помощью которой он может осуществлять управление своим собственным образованием.

15. Отказаться от единственной итоговой процедуры оценивания, например единого государственного экзамена (ЕГЭ). Она всегда останется несовершенной. Итоговая аттестация должна содержать несколько равноценных форм оценивания достижений учащихся за все время обучения. Например, наряду с ЕГЭ должна существовать накопительная балльная система, в которой аттестат является итоговым документом, позволяющим поступать в вузы без дополнительных вступительных экзаменов.

16. Привести экзаменационный материал ЕГЭ в соответствии с новой образовательной идеологией. Он должен включать в себя задания, позволяющие учащимся продемонстрировать свои достижения (умения) при решении различных проблемных практических ситуаций (задания типа PISA). К сожалению, в настоящее время тестовые задания направлены главным образом на фактологию и использование алгоритмов в решении типовых задач. Составляются они с одной целью — чтобы учащийся допустил как можно больше ошибок, т. е. продемонстрировал бы свое незнание. Это не удивительно, если учесть, что задания составляются учителями, придерживающимися фактологического и алгоритмического подходов к обучению, других подходов они просто не знают.

17. Создать в каждом регионе и административном округе независимый (от органов руководства образованием) информационный центр по оценке управления качеством образования. В соответствии с созданной информационной базой в подобных центрах должны проводиться сбор и обработка информации по учебным заведениям (по результатам мониторинга и экспертизы). Эта

оценка должна касаться как образовательных результатов, так и уровня внедрения системы управления качеством образования. Оценка должна производиться на основе единых принципов и критериев и позволять принимать управленческие решения по поводу необходимости осуществления тех или иных изменений.

18. Проводить национальные проекты и конкурсы «Школа года» или «Учитель года», если определены государственные, национальные приоритеты и направления изменений в образовании, главным образом в содержании образования, в достижении новых образовательных результатов. Эти приоритеты должны быть заранее заданы и разъяснены всем участникам образовательного процесса. Кроме того, должны быть созданы необходимые условия и дано время начать осуществление изменений. Только в этом случае конкурсы станут управленческим средством, позволяющим мотивировать и поддерживать образовательные учреждения и учителей, которые реально, на деле проводят нужные обществу и государству изменения в своей профессиональной деятельности. Причем количество призовых мест не должно быть фиксированным. Так, если на данный момент лишь две школы осуществляют инновационную деятельность, то и средства должны предоставляться только этим двум школам. При отсутствии ясных государственных приоритетов развития образования инновации в образовании останутся лишь на бумаге. Необходимо, чтобы в каждом микрорайоне школы были ориентированы на государственные приоритеты и максимально удовлетворяли потребностям населения в определенных образовательных результатах.

19. Способствовать созданию инновационных сетей, которые, по мнению Ю. В. Громыко, являются одним из важнейших элементов экспериментальной инфраструктуры развития образования. Инновационные сети представляют собой несколько образовательных учреждений, поддерживающих постоянный, прямой контакт с одной или несколькими экспериментальными площадками. Экспериментальные площадки — это образовательные учреждения, педагогический коллектив которых разрабатывает программу экспериментальной деятельности, утверждаемую экспертным советом.

Они являются своеобразными лабораториями, предлагающими свои учебные программы и методики для освоения другим педагогическим коллективам в структуре инновационной сети. «Тело» инновационной сети образуют педагогические коллективы, заинтересованные в освоении образцов новых форм педагогической деятельности, программ, учебников и методик, предложенных коллективами экспериментальных площадок.

На наш взгляд, слабым звеном в подобной структуре является экспертный совет, который имеет полномочия утверждать или отклонять предлагаемые экспериментальные программы и под-

чиняется региональному органу управления образованием. Поскольку в данной структуре этот совет является основным органом, управляющим (контролирующим) экспериментальной деятельностью, то возникают вопросы: «На каких основаниях члены совета придерживаются именно таких приоритетов и критериев оценки содержания экспериментальной деятельности? Кто их определяет?» В такой ситуации экспертный совет мало чем отличается от бюрократической организации, с той лишь разницей, что в его состав входят «умные ученые». Его решения определяются не запросами потребителей образования, связанными с системными изменениями, происходящими в обществе, а научными предпочтениями членов совета и его председателя (если он обладает научным авторитетом и имеет высокий политический статус).

Безусловно, необходимо инициировать и поддерживать создание инновационных сетей, но определять направление и образовательное содержание их деятельности должна не бюрократическая структура, а школьные советы образовательных учреждений, входящих в сеть и опирающихся в своих решениях на государственные концептуальные документы в области развития и совершенствования качества образования, которые учитывают потребности различных групп населения в определенных результатах образования. Кроме того, не стоит забывать, что любая сеть не является самоорганизующейся системой. Сети создаются под определенные цели и задачи и всегда имеют управляющий орган. Именно от этого органа во многом и зависит эффективность деятельности конкретной сети.

20. Осуществлять изменения, касающиеся совершенствования в области управления качеством образования, в следующих стратегических направлениях:

— децентрализация управления образовательными учреждениями;

— изменение содержания образования (его результатов) в направлении уменьшения фактологической информации и увеличения компетентностной составляющей (надпредметные, ключевые умения разных видов), отвечающей запросам потребителей образовательных результатов;

— создание разветвленной инфраструктуры, способной обеспечить сопровождение и поддержку (по запросу образовательного учреждения) деятельности педагогических коллективов для достижения поставленных ими целей;

— введение новых и разнообразных форм итоговой аттестации учащихся и экзаменационных процедур для поступления в вузы, служащих целям модернизации образования в приоритетных направлениях и продолжения образования учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями

ми их социального положения. Возможно, следует вводить не систему ЕГЭ, а накопительную систему балльного оценивания достижений учащихся в образовательных учреждениях за все время их обучения в соответствии с индивидуальными особенностями учеников. Эти достижения, оцененные в баллах, и должны быть единственным пропуском в высшие учебные заведения разного типа;

— создание системы среднего профессионального образования, отвечающего современным требованиям как сферы услуг, так и сферы производства. Вся эта система должна способствовать повышению статуса рабочего;

— кардинальная перестройка всей системы воспроизводства и переподготовки педагогических кадров с вовлечением в этот процесс классических и гуманитарных университетов с целью поднять престиж учителя.

## 2.5. Функции экспертизы в образовании

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие основные функции экспертизы в образовании (по В. И. Редюхину): *аналитическую (проясняющую) функцию* — анализ ситуации в образовательном учреждении относительно его социокультурного окружения на федеральном, региональном или муниципальном уровне;

*проектировочную функцию* — оказание помощи педагогическому коллективу на этапе разработки замысла инновационного проекта и способов его реализации;

*развивающую функцию* — выявление потенциальных возможностей, проблем, неиспользованных ресурсов;

*оценочную* — определение наличия требуемых результатов и их значимость как в контексте производимых изменений в данном образовательном учреждении, так и в рамках программ развития муниципального и в целом российского образования (результаты оценки используются для принятия управленческих решений относительно ситуации реализации проекта, его поддержки и финансирования);

*консультационную функцию* — осуществление консультативной помощи учителям и руководителям образовательных учреждений в процессе сопровождения реализации проекта;

*рефлексивную функцию* — организация осмысления коллективом данного образовательного учреждения всего хода реализации проекта, проблем и его результатов в ходе внутренней и внешней экспертизы;

*функцию мониторинга* — это постоянное отслеживание хода работ (в рамках проекта, программы или организации) для определения соответствия текущего состояния дел плану. Мониторинг

включает постоянный сбор информации о ходе работы, своего рода сканирование ситуации в целях своевременного выявления затруднений, сбоев, проблем и их разрешения.

## **2.6. Процедуры экспертизы**

Известны несколько основных форм (процедур) проведения экспертной деятельности образовательных учреждений. Сравнительно новыми формами являются такие, как общественно-государственные экспертизы и экспертиза в форме деловых или организационно-деятельностных игр (ОДИ). И в той и в другой форме эксперты активно включаются в образовательный процесс не только с целью понять и зафиксировать его особенности, но и с целью повлиять на происходящие в нем изменения, иницилируя и корректируя их.

### **2.6.1. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных (инновационных) площадок<sup>1</sup>**

Данная экспертиза осуществляется специальной комиссией, в которую входят руководители структурных подразделений государственных органов управления образованием, эксперты, выбранные авторами инновации (эксперимента) и имеющие высокий общественный статус в сфере образования, науки, культуры, а также родители учеников. Экспертами могут быть учителя и директора инновационных школ, школ-экспериментальных площадок, ученые, работающие в сфере образования и являющиеся авторами оригинальных разработок, профессиональные консультанты (психологи, методологи, социологи, социальные работники, философы, врачи, физиологи), представители бизнеса и политики.

К основным этапам общественно-государственной экспертизы экспериментальных, или инновационных, площадок относятся:

- 1) ознакомление экспертов с критериями необходимости проведения экспертизы деятельности данного образовательного учреждения;
- 2) ознакомление экспертов с текстами, отражающими концепцию и программу экспериментальной (инновационной) работы;
- 3) сообщения руководителей эксперимента (инновации) о его смысле, целях и возможных результатах;

---

<sup>1</sup> Содержание и форма проведения общественно-государственной экспертизы разрабатывались автором совместно с И. Г. Шестаковой, А. Н. Тубельским и другими членами педагогического коллектива НПО «Школа самоопределения».

4) индивидуальное исследование экспертами экспериментальной (инновационной) педагогической и управленческой деятельности в процессе посещения уроков, реализации внеурочных форм жизнедеятельности учеников, бесед с учителями, учениками, их родителями и руководителями образовательного учреждения;

5) сообщения экспертов о результатах своего анализа инновационной (экспериментальной) деятельности коллектива;

6) организация обсуждения (общая дискуссия) мнений, высказанных экспертами по поводу экспериментальной деятельности, с руководителями и педагогическим коллективом (включая учителей как участвующих, так и не участвующих в эксперименте);

7) определение экспертами совместно с членами педагогического коллектива основных пунктов экспертного заключения и их содержания в контексте вопросов и критериев оценивания, сформулированных педагогическим коллективом к экспертам;

8) составление экспертного заключения.

При проведении экспертизы следует учесть ряд моментов. После индивидуальной работы экспертов и их знакомства с различными сторонами жизнедеятельности школы, относящимися к осуществляемым изменениям, до проведения общей дискуссии желательно организовать общий форум, на котором будут сделаны доклады и сообщения. Доклады и сообщения должны быть направлены на раскрытие сути, специфики и особенностей условий проведения педагогического эксперимента (инновации). Это могут быть доклады:

— учителей (об изменениях в своей деятельности и их основаниях);

— учеников, представителей разных структур школы, деятельность которых связана с экспериментом;

— администрации образовательного учреждения (об основных идеях, целях и проблемах реализуемой инновации);

— различных специалистов школы (психологов, методологов, врачей, физиологов, социальных работников, научных консультантов и т. п.), если их работа связана с осуществлением эксперимента.

При проведении *общей дискуссии* следует обратить внимание на то, что результаты экспертизы вырабатываются не только в процессе индивидуальной исследовательско-аналитической деятельности экспертов, но и в коллективном обсуждении своих представлений о данном эксперименте (инновации) с руководителями и учителями, задействованными в нем, а также с любыми другими участниками экспертизы.

Результат экспертизы складывается не только из сходных мнений экспертов, пришедших к соглашению (может и не быть полного согласия), но и из разных пониманий данной экспериментальной образовательной практики, полученных из анализа педа-

гогической деятельности с разных профессиональных и иных экспертных позиций. Поэтому желательно, чтобы наравне со своей точкой зрения эксперт мог представить основания своей экспертной позиции и по возможности аргументировать экспертное заключение о данном педагогическом эксперименте. Это позволит каждому эксперту, а также членам педагогического коллектива соотнести высказываемое со своими концептуальными основаниями и способами осознания данной инновационной практики. Подобная форма составления экспертного заключения может не только продемонстрировать определенную культуру высказывания о педагогической практике, но и привести к иному осознанию экспериментальной (инновационной) практики учителями и руководителями инновации (эксперимента).

Решения принимаются большинством голосов. В случае равенства голосов право решающего голоса принадлежит председателю (координатору) заседания. Каждый из членов комиссии в случае несогласия с принятыми решениями вправе изложить письменно свое особое мнение. Основные положения решения оглашаются публично.

На завершающем заседании решается также вопрос о том, кому из экспертов или организаторов экспертизы поручается составить общий текст решения.

Подготовленный в течение нескольких дней (не более недели) письменный текст решения передается для ознакомления в учебное заведение, прошедшее экспертизу, и экспертам. После того как эксперты ознакомились с текстом экспертного заключения и завизировали его, оно передается в органы управления образованием.

Хотя по форме экспертное заключение может в достаточной степени свободно варьироваться, тем не менее оно должно включать в качестве обязательных пунктов следующее:

- установление факта непротиворечивости программы и деятельности школы законодательству РФ и правам ребенка;
- обоснованную оценку и аргументированное выражение экспертной позиции по всем основным концептуальным аспектам инновационной программы и ее реализации;
- ответы на вопросы, поставленные перед экспертами авторами эксперимента;
- рекомендации по возможным направлениям дальнейшего движения и развития эксперимента с учетом его обеспечения (научного, кадрового, методического, организационного, материального);
- выявление значимых результатов, определение важности данной инновации, ее общественной значимости для реализации федеральных, региональных и местных программ развития образования.

Заключение о целесообразности, размерах и направлениях дополнительного финансирования и иной поддержке инновационных проектов может осуществляться органами управления образованием на основании рассмотрения ими заключения экспертной комиссии и принятия соответствующих управленческих решений в случае согласия органов управления с экспертными рекомендациями.

Общественно-государственная экспертиза может осуществляться непосредственно на базе образовательного учреждения или в форме выездной экспертизы как деловая или организационно-деятельностная игра.

### **2.6.2. Экспертиза в форме организационно-деятельностной игры**

По сути, использование ОДИ для экспертизы заключается в организации мыслительной деятельности различных специалистов в контексте обсуждения какой-либо комплексной проблемы (например, проблемы освоения Прикаспийской впадины, экологической ситуации озера Байкал, управления образованием в конкретном регионе). Тема игры задает тот мыслительный объект, который должен быть создан, сконструирован в ходе самой игры, в процессе его исследования. Такими объектами могут быть управление образованием, проект освоения Прикаспийской впадины, проект образования, ориентированного на самоопределение школьников, и т.п. В то же время исследование таких мыслительных объектов требует особых мыслительных средств (понятий, идей, схем и т.д.), которые привносятся организаторами игры или вырабатываются участниками в ходе игры. Как правило, организаторами игры в той или иной интерпретации используется базовая схема проектирования — «замысел — реализация — рефлексия», введенная в практику Н. Г. Алексеевым. Фактически участникам игры предлагается реализовать эту схему в своей игровой мыслительной деятельности, выработав недостающие понятия (например, «управление», «образование», «качество образования» или «самоопределение» — в зависимости от темы).

В чем же заключается экспертиза? Следует помнить, что участники игры имеют определенные ценности, представления своей деятельности. Назначение игры (т.е. фактически экспертизы) заключается в том, чтобы ее участники осуществили шаг в своем развитии, включившись в новую для них деятельность по построению нового для них объекта — проекта их будущей деятельности, отличной от привычной. Развитие осуществляется в процессе выработки новых для себя смыслов, понятий, изменения ценностей, овладения иными мыслительными средствами (например, способами проектирования своей деятельности).



С одной стороны, цель экспертизы — запустить процесс осознания участниками игры привычной для них деятельности, ее ценностей, идей, мотивов поведения и т.д.; с другой — помочь им осознать, что реализация замысла потребует от них внесения в их привычную деятельность определенных корректировок; с третьей, если замысел еще не выработан, помочь его сформировать, а также оценить перспективы его реализации. Кроме этого, организаторы игры при помощи рефлексивных вопросов постоянно вынуждают участников осмысливать особенности реальной ситуации своей практики, выявлять проблемы и осуществлять рефлексию своих и чужих действий. Тем самым участники игры вводятся в процесс проектирования и развивают способность к рефлексии своей и чужой деятельности.

Итак, экспертная деятельность в форме ОДИ заключается в совместной деятельности организаторов игры и ее участников по проектированию требуемого объекта. В ходе проектировочной деятельности участники игры вырабатывают новое понимание своей деятельности, овладевают в той или иной степени средствами проектирования своей будущей деятельности, развивают рефлексивную способность и коммуникативные умения, а также умения, связанные с анализом ситуации и определением проблем. Игра создает возможности осуществления новой деятельности и способствует проявлению новых лидеров, способных управлять этой деятельностью. В целом игра позволяет всем участникам не только проявить способности, которые не могли проявиться в их повседневной работе из-за отсутствия требуемых условий, но и по-новому определить свои позиции. Поэтому в своей констатирующей части игровая экспертиза позволяет оценить различные составляющие потенциала данного коллектива, необходимого для реализации данного проекта, и выбрать корректирующие мероприятия.

## **2.7. Экспертиза качества образования**

Исходя из понимания качества образования как создания системы управления качеством образования, назначение экспертизы качества образования состоит в том, чтобы помочь органам управления любого уровня (федерального, регионального, муниципального или уровня управления образовательным учреждением) создать действующую систему управления качеством образования. По-видимому, при наличии действующих международных стандартов в области построения системы качества образования, успешно используемых в странах Европейского союза, США, Канады и Австралии, экспертам вместе с педагогическими коллективами образовательных учреждений или ре-

гиональной администрацией не нужно изобретать велосипед. На наш взгляд, задача российского образования заключается в том, чтобы научиться ездить на уже изобретенном велосипеде, причем не приспособивая его к езде по нашим российским «образовательным дорогам», а, скорее, приспособивая наши дороги к нему.

Экспертиза качества образования призвана осуществлять помощь:

- в повышении ответственности руководства. Должна быть разработана политика в области качества; руководство должно обеспечить разработку миссии и целей в области качества, которые бы согласовывались с политикой в области совершенствования качества образования и были измеримыми; обмен информацией в педагогическом коллективе (в том числе и о результативности управления качеством), а также периодическое проведение внутреннего аудита качества (самоанализ и оценку своей деятельности, направленной на совершенствование качества образования);

- в повышении компетентности руководства в управлении качеством образования, начиная с умений, необходимых для разработки программы развития, определяющей перспективные направления совершенствования качества образования;

- в повышении компетентности руководства в разработке образовательной программы конкретного образовательного учреждения, где под образовательной программой понимается не определение характера и последовательности изучаемого предметного материала, а определение требований к образовательным результатам и способы их реализации при помощи имеющихся ресурсов. Программа создается с целью формирования единой образовательной стратегии конкретной школы;

- в повышении компетентности руководства образовательного учреждения в использовании демократических форм организации, позволяющих прививать учащимся демократические ценности, гражданскую ответственность и формировать правовое самосознание;

- в повышении компетентности педагогического коллектива, в том числе и в сфере управления качеством (определение требований к компетентности, обеспечение подготовки, оценка результативности, обеспечение высокой самооценки учителя);

- в эффективном управлении ресурсами, как кадровыми (в том числе и научными), так и материально-техническими, способствующими выполнению миссии, целей и задач, поставленных педагогическим коллективом образовательного учреждения;

- в использовании современных образовательных технологий, позволяющих достигать образовательных результатов учащихся в соответствии с поставленными целями и запросами потребителей;

— в проведении педагогическим коллективом внутреннего аудита (самоанализа своей деятельности), позволяющего корректировать и постоянно совершенствовать образовательный процесс, в том числе и систему управления качеством.

## **2.8. Экспертиза при проведении конкурсов и аттестаций в контексте развития образования**

Конкурсы (от лат. *concursum* — стечение, столкновение) — это одно из средств управленческой деятельности. В контексте развития системы образования конкурсы стоит проводить для стимулирования и инициирования инновационных процессов, совершенствования качества образования, а также корректировки и блокирования тех процессов и подходов в образовании, которые тормозят процесс развития. Экспертиза в контексте проведения конкурсов влияет на реальную деятельность педагогических коллективов в направлении осуществления изменений в приоритетных направлениях. Поэтому на первом шаге организации конкурса следует определить его основные задачи, которые организаторы смогут решить с его помощью. Исходя из анализа ситуации и конкретизации основных направлений развития образования (определения новых образовательных результатов), организаторы конкурса вырабатывают критерии отбора участников конкурса.

Объектами анализа и оценки в процессе проведения конкурса могут быть: деятельность образовательных учреждений в целом, инновационные проекты и программы, а также педагогическая деятельность учителей, направленная на достижение учащимися новых образовательных результатов. Выработка критериев анализа деятельности образовательного учреждения или деятельности учителя является важнейшей составляющей конкурсной процедуры. Критериями могут выступать новые образовательные результаты. Однако следует определить, что считать новыми образовательными результатами. Если мы действительно хотим, чтобы конкурс способствовал развитию образования, а не служил узковедомственным целям тех организаций, которые его проводят, то следует выработать критерии, действительно согласующиеся с политической и концепцией развития образования. Они должны быть понятны не только экспертам, но и учителям, и руководителям образовательных учреждений, участвующих в конкурсе. Четкие критерии предполагают возможность соотнесения их с педагогической или управленческой деятельностью. С нашей точки зрения, одним из самых важных критериев, указывающих на реальные изменения в сознании учителя, является умение анализировать свою профессиональную деятельность, т. е. умение задавать само-

му себе вопросы и стараться отвечать на них (как я понимаю, что я делаю сейчас, зачем я это делаю, что я могу делать по-другому, в чем заключается это «другое», почему это лучше, чем то, что я делаю сейчас, что и как я могу изменить в своей профессиональной деятельности и т. п.). Как правило, подобные критерии недостаточно конкретизируются, и по ним нельзя судить о существовании реальных изменений в деятельности педагогического коллектива того или иного образовательного учреждения.

В качестве примера рассмотрим набор критериев, использованных при проведении в 2004 г. конкурса «Лучшие школы России» (финальный этап).

Несмотря на заверения разработчиков этого набора критериев в том, что они направлены на выявление образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, среди этих критериев нет ни одного, который бы прямо и конкретно указывал на то, какие изменения должны быть осуществлены образовательным учреждением, чтобы эксперт мог считать его учреждением, реализующим инновационную программу. Поскольку не определено, что считать высоким качеством результатов обучения и воспитания, то все остальные критерии, связанные с обучением, могут трактоваться как совершенствование всех составляющих образовательного процесса для более качественного усвоения учащимся существующих государственных стандартов. Безусловно, это относится и к эффективному использованию современных образовательных технологий. Какие технологии можно считать современными, а какие — нет, однако, не ясно, но уточнение, в том числе информационно-коммуникационных, наверняка вызвало у администраций образовательных учреждений облегченный вздох. Не надо ломать голову над тем, что считать современными технологиями, а что — нет. Есть компьютеры в школе, значит, есть и современные образовательные технологии.

На первый взгляд может показаться, что критерий, связанный с продуктивной реализацией программы развития учреждения в тех направлениях, которые являются приоритетными в Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 гг., позволяет определить, можно ли считать представленную программу инновационную или нет. Однако это не так. Безусловно, указание на то, что образовательное учреждение должно иметь свою программу развития, является положительным моментом. Но поскольку подобный документ для администраций образовательных учреждений нов и у них отсутствует опыт написания программ развития как управленческого средства для осуществления шага развития в выбранном направлении, зачастую оказывается, что такой документ не является программой, тем более программой развития. В большинстве случаев этот документ представляет собой перечень успехов в направлении постоянного улучшения ре-

зультатов обученности школьников в рамках выполнения ими государственных стандартов. Не спасает даже указание, что двигаться надо в направлении выполнения приоритетных задач, перечисленных в Федеральной программе развития образования. Более того, знакомство с этими задачами позволяет как раз никуда не двигаться.

Основной стратегической целью Программы является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Для достижения стратегической цели должны быть решены следующие стратегические задачи:

- совершенствование содержания и технологий образования;
- развитие системы обеспечения качества образовательных услуг;
- повышение эффективности управления в системе образования;
- совершенствование экономических механизмов в сфере образования<sup>1</sup>.

Как видно, формулировки стратегических задач также недостаточно конкретны. Не ясно, какое именно содержание образования и технологии нужно совершенствовать. В Федеральной целевой программе развития образования говорится, что необходимо что-то совершенствовать, но не говорится, что надо что-то изменять. Поскольку не определена структура системы обеспечения качества образовательных услуг, непонятно, в каком направлении она должна развиваться. Можно также предположить, что термин «развитие» понимается в смысле «совершенствовать», а не в смысле «изменять». То же касается и повышения эффективности управления в системе образования: повышать, но не изменять.

Исходя из сказанного, при проведении конкурсов необходимо в первую очередь предельно конкретно определить критерии таким образом, чтобы они позволяли выявлять в деятельности педагогических коллективов то новое содержание, которое стало результатом осуществленных изменений. Критерии должны помогать определять характер изменений и соотносить их с намеченными направлениями развития системы образования, а также диф-

---

<sup>1</sup> См.: Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 гг. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.

ференцировать школы по степени своих целей и критериев оценки результатов осознанности, технологичности и т. д.

Эксперт присутствует на занятиях в классах (анализ педагогической деятельности), анализирует (интерпретирует) документы (проекты и программы), доклады руководителей экспертируемого образовательного учреждения, соотносит их слова с тем, что изложено в программных материалах, и с тем, что он увидел и понял в процессе наблюдения за деятельностью учителей (используя сформулированные ранее критерии), высказывает свою экспертную позицию и обосновывает ее.

Несколько слов стоит сказать о процедуре проведения конкурсов. Чаще всего она предполагает:

- наблюдение за деятельностью учителей на уроках и в процессе осуществления других форм организации учебного процесса;
- анализ документов (проектов и программ);
- заслушивание докладов руководителей учреждений, вошедших, например, в десятку сильнейших по выбранным критериям;
- принятие решения о победителях экспертной комиссией (за закрытыми дверями). Процедуры принятия решения могут быть разными.

Подобная процедура направлена прежде всего на фиксацию состояния организации и в меньшей степени на выявление потенциала или способности к дальнейшему развитию. Используется и другая процедура проведения конкурса, направленная в первую очередь на определение потенциала развития педагогического коллектива. Обычно она осуществляется в форме деловой или организационно-деятельностной игры, в процессе проведения которой участники (учителя, руководители разных уровней управления образованием и ученики) включаются в реальный процесс проектирования инновации и ее реализации в игровых условиях. Оценивается не только качество самого инновационного проекта, но и деятельность участников, характер их взаимоотношений в ходе его создания, их мотивированность, командный дух и т. п. Конкурс в форме имитационной игры позволяет коллективу не только получить некоторый продукт (проект), способствующий координации работы по реализации инновации, но и учиться в процессе осуществления игровой деятельности, осваивая способы, которые можно использовать на занятиях с учениками.

## **2.9. Ошибки при проведении экспертизы**

При проведении экспертизы могут быть допущены следующие ошибки.

1. Эксперт выдает желаемое за действительное:

— эксперт концентрирует внимание лишь на одной или нескольких составляющих инновационного образовательного процесса. Например, учитель лишь декларирует новые цели, но его реальная деятельность и другие составляющие образовательного процесса не изменяются;

— эксперт не проводит детального анализа проекта инновации или эксперимента. Например, в проекте есть идея, определены цели и результаты, но отсутствует система действий, средств, оценка ресурсов для их достижения, а также критерии и процедуры определения достижения требуемых результатов;

— эксперт, не осуществив детального описания того, что происходит в реальности, лишь по некоторым внешним признакам (наличие определенного оборудования, руководство декларирует необходимость изменений и т.п.) делает вывод (обобщение) о происходящем;

— вывод о производимых изменениях делается лишь на основании анализа документов (проекта, программы, плана) без изучения реальной деятельности коллектива образовательного учреждения.

2. Эксперт делает выводы об образовательном процессе, не учитывая замысла авторов инновации или эксперимента.

3. Эксперт придает статус цели тому высказыванию, которое по существу не является целью («усилить...», «развернуть...», «способствовать...», «развивать...» и т.д.). В таком высказывании нет указания на конкретно-определенный результат, достижимый в обозримый промежуток времени и измеримый.

4. Эксперт начинает оценивать («хорошо — плохо») и учить «как надо», забывая, что его понимание — лишь одно из возможных, а не истина в последней инстанции. Его задача — помогать определять и решать проблемы, возникающие на пути, выбранном авторами инновации.

5. Эксперт использует для понимания инновационных изменений термины и понятия в их традиционном смысле, тем самым он делает для себя невозможным увидеть в происходящем новое.

6. Эксперт не готов предъявить свою систему представлений, понятий, методологию экспертизы, критерии.

## **2.10. Этические принципы проведения экспертизы**

Традиционно считалось, что основное и практически единственное правило работы эксперта — это объективность (непредвзятость). С этим можно согласиться. Однако суждения зачастую носят оценочный характер и отражают ценностные установки са-

мого эксперта. Здесь велик соблазн для эксперта принять (самому) и представить (другим) свои внутренние критерии в качестве объективных. Соответственно может быть введен в заблуждение и потребитель экспертизы. Кроме того, экспертиза проводится в определенном социальном контексте, ее выводы имеют социальные последствия (например, административные выводы на основе экспертных суждений). По мнению М. В. Кларина, можно выделить следующие основные этические принципы экспертно-оценочной деятельности.

1. *Доброжелательность.*

2. *Конструктивность.* Направленность на профессиональное развитие педагога, улучшение педагогического процесса.

3. *Взаимоважение.* Оно проявляется в склонности, готовности и желании видеть ситуацию другого человека с его позиции, с точки зрения его ценностей, представлений о должном, а также обосновывать свои действия в тех случаях, когда они затрагивают материальные интересы других людей. Таким образом, уважать других — значит понимать их цели и интересы, их точки зрения, предъявлять им те соображения, основания, по которым их интересы могут затрагиваться извне. Уважение экспертной комиссии будет проявляться, в частности, в том, что педагогическому коллективу будут открыто предъявляться обоснования оценочных суждений и административных выводов.

4. *Честность.* Отказ от использования оценочной деятельности в целях принуждения, манипуляции или оказания давления. Напомним: в принципе давление имеет ту же цель, что и принуждение — добиться подчинения, но отличается средствами. В отличие от принуждения здесь нет применения угроз или насилия, так как угрозы здесь неявные, а меры воздействия косвенные.

Оценка работы или потенциала педагога в принципе ориентирована на нормы и идеалы, свойственные оцениваемому (эксперту). Это значит, что оценивающий ожидает, даже требует соответствия аттестуемых своим представлениям. Если заострить ситуацию, картина выглядит так: несоответствие представлениям-требованиям ведет к снижению оценок и тем самым к социальному (профессиональному) давлению на аттестуемых. Может быть, решение парадокса в том, что подчинение аттестуемых происходит по отношению не к личной воле эксперта, но по отношению к тем профессионально значимым нормам и идеалам, которым он следует? Но трудность в том, что эксперт может отталкиваться от разных норм, брать за основу суждений различные показатели. Так, при оценке профессионального уровня педагогов можно сосредоточиться на его предметной компетентности, но можно поставить во главу угла и методическую компетентность. При оценке последней можно сослаться на результаты посещения уроков, данные успеваемости, а можно предложить всем учителям выпол-



нить задания на методическое проектирование. В решении этой трудности может помочь следующий принцип.

5. *Объективность.* Парадокс объективности состоит в том, что нет общезначимой истины, общепризнанных критериев. Если при посещении урока работу педагога оценивать по тому, как ученики воспроизводят содержание разделов учебного пособия, то уровень его деятельности оценивается как эффективность репродуктивного обучения. Если при посещении урока оценивается самостоятельное, образное мышление учащихся и вместе с тем их умение аргументировать свои суждения, то критерий оценки явно иного склада. В обоих случаях эксперт может представить свое суждение как объективное, т. е. основанное на заранее заданных четких критериях. Но критерии эти могут быть различными.

В работе аттестационной комиссии возможны два принципа использования критериев оценки. Первый — принцип единства — состоит в заведомой выработке общих для всех членов критериев. Второй — принцип согласования — предполагает, что общие критерии понимаются членами комиссии как необязательно абсолютно жесткие и однозначные, допускается разное их понимание (например, в чем проявляется творческое мышление учащихся на уроке, в чем творческий подход учителя и т. д.), на стадии заключительной оценки каждый предьявляет основания оценки, мнения согласуются по принципу консенсуса. Вместо объективности как соответствия общезначимой и единой истине здесь имеет место объективированность как открытое обоснование точки зрения, позиции, суждения<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Кларин М. В.* Учитель проходит аттестацию... легко и с пользой. Психологические рекомендации для администрации и учителей // Директор школы. — 1995. — № 6.

# КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. По каким основным признакам можно отличить деятельность от работы, деятельность от активности?
2. Каковы цели образования с точки зрения отдельной личности и с точки зрения общества?
3. Как вы понимаете термин «рефлексия»?
4. Что входит в понятие «содержание образования»? Какие виды содержания образования вы знаете?
5. Какие концепции сущности человека, его развития вы знаете? В чем их смысл?
6. Как вы понимаете термин «культура»?
7. Какова роль культуры в образовании человека?
8. Каков смысл термина «развитие»? По каким признакам можно отличить развитие от роста?
9. Как вы понимаете термин «воспитание»? В чем, с вашей точки зрения, основное различие между воспитанием и образованием?
10. По каким критериям можно определить, что вы что-то знаете?
11. Можно ли транслировать знание? Обоснуйте свою точку зрения.
12. Что необходимо делать, чтобы сформировать понятие?
13. Что является средствами вашего понимания?
14. Чему, по вашему мнению, можно обучать человека? Назовите несколько целей обучения.
15. Как вы понимаете термин «ключевые компетентности»? Почему это понятие стало одним из определяющих в развитии современного образования?
16. Что должен уметь делать учитель, чтобы создать развивающую среду?
17. Чем отметка отличается от оценки?
18. Какие способы оценивания вы знаете?
19. Как вы понимаете термин «педагогическая технология»? Назовите несколько известных вам педагогических технологий.
20. Сформулируйте те педагогические принципы, на которых основываются известные вам педагогические технологии.
21. В чем основной смысл управления как деятельности?
22. Как вы понимаете термин «качество образования»?
23. Есть ли принципиальная разница между терминами «качество образования» и «управление качеством образования»? Обоснуйте свою точку зрения.
24. Какие принципы доктора Э.Деминга вы считаете наиболее важными для управления качеством образования?

25. Каковы принципиальные отличия процедуры оценивания от процедуры экспертизы?
26. Сформулируйте ваше понимание деятельности естественно-научного исследователя. Существует ли принципиальная разница между гуманитарным и естественно-научным исследованием? Обоснуйте свою точку зрения.
27. Всякий ли специалист может быть экспертом? Обоснуйте свою точку зрения.
28. В чем заключается специфика мышления эксперта и его позиции?
29. Какие методы экспертизы вы знаете?
30. Как вы понимаете термин «экспериментальная деятельность в образовании»?
31. В чем принципиальная разница между экспериментом и инновацией в образовании?
32. Назовите известные вам объекты экспертизы.
33. Чем мониторинг отличается от экспертизы?
34. Какие области образовательной деятельности станут объектами экспертизы при проведении экспертизы управления качеством образования в образовательном учреждении?
35. Назовите все основные части программы развития образовательного учреждения.
36. Назовите несколько основных критериев, по которым можно отличить программу развития как формальный документ от реального инструмента управления качеством образования в данном образовательном учреждении.
37. Какие ошибки при проведении экспертизы в образовании вы знаете?

- Акофф Р.* Планирование будущего корпорации. — М., 1985
- Алексеев Н. Г.* Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. — 1994. — № 1—2.
- Арлет Енс Х.* Инновации и творчество // Проблемы теории и практики управления. — 1991. — № 3.
- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1969.
- Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999.
- Веблер В. Д., Кашанов М. М.* Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы. Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения: в 2 т. — М.; Ярославль, 2005.
- Веблер В. Д.* Методологические основы преподавания и обучения в высшей школе. Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения: в 2 т. — М.; Ярославль, 2005. — Т. 1.
- Вильман О.* Дидактика: в 2 т. — Т. 1. — М., 1904. — Т. 2. — М., 1908.
- Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. — М., 1985.
- Воронцов А. Б., Чудинова Е. В.* Учебная деятельность. Введение в систему Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова. — М., 2004.
- Вроейнстийн А. И.* Оценка качества высшего образования. — М., 2000.
- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 7 т. — М., 1983. — Т. 3.
- Гадамер Х. Г.* Истина и метод. — М., 1988.
- Герасимов Г. И., Илюхина Л. В.* Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект). — Ростов н/Д, 1999.
- Герbart И. Ф.* Первые лекции по педагогике. Избранные педагогические сочинения. — М., 1940.
- Энтони Г.* Устроение общества: очерк теории структуризации. — М., 2003.
- Горбунова Т. И.* Экспертиза как оценка человеческой деятельности и ее результатов // <http://www.euroexpert.spb.ru/2/stat1.html>.
- Громова Л. А., Тряпицын С. Ю., Тимченко В. В.* Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение. — СПб., 2006.
- Громько Ю. В.* Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений города Москвы как форма развития сферы образования и построения практики образования нового поколения. Экспериментальное образовательное пространство города Москвы. — М., 2005.
- Гузев В. В.* Системные основания образовательной технологии. — М., 1995.

- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996
- Деминг Э.* Выход из кризиса. — Тверь, 1994.
- Стил Дж. Л., Мереди К. С., Темпл Ч., Уолтер С.* Обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление»: пособие II. — Нью-Йорк, 1997.
- Вильгельм Д.* Собрание сочинений: в 4 т. — Т. 1. Введение в науки о духе. — М., 2000.
- Друкер П. Ф.* Задачи менеджмента в XXI веке. — Нью-Йорк, 2004.
- Дьюи Дж.* Демократия и образование. — М., 2000.
- Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания. — М., 1921.
- Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. — М., 1997.
- Зинченко В. П.* Живое знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. — Самара, 1998.
- Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие. — М., 2003.
- Ильенков Э. В.* Учиться мыслить! // Феникс. — 1994. — № 1.
- Кант И.* Критика чистого разума. — Спб., 1907.
- Карабасов Ю. С., Кочетов А. И., Соловьев В. П., Дубровина Л. А.* Всеобщее управление на основе качества: учеб. пособие. — М., 2003.
- Калгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. — М., 1993.
- Карлофф Б., Седерберг С.* Вызов лидера. — М., 1996.
- Кларин М. В.* Технологии обучения: идеал и реальность. — Рига, 1999.
- Кларин М. В.* Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997.
- Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
- Князева М. М.* Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. — 2001. — № 2.
- Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1.
- Коротков Э. М.* Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление. — М., 2002.
- Краснова Т. И.* Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета // [www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru)
- Купер К.* Индивидуальные различия. — М., 2000.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.
- Лотман Ю. М.* Избранные статьи: в 3 т. — Таллин, 1993. — Т. 3.
- Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании. — М., 2005.
- Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. — М., 1994.
- Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М., 1975.
- Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. — М., 2001.
- Мициберг Г.* Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2004.
- Монро П.* История педагогики. — М., 1923. — Ч. 2.

- Монтень М. Опыты. — М., 1979.
- Наторп П. Социальная педагогика. — Спб., 1911.
- Нив Г. Р. Пространство доктора Деминга: пер. с англ. — Тольятти, 1998.
- Оуэн Р. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. — М., 1940.
- Пинский А. А. К новой парадигме в образовании. — М., 1996.
- Пинский А., Рокитянский В. Традиция и мэйнстрим. — М., 2000.
- Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: школьные советы. — М., 2004.
- Педагогические технологии: что такое и как использовать их в школе / под ред. Т. И. Шамова, П. Н. Третьяков. — М.; Тюмень, 1994.
- Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. — М., 2000.
- Пищулин Н. П., Ананишнев В. М. Образование и управление. — М., 1999.
- Попов С. В. Метод экспертизы // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. — 2000. — Май. — № 23.
- Подымов Н. А., Подымова Л. С. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) // Образование и общество. — 2002. — № 4.
- Полани М. Личностное знание. — М., 1985.
- Посталюк Н. Ю. Проектирование инновационных образовательных систем. Региональный аспект // <http://psychology.narod.ru/121.html>.
- Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). — М., 1989.
- Пригожин А. И. Методы развития организаций. — М., 2003.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. — М., 2002.
- Редхед З., Ньюман М. Школа SUMMERHILL как пространство саморазвития // Школьные технологии. — 2001. — № 2.
- Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М., 1997.
- Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М., 2002.
- Розин В. М. Научные интерпретации предмета психологии (от парадигмы естественно-научной к гуманитарной) // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 2.
- Руководство по применению стандарта ИСО 9001—2000 в области обучения и образования. — М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.
- Руссо Ж. Ж. Эмил, или О воспитании // Педагогическое наследие. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. — М., 1989.
- Скотт Дж. Благими намерениями государства. — М., 2005.
- Стейнар К. Исследовательское интервью. — М., 2003.
- Уайт Л. Избранное: наука о культуре. — М., 2004.
- Ушаков К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы // Библиотека журнала «Директор школы». — 1995. — № 1.
- Ушаков К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий // Библиотека журнала «Директор школы». — 2004. — № 4.
- Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. — М., 1988. — Т. 1.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986.

*Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе. — М., 2002.

*Шiba А. Грэхэм, Вальден Д.* Новое американское тотальное управление качеством. Эволюция понятия качества. — М., 2005.

*Шпет Г.* Мысль и слово. Избранные труды. — М., 2005.

*Штайнер Р.* Необходимость духовной основы педагогики (Лекция: Оксфорд, 16 августа 1922 г.) // Вальдорфская педагогика: Антология. — М., 2003.

*Щедровицкий Г. П.* Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. — М., 2003.

*Щедровицкий Г. П.* На досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого. — М., 2004.

*Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. — М., 1995.

*Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н.* Педагогика и логика. — М., 1993.

*Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование рече-мыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974.

*Щедровицкий Г. П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Г. П. Щедровицкий. Избранные труды. — М., 1995.

*Флеминг Ф.* Преобразующие диалоги. — Киев, 1997.

*Френе С.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1990.

*Фрумлин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск, 1999.

*Филлимонов А. А., Гам В. И.* Стратегическое лидерство. — Омск, 2003.

Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. Аналитический обзор. — М., 2004.

*Фуллер М.* Силы перемен. Измерение глубины образовательных реформ // Первое сентября. — 2002. — № 48.

Экспериментальное образовательное пространство города Москвы. — М., 2005.

*Юнг К. Г.* Современность и будущее. — Минск, 1992.

*Юнг К. Г.* Аналитическая психология и мировоззрение. Доклад, прочитанный в 1927 г. в Карлсруэ // К. Г. Юнг. Проблемы души нашего времени. — М., 1994.

*Ясвин В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — № 2.

|  |          |
|--|----------|
| Предисловие .....  | 3        |
| <b>Глава 1. Сфера образования. Система понятий .....</b>   | <b>7</b> |
| 1.1. Понятие «деятельность» .....  | 7        |
| 1.1.1. Состав и структура деятельности. Деятельность<br>и активность (функционирование) .....  | 7        |
| 1.1.2. Понятие «рефлексия» .....   | 13       |
| 1.2. Понятие «образование» .....   | 18       |
| 1.2.1. Термин «содержание образования» .....   | 21       |
| 1.2.2. Образование как деятельность,<br>цель образования .....   | 22       |
| 1.3. Философская антропология: идеи развития человека.<br>Представления о сущности человека в системе педагогики<br>Я. А. Коменского и Р. Штейнера ..... | 24       |
| 1.4. Понятие «развитие», роль среды в развитии человека .....  | 29       |
| 1.5. Понятие «культура» .....  | 40       |
| 1.5.1. Культура и образование .....  | 46       |
| 1.5.2. Деятельность и культура. Деятельностный подход<br>в образовании .....   | 47       |
| 1.6. Понятие «воспитание» .....  | 50       |
| 1.7. Понятие «знание» .....  | 58       |
| 1.7.1. Знание как мышление .....   | 58       |
| 1.7.2. Трансляция знаний .....   | 64       |
| 1.7.3. Знание как понятие .....  | 71       |
| 1.7.4. Знание как понимание .....  | 76       |
| 1.8. Понятие «обучение» .....  | 87       |
| 1.8.1. Компетентность как результат обучения .....   | 90       |
| 1.8.2. Виды компетентности .....   | 97       |
| 1.8.3. Компетентности в образовании .....  | 99       |
| 1.8.4. Компетентностные модели образования .....   | 103      |
| 1.9. Понятие «развивающая среда» .....   | 116      |
| 1.9.1. Развивающая среда — действия учителя .....  | 121      |
| 1.9.2. Профессиональные компетенции учителя .....  | 122      |
| 1.10. Понятие «образовательная среда» .....  | 126      |
| 1.11. Способы и процедуры оценивания в образовательном<br>процессе .....   | 130      |
| 1.11.1. Отметка и оценка, их назначение в образовательном<br>процессе .....  | 131      |
| 1.11.2. Эссе как способ оценивания образовательных<br>результатов .....  | 143      |



|   |            |
|---|------------|
| 1.11.3. Портфолио .....   | 146        |
| 1.11.4. Экзамен .....   | 149        |
| 1.11.5. Оценивание компетентности .....   | 154        |
| 1.12. Педагогическая деятельность<br>и педагогические технологии (образовательные технологии,<br>технологии обучения) ..... | 156        |
| 1.12.1. Понятие «критическое мышление». Технология<br>«критическое мышление» .....  | 161        |
| 1.12.2. Метод проектного обучения .....   | 167        |
| 1.12.3. Дальтон-технология (дальтон-план) .....   | 175        |
| 1.12.4. Технология проведения учебных дискуссий .....   | 179        |
| 1.13. Управление образованием .....   | 184        |
| 1.13.1. Понятия «управление» и «организация» .....  | 184        |
| 1.13.2. Является ли школа организацией? .....   | 191        |
| 1.13.3. Политика в сфере управления образованием .....  | 198        |
| 1.14. Понятия «менеджмент качества»<br>и «качество образования» .....   | 205        |
| 1.14.1. Международный стандарт качества ИСО 9001—2000<br>в области обучения и образования .....                             | 211        |
| 1.14.2. Система управления качеством<br>в образовательном учреждении .....  | 216        |
| 1.14.3. Назначение системы оценки качества образования .....  | 220        |
| 1.14.4. Внутренний аудит качества образования<br>в школе и программа развития .....   | 221        |
| 1.15. Модель новой школы .....  | 232        |
| <b>Глава 2. Экспертная деятельность в сфере образования</b> .....   | <b>239</b> |
| 2.1. Понятие «экспертиза» .....   | 239        |
| 1.1. Оценка и экспертиза .....  | 239        |
| 2.1.2. Естественно-научное и гуманитарное исследование .....  | 247        |
| 2.1.3. Понятия «реальность», «объективность», «субъективность» .....  | 253        |
| 2.1.4. Позиция эксперта .....   | 256        |
| 2.1.5. Профессиональное сознание эксперта .....   | 258        |
| 2.1.6. Методы экспертизы .....  | 266        |
| 2.2. Экспертиза образовательного процесса .....   | 270        |
| 2.2.1. Экспертиза образовательных проектов<br>и программ. Мониторинг и экспертиза .....                                     | 270        |
| 2.2.2. Экспертиза педагогической деятельности .....   | 274        |
| 2.2.3. Экспертиза экспериментальной деятельности<br>в образовании .....   | 277        |
| 2.4. Экспертиза инновации в образовании .....   | 284        |
| 2.4.1. Понятие «инновация» .....  | 284        |
| 2.4.2. Виды инноваций в образовании .....   | 287        |
| 2.4.3. Процесс инновации .....  | 289        |
| 2.4.4. Возможности действия по модернизации российского<br>образования .....  | 302        |
| 2.5. Функции экспертизы в образовании .....   | 308        |
| 2.6. Процедуры экспертизы .....   | 309        |

|   |     |
|---|-----|
| 2.6.1. Общественно-государственная экспертиза<br>экспериментальных (инновационных) площадок ..... | 309 |
| 2.6.2. Экспертиза в форме организационно-деятельностной игры...                                   | 312 |
| 2.7. Экспертиза качества образования .....  | 313 |
| 2.8. Экспертиза при проведении конкурсов и аттестаций<br>в контексте развития образования .....   | 315 |
| 2.9. Ошибки при проведении экспертизы .....   | 318 |
| 2.10. Этические принципы проведения экспертизы .....  | 319 |
| Контрольные вопросы .....   | 322 |
| Литература .....  | 324 |

Северо-Восточный  
Федеральный Университет  
им. М.К.Аммосова

*Учебное издание*

**Иванов Дмитрий Андреевич**  
**Экспертиза в образовании**

**Учебное пособие**

Редактор *И. В. Пучкова*  
Технический редактор *Н. И. Горбачева*  
Компьютерная верстка: *Н. В. Протасова*  
Корректоры *Э. Г. Юрга, Е. В. Кудряшова*

Изд. № 101113308. Подписано в печать 17.12.2007. Формат 60×90/16.  
Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,0.  
Тираж 3000 экз. Заказ №

Издательский центр «Академия». [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru)  
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.  
117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Тверской полиграфический комбинат».  
170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Интернет / Home page — [www.tverpk.ru](http://www.tverpk.ru). Электронная почта (E-mail) — [sales@tverpk.ru](mailto:sales@tverpk.ru)