Образование в интересах устойчивого развития

Наша любовь к Родине, родной земле – это исторически обоснованная и глубоко осознанная черта национального характера. Поэтому закономерно, что 2009 год объявлен Годом родной земли. Его проведение должно стать общенациональной стратегией, побуждающей людей разных взглядов к взаимопониманию, сотрудничеству и общей ответственности.

А. Г. Лукашенко
(Из Послания Президента Республики Беларусь белорусскому народу и Национальному собранию)

В Беларуси 2009 год объявлен Годом родной земли. Его проведение способствует сохранению и приумножению национального духовного и культурного достояния, исторического наследия и природных богатств страны, самобытных традиций белорусского народа, воспитанию молодёжи в духе любви к Отечеству.

В своём Послании белорусскому народу и Национальному собранию Президент Республики Беларусь Александр Григорьевич Лукашенко подчеркнул, что в Год родной земли каждый обязан позаботиться о своём доме, улице, городе или деревне. Всем нам надо принять активное практическое участие в наведении порядка на земле, реализовать меры по сохранению и приумножению природных ресурсов, благоустройству населённых пунктов.

В Год родной земли мы должны обратить пристальное внимание на то, что нам дорого, с чем связано всё лучшее в нашей жизни, – на нашу малую Родину. Сохранение здоровой окружающей среды, бережное использование природных ресурсов – это забота всего мирового сообщества. Негативное влияние человека на биосферу растёт с каждым годом, порождая новые глобальные проблемы и мировые кризисы.

Цель Года родной земли в Беларуси совпадает с одной из важнейших задач деятельности Комиссии ООН по устойчивому развитию – охраны и рационального использования природной ресурсной базы экономического и социального развития.

Система образования представляет собой ключевой элемент реализации Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года. Основным проводником этой стратегии является Человек, разделяющий её принципы и осознающий собственную ответственность за будущее страны и всего человечества. Задача системы образования

– вырастить именно такого Человека.

Необходимым условием решения задач, определённых Национальной стратегией для системы образования, является реализация в учебно-воспитательном процессе идей образования в интересах устойчивого развития (ОУР). Такое образование основывается на концепции устойчивого развития и ориентировано на формирование у учащихся экоцентрического мировоззрения, ответственного отношения к окружающему миру, принятие ими ценностей экологической культуры. Речь идёт об изменении образа жизни человека: от потребительского отношения к природе – к установлению гармонии во взаимодействии с окружающей средой на основе конкретных действий, ответственности за их результаты и привлечения к этим действиям других людей.

Концепция ОУР ориентирована на решение глобальных проблем, механизмом которого является деятельность на региональном и локальном уровнях, направленная на реализацию задач, стоящих перед конкретными сообществами. Микрорайон школы, населённый пункт, протекающая неподалёку речка – это те пространства, которые требуют внимания, те территории, где ситуацию можно изменить к лучшему. «Мыслить глобально – действовать локально» – это главный принцип ОУР. Через решение локальных проблем мировое сообщество сможет выйти на преодоление общемировых вызовов. И школы должны стать тем центром, который обеспечит движение местных сообществ в направлении обеспечения устойчивого развития.

Тематика Года родной земли органично сочетается с важным историческим событием – празднованием 65-й годовщины освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков, свидетельствуя о преемственности патриотических традиций поколения победителей, готовности наших современников беречь родную землю, приумножать её естественные богатства, духовные и культурные сокровища.

Т. Н. Ковалёва,
председатель Координационного совета по образованию в интересах устойчивого развития при Министерстве образования Республики Беларусь, заместитель Министра образования Республики Беларусь, кандидат психологических наук, доцент

Профессиональный рост педагогов – залог создания срциально активной школы

Для учреждений образования включение в тематическую работу Года родной земли – реальная возможность сосредоточить особое внимание на формировании человеческих качеств белорусов нового поколения – жителей процветающей страны, обладающей «человеческим ресурсом», необходимым для развития всех сфер социально-экономической жизни общества.

У подрастающего человека отношение к окружающему миру возникает с осознания его значимости, приобретения социального опыта, овладения жизненными возможностями и принятия ограничений, с которыми человек сталкивается в процессе своей деятельности. Духовные национальные ценности народа невозможно передать как простую систему знаний. Гражданскую и патриотическую культуру личности необходимо развивать не только средствами идеологической работы. Именно поэтому эффективное включение школ в тематическую работу Года родной земли – возможность организации особого образовательного пространства, в котором происходят «встреча» и взаимодействие детей и взрослых, учащихся и педагогов, администрации и жителей региона. Это взаимодействие позволит им вместе познать, как функционируют мир, окружающая природная и социальная среда, осознать экономические и экологические проблемы, связанные с неограниченным потреблением, найти собственные пути разрешения возникающих проблем.

Актуальной и перспективной задачей школы, стратегическим приоритетом её развития становится социально активная деятельность школьного сообщества. Через такую деятельность происходят углубление экологических, экономических, гуманитарных знаний школьников, расширение информированности в области существующих проблем жизни региона. Специально организованная социально активная деятельность школы позволит усовершенствовать содержание её образовательных программ и форм организации обучения, поспособствовать становлению школы в регионе как инициативного центра реализации идей образования в интересах устойчивого развития.

Социально активная школа имеет своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, а развитие гражданского сообщества, привлечение родителей и других представителей региона к решению проблем, стоящих как перед школой, так и перед социумом. Такая школа – это стратегический партнёр органов местного самоуправления в самоорганизации граждан и гражданского общества на местном уровне в интересах устойчивого социально-экономического развития региона – важнейшего содержательного приоритета Года родной земли.

Возможность влиять на качество своей жизни и нести ответственность за построение стабильного будущего предполагает наличие соответствующей профессиональной компетентности педагогов и руководителей учреждения образования, изменение профессиональной установки с исполнительно-функционирующей на созидательно-творческую.

Развитие профессиональных возможностей педагогов – специальная работа, которую необходимо организовать в коллективах социально активных школ при помощи и поддержке институтов повышения квалификации. Система последипломного образования Республики Беларусь обладает большим научным потенциалом в оказании практической помощи коллективам развивающихся социально активных школ. Академия последипломного образования на протяжении уже нескольких лет не только организует работу по пропаганде Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2020 года, но и осуществляет активное научно-методическое сопровождение образовательно-воспитательного процесса как условия претворения в жизнь важнейших направлений перехода нашей страны к устойчивому развитию.

Как показала практика последипломного образования, наиболее действенным ресурсом в освоении педагогическими работниками содержания и технологий организации работы социально активной школы является целевое повышение квалификации. Анализируя результаты состоявшихся целевых курсов, сотрудники кафедры управления в сфере образования Академии последипломного образования отметили их немаловажное значение для педагогических работников.

В феврале 2009 года на базе АПО состоялось целевое повышение квалификации, посвящённое Году родной земли, по теме «Проектирование воспитательной деятельности социально активной школы». Собравшиеся вместе заместители директоров по воспитательной и идеологической работе учреждений образования Беларуси разработали концепцию и стратегическую программу организации воспитательной деятельности социально активной школы. Предлагаем вам познакомиться с этими материалами.

Экопарадигма как методологическая база непрерывного образования

Н.Н.Кошель

Закон Бога – закон перемен.
Дж. Б. Шоу

Изменение назначения образования в соответствии с глобальными проблемами человечества и социокультурными метатенденциями, тенденциями развития Республики Беларусь обусловливает необходимость обеспечения соответствия образования вызовам времени.

В наши дни продолжительность активной жизни человека стала соизмеримой с характерными историческими временами, в прежние века соответствующими целым эпохам, что обусловливается высокой динамикой и неравномерностью социальных процессов. «Слишком широк диапазон запросов, чтобы их можно было удовлетворить через традиционные формы обучения. В данной ситуации ведущими выступают уже не унифицированные представления о потребностях в знаниях, а индивидуальные запросы, складывающиеся в ответ на проблемные ситуации, в которых оказывается человек на протяжении своей жизни. Жизнь выступает как совокупность персонифицированных проблемных задач, возникающих перед субъектом на протяжении его жизненного пути» [1]. Чтобы отвечать на вызовы времени, образование должно стать непрерывным и открытым.

Программа непрерывного образования должна осмысляться как *форма управления процессами (программами) развития.* Это, в свою очередь, требует отказа от многих сложившихся представлений и выработки нового подхода и новой идеологии внутри образования [2, с. 84–85].

Анализ научных источников позволяет зафиксировать *парадигмальный сдвиг,* происходящий во многих сферах современного знания. Несостоятельность монодисциплинарного научного подхода к исследованию образования, гетерогенность и гетерохронность образовательной практики, потребность в разработке моделей образования, соответствующих высокой динамике социальных, экологических и экономических процессов, предполагают применение парадигмального подхода и к проектированию непрерывного образования.

По мнению Х.Г. Тхагапсоева, при анализе современной ситуации следовало бы делать упор не на констатации кризиса, а на разработке конкурирующих парадигмальных вариантов дальнейшего развития образования. В сфере обучения и воспитания смена парадигмы означает переосмысление и трансформацию всех аспектов образования как системы [3].

В этой области необходима большая содержательная и организационная работа, которая выходит за рамки психологии и педагогики, *поскольку именно парадигмальный подход предполагает переход от естественнонаучных оснований организации образования к социокультурным, отражающим его соответствие жизненным ценностям, хозяйственным укладам, культуре.*

Парадигмальный подход к образованию – это один из моментов интегративизма в методологии, целостного полидисциплинарного взгляда на проблемы, историю образования, тенденции его будущего развития. На наш взгляд, парадигмальный подход к образованию – это *современное* выражение в исследовательской практике идеи целостно-

сти (как и идей историчности, процессуальности и т.д., т.е. целостности как бы *открытой)* [4].

Введённое Т. Куном (1962) понятие «парадигма» первоначально понималось как фундаментальная модель постановки проблем и их решений и, принятое в определённом научном сообществе, было творчески развито.

Понятие парадигмы «...принадлежит к определённой категории, фиксирует, выделяет отношения между ... теориями, методами и инструментами, которые существуют внутри науки» [5].

Парадигма образования представляет собой культурно-исторический тип педагогического мышления и практики, проходящий в своём развитии этапы становления, завершённости и стагнации. Комплекс её непосредственных элементов – представления о ребёнке, возможностях, целях и задачах образования, учителе и основных характеристиках личности – отражает картину мира и человека в нём, общемировоззренческие представления о природе и пространственно-временных характеристиках сущего, причинно-следственных связях явлений и вещей, человеке и его сущностных способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и Другому [6].

Стиль мышления вкупе с господствующей научной картиной мира и соответствующим им понятийно-концептуальным «языком» и составляют научно-философское основание парадигмы образования [4].

Какой парадигмой руководствоваться в современном образовании, рассматривая его как социальный институт? Той, которая в большей мере соответствует тенденциям социального развития, отражающим переход к постмодерну.

Постсовременное общество (*postmodern society*) включает в себя следующие черты: «...ориентацию на новое с учётом традиции; соединение ценностной и целевой рациональности; использование традиции как предпосылки модернизации; светскую организацию социальной жизни, но и значение религии и мифологии в духовной сфере; значение выделенной персональности и вместе с тем одобрение и использование имеющихся

Нина Николаевна Кошель,
заведующая кафедрой управления в сфере образования АПО, кандидат педагогических наук, доцент

форм коллективности; сочетание мировоззренческих и инструментальных ценностей; демократический характер власти, но признание авторитетов в политике; эффективную производительность, но и ограничение пределов роста; постиндустриальное развитие, сочетание заданного и достигнутого статуса; совмещение психологических характеристик человека традиционного и современного общества; эффективное использование науки при осуществлении традиционных ценностных легитимаций социального выбора, соединение локального и глобального» [7]. Постмодерн отличают сосуществование хаоса и порядка, поликультурность, неопределённость, нестатичность, стохастичность, открытость и другие признаки, которые предполагают принятие человеком разнородности в целостном мире и приобретение способности к управлению различиями.

В этой связи стратегия обеспечения процессов социально-экономического развития, разрешения проблем ограничения роста и развития современных цивилизаций лежит в изменении сциентистского (технократического, антропоцентрического) подхода на гуманитарный (культурологический, *экоцентрический*) подход к окружающей среде.

Парадигмой современного образования может стать ***экопарадигма*** *– в широком философском понимании экологии как области знания об окружающем человека мире (при-*

роде, обществе, культуре), связях и отношениях в нём и человека с ним, – базирующаяся на *холистском* подходе, применяемом в комплексе с *универсально эволюционистским, синергетическим, социально-культурным* и другими общенаучными и конкретно-научными подходами к решению глобальных, сложных и нелинейных проблем, на основе учёта внешних и внутренних факторов развития гуманитарных объектов.

Синтез полярностей в постмодернистском обществе при применении холистского подхода к гуманитарно-образовательным системам связан с выходом на более высокую, развитую общую цель, в сравнении с которой прежние общие цели образования, соответствующие традиционному и современному обществам, сохраняются, но выступают как средства.

Рассмотрим дифференциацию целей практики образования, базирующейся на положениях экопарадигмы.

Образование соответственно его культурным функциям можно рассматривать с разных позиций, определяемых различным пониманием культуры. С одной стороны, *культура* рассматривается как *результат*, совокупность материальных и духовных продуктов человеческой деятельности, с другой – как *способ бытия – процесс культуротворчества.*

Это *два типа культуры*: один ориентируется на *постоянство, замкнутость и оформленность,* второй – на *творчество, движение, изменение* [8].

Первому типу культуры соответствует процесс *прямой трансляции «из прошлого в будущее»*. Для второго типа характерен процесс *обратной трансляции «из будущего в прошлое»*, в данном случае, по образному выражению Хайдеггера, «настоящее временится из будущего».

Следовательно, образование соответственно его культурным функциям можно рассматривать с двух позиций: 1) как воспроизводство культуры; 2) как механизм развития культуры. В первом случае образование обеспечивает трансляцию культурно-исторического опыта между поколениями. Её результатом является воспроизводство у людей знаний, умений и навыков, необходимых для реализации существующих в обществе функций (культурных, социальных, экономических и др.). Образование здесь – функциональная структура (отрасль) социальной практики.

Согласно другой позиции образование является механизмом развития общества. И здесь оно (образование) обеспечивает не только присвоение индивидами культурно-исторического опыта, но и обретение ими способности к построению новых типов деятельности и отношений между людьми.

Если с первой позиции образование рассматривается как *узкая отрасль социальной практики*, то во втором случае его следует рассматривать как *автономную социальную практику, всеобщую форму развития индивида,* а через него и общества. *Практический подход* предполагает субъектность как самой практики образования, так и её участников.

Данным подходам соответствуют разные концепции образования и соответственно конкретные программы деятельности.

Образование как узкая отрасль социальной практики реализует свои цели через *процесс подготовки*; образование как автономная социальная практика – через *процесс образования.*

В рамках целостной образовательной практики проявляются единство и противоположность процессов подготовки и образования.

Образование, осуществляющее функцию полагания предельных рамок, т.е. горизонтов для развития человека, и задающее тип антропологических паттернов, которые определяют отношение к миру, не является, в нашем понимании, единственным полюсом пространства «возмужания» учащегося, в том числе и становления его как субъекта деятельности и развития. Другим таким полюсом является подготовка, в ходе которой должны быть сформированы знания, позволяющие встраиваться в современную социокультурную организацию. Противопоставление «подготовка – образование» происходит, по-видимому, на основании противопоставления «цель – процесс», где «цель» – нечто конечное и определённое, оформленное, а «процесс» – бесконечен и текуч [8].

Но именно практика образования, а не специальные институты подготовки обеспечивает зарождение и становление образования, ориентированного на развитие личностно-деятельностного потенциала учащихся. Наличие личных целей и ценностей, согласованных с социальными целями и ценностями, способность действовать и развивать свою деятельность, гуманистическая ориентация, выражающаяся в ответственности за нравственный и рациональный выбор, свои действия, культуросообразность характеризуют деятельность выпускника школы (техникума, вуза и т.д.) как агента перемен.

В рамках практического подхода мы ориентируемся на *развитие «целостного человека»*, т.е. развитие его мировоззрения, субъектности, личностных и индивидуальных качеств.

Процесс формирования социально адаптированного человека (функциональный подход) состоит в освоении культуры как результата. Суть знания состоит в воспроизводстве опыта общественно-коллективного мышления – понимания в форме, позволяющей осуществлять индивидуально-персональное освоение данного опыта и затем употреблять освоенное в новых коллективно-общественных контекстах [9].

В то же время практика понимается как целостная историческая социокультурная организованность знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определённой социальной реальности. Идеальный объект «практика» непротиворечиво объединяет внутри себя классические слои практики и теории, трансформированные в рамках деятельностной «онтологии» [10]. Образование как социальная практика призвано создавать условия для развития у учащихся практического мышления.

Практическое мышление в самом широком смысле можно охарактеризовать как тот инструмент, с помощью которого человек определяет своё бытие (согласно античной традиции), осуществляет полагание и снятие границ деятельности (немецкая классическая традиция), расширение рамок, определяющих поле возможностей человека (СМД-антропология) [11].

В образовании мы работаем либо с формированием социального (институционального) сознания и поведения, либо с формированием способностей как того, что прикрепляет человека к миру деятельности. Либо начинаем обсуждать, что человек есть «потенциал», «бесконечная возможность» [11].

Следовательно, мы можем обсуждать организацию различных образовательных практик, ориентированных либо на подготовку к выполнению социальных ролей, либо на обеспечение условий для становления творческого кооперирующегося субъекта и свободно самоопределяющейся во всех пространствах жизнедеятельности личности.

Непрерывность образования обеспечивается системностью практики, сферной (кооперативной) организацией деятельности, согласованием целей образования с направлениями развития человека как агента перемен и установками субъектов социальной практики (человек, семья, общество, культура, производство, бизнес, государство, международное сообщество).

С точки зрения управления качеством непрерывного образования функциональному подходу соответствует *подсистема обеспечения качества*, призванная гарантировать качество определённого уровня *(соответствующее стандарту либо актуальному спросу на образовательные услуги)*. В то время как практическому подходу соответствует *подсистема улучшения (развития) качества*, призванная гарантировать конкурентоспособность и мобильность как самой образовательной практики, так и её участников. Эта подсистема ориентирована на достижение уровней качества образования, соответствующих *динамике рыночного спроса и скрытым, возможным будущим потребностям* человека, групп, общества в целом.

На основе экологической парадигмы образования разрабатываются *образовательные модели – парадигмы-практики*. Наиболее разработанной и реализуемой во многих странах мира стала ***концепция образования в интересах устойчивого развития (ОУР)***.

Переориентация образования в интересах

бережного отношения к окружающей среде, достижения взаимопонимания и социальной стабильности отказа, от неустойчивых моделей производства и потребления, а также решения ряда задач экономического, социального и экологического развития должна способствовать переходу человечества на путь устойчивого развития. Следовательно, образование, направленное на обеспечение достижения долгосрочных целей, способствующее формированию взглядов, приобретению позиции и ценностей экологически ответственного человека-гражданина, непосредственно влияет на выбор сценария развития общества и может быть определено как образование в интересах устойчивого развития.

Образование становится главным механизмом в обеспечении управляемой социоприродной коэволюции именно потому, что оно – основа восходящего, опережающего развития качества общественного интеллекта и качества жизни. Так понимаемое образование перестаёт быть только сферой услуг, оно становится «базисом» социально-экономического воспроизводства.

По инициативе ООН в 2005 году началось Десятилетие образования для устойчивого развития. Инициативу поддержали многие страны, в том числе и Республика Беларусь.

Для программирования перехода к образованию в интересах устойчивого развития следует определить, каковы ведущие идеи и сущность этой новой концепции образования.

Концепция устойчивого развития (Рио, 1992) представляет собой современный этап развития теории взаимодействия природы и общества, центральное место в которой занимает вопрос о соотношении антропоцентрического и экоцентрического подходов. Важность выявления различий в этих подходах состоит в том, что каждому из них соответствует свой тип сознания человека, его отношения к миру.

Антропоцентрическая этика потребления базируется на идее «всё для блага человека, всё во имя человека», как и какой ценой, значения не имеет. Понимая экоцентрическую этику в широком философском смысле как ценностное отношение к окружающему миру и себе в нём, её сущностное содержание можно определить как *«благоговение перед жизнью»* (А. Швейцер). Эта этика предполагает наличие у человека соответствующего экоцентрического сознания. Для того, кто обладает данным типом сознания, смыслом жизни становится служение гармонизации его отношений с природой, обществом, самим собой, достигаемое через проявление инициативы, преобразующей деятельности, ответственности за её результаты не только перед ныне живущими, но и перед будущими поколениями. Исходя из этого основная цель, которую ставит перед собой образование для устойчивого развития, – дать лицам любого возраста возможность влиять на качество своей жизни и нести ответственность за построение стабильного будущего.

Если непрерывность образования рассматривать в контексте устойчивого развития, то следует отметить, что она обеспечивается за счёт гуманитарных систем (школьных, университетских, профессиональных и других сообществ), где каждый их член не только заинтересован в достижении общих целей развития человеческих ресурсов в интересах устойчивого развития семьи, школы, региона, общества, но и, ориентируясь на успех, ставит цели собственного развития.

Концепция ОУР – это формирующаяся концепция, которая строится на основе

- всеобщности и непрерывности образования;
- междисциплинарного подхода;
- взаимодействия преподавателя и учащегося;
- обучения с помощью опыта и творчества (ЮНЕСКО, Контакт, 2003 г.).

Рассмотрим представленные положения.

Всеобщность и непрерывность образования

В качестве ведущих идей, на которых базируется представление о всеобщности и непрерывности ОУР, выступают следующие: образование через всю жизнь; обеспечение каждому человеку доступа к образованию на протяжении всей жизни; непрерывность образования как сферы социокультурной практики.

Как отмечает П. Г. Щедровицкий, для определения непрерывности образования и

построения его концепции следует обеспечить его интегрированное представление с трёх полюсов: а) образование – достижение автономии системы образования от сиюминутных производственных задач и оформление сферы образования; б) человек – обеспечение всестороннего развития каждого человека и создание «открытого университета» личности; в) производство – опережающая подготовка специалистов и профессионалов к активной деятельности во внеобразовательных системах. Проблема непрерывного образования должна существовать на пересечении и стыке этих трёх тенденций и направлений. Непрерывность должна рассматриваться как модус: а) сферы образования; б) общественно-исторических процессов во внеобразовательных сферах; в) жизни и развития отдельного человека [2].

Таким образом, идея непрерывного образования связана с синхронизацией процессов развития человека, образования и социальной практики в целом.

Междисциплинарный подход в проектировании содержания ОУР

Реализация данного положения предполагает восприятие образования в интересах устойчивого развития не как составляющей образования, а как особой, быстро развивающейся междисциплинарной области специальных знаний, базирующейся на методологических и теоретических положениях философии, культурологии, теории систем и теории деятельности, педагогики, социологии, психологии, экономики, экологии и других наук.

Целостность восприятия мира, необходимость наличия у человека глобального мышления и способностей к локальному преобразующему действию предполагают согласование педагогическими сообществами образовательных стратегий на системном уровне.

Поскольку предметом изучения образования в интересах устойчивого развития являются условия устойчивости социоэколого-экономических систем, сбалансированное планирование и устойчивое управление территориальными образованиями, ресурсами, отраслями хозяйства, экологическая этика, то для решения каждой отдельной задачи необходим междисциплинарный синтез конкретного содержания ОУР.

Взаимодействие преподавателя и учащегося как основа партнёрства для достижения целей устойчивого развития

ОУР предлагает изучать каждый предмет и явление с учётом разных перспектив: индивидуальной, общественной и глобальной (биосферной).

Развитие у учащихся такого системного видения предполагает, что в образовании будут созданы условия, при которых они будут «рефлексивно удерживать» и согласовывать культурно-историческое время (прошлое, настоящее и будущее), своё (индивидуальное) время, время сообщества, в котором они живут, народа (общественное) и время человечества (глобальное цивилизационное). Кроме того, ОУР предлагает учащимся оценивать все решения (свои и чужие) с позиции этих трёх перспектив, чтобы осознавать их возможные последствия. И, наконец, особое значение придаётся приобретению учащимися навыков совместного планирования и совместных действий, так как в реальной жизни недостаточно знания того, что надо или не надо делать. Необходимо уметь воплотить свои замыслы в планы и действия. Конечно, при этом приходится взаимодействовать с другими людьми и учитывать их интересы. С этой точки зрения *непрерывность образования в интересах устойчивого развития обеспечивается системностью практики, кооперативной организацией деятельности, согласованием целей образования с направлениями развития человека, групп, организаций как агентов перемен и установками субъектов социальной практики* (человек, семья, общество, культура, производство, бизнес, государство, международное сообщество).

Следовательно, проблемное развивающее интерактивное практическое обучение, позволяющее закреплять конвенциональные нормы совместной учебной и социально значимой деятельности, выступает условием становления учащегося как субъекта социального действия и собственного развития. В реальной практике такие условия возможно обеспечить, создав открытую, адаптивную и адаптирующуюся, развивающую и

развивающуюся социально-педагогическую среду, которая на основе демократического участия детей и молодёжи, педагогов, всех слоёв населения в решении экологических, экономических и социальных проблем на локальном, региональном и глобальном уровнях будет способствовать развитию участников сообществ, их социальной адаптации в условиях высокой динамики общественных перемен.

Таким образом, развитие открытых сообществ и самоуправления, как на уровне учреждений образования, так и на уровне регионов, взаимодействие педагогов, учащихся и населения составляют основу партнёрства для достижения целей устойчивого развития.

Обучение с помощью опыта и творчества – практическое и инновационное образование

Экологические, как и другие, ценности невозможно сформировать в виде простой системы знаний. Нельзя передать человеку своё отношение к миру. Оно, это отношение, ответственное или безответственное, возникает лишь с приобретением социального опыта, осознанием значимости окружающего мира, тех возможностей и ограничений, с которыми человек сталкивается в процессе жизнедеятельности. Образование для устойчивого развития *представляет собой одну из основ практической повседневной жизни.* Отсюда следует необходимость акцента на содействии формированию прикладных знаний, умений, навыков, повышению компетенции учащихся в вопросах управления сложными системами. Обеспечить становление и развитие практического сознания учащихся может именно практическое образование, оно и призвано создать условия для становления субъекта собственной жизнедеятельности на основе активного, преобразующего (творческого) отношения к миру (природе, обществу, культуре) и себе в нём.

Инновационная деятельность как ответ на высокий уровень динамики экологических, научно-технических и социально-экономических процессов становится образом жизни современного общества. Ещё в 1979 году члены «Римского клуба» определили сложившуюся систему образования как «поддерживающую» *(реализующую функцию воспроизводства. – **Н.К.**).* В качестве альтернативы предлагалось «инновационное обучение», которое должно было воспитать у учеников ответственность за будущее, веру в себя и свою способность влиять на это будущее [3].

Инновационное образование по своей сущности призвано имитировать процесс развивающей инновационной деятельности с тем, чтобы учащиеся освоили механизмы развития социальной практики и саморазвития.

Так понимаемое инновационное образование создаёт условия для освоения учащимися методов изыскания, идеализации, теоретического моделирования, проблемного анализа, концептуализации, программирования, реализации и экспертизы инновационных разработок. Инновационное образование направлено на обеспечение условий для становления перспективного видения, системного проектного мышления, критического, конструктивно преобразующего отношения человека к миру на основе признания самодостаточной ценности его развития.

Таким образом, ОУР решает следующие задачи:

- содействие комплексному (эмоциональному, рациональному и практическому) восприятию учащимися окружающего мира, синтезу естественнонаучных, социальных, экономических знаний, становлению целостной картины мира, осознанию проблем, стоящих перед обществом, и их комплексного характера;
- обеспечение удовлетворения познавательных и творческих потребностей учащихся;
- формирование навыков решения проблемных задач, самостоятельного поиска знаний и обретения опыта их использования в повседневной жизни;
- создание условий для развития навыков решения комплексных, в том числе социальных, экономических, экологических, задач на основе обучения через опыт;
- создание условий для развития способности воспринимать чужую точку зрения, навыков сотрудничества и разрешения конфликтов при совместном решении проблем;

▪ содействие становлению экоцентрического сознания, создание условий для построения на основе экологической этики и постматериальных ценностей индивидуальной шкалы нравственных установок, выработке неравнодушного отношения к состоянию окружающей среды и личностного восприятия социальных, экономических, экологических проблем, самостоятельного критического мышления, умения вырабатывать и отстаивать свою точку зрения в сложных ситуациях, требующих принятия нравственно обоснованных решений.

В качестве приоритетного направления модернизации образования может выступать ***инновационное развитие образования как открытого института социализации личности в современном социокультурном пространстве***. В этом контексте образование понимается как институт социокультурного развития общества, который в интеграции с другими институтами обеспечивает условия для становления физически, социально и духовно здоровой, свободной и самоопределяющейся в динамичных социальных условиях личности учащегося. Такое образование может обеспечить наращивание свободного ресурса социального развития.

Способствуя развитию человека, образование развивает и самосознание того общества, к которому он принадлежит.

В опоре на накопленный опыт в области адаптивного и развивающего образования осуществляется поиск путей интеграции с семьёй, местными органами самоуправления, государственными структурами не только самой сферы образования, но и организациями иного ведомственного подчинения, общественными объединениями, церковью, заинтересованными гражданами.

Такая школа, как социальный институт, организует свою деятельность на основе

▪ ориентации на обеспечение условий для становления учащегося как творческого субъекта собственной жизнедеятельности с активным преобразующим практическим отношением к миру и себе самому в нём;

▪ учёта мета-, мега-, мезо- и микросоциальных факторов, эпигенетических особенностей этапов возрастного развития ребёнка, его индивидуальных особенностей и личностных качеств;

▪ обеспечения условий поддержки индивидуально-личностного развития всех групп детей, создания условий для освоения ими механизмов поведения в ситуациях рисков (дезадаптации), методов построения личных стратегий социальной адаптации;

▪ проектирования и создания среды событийной детско-взрослой общности, включающей в себя детей групп риска, оказавшихся в социально опасном положении;

▪ активного участия всего школьного сообщества в делах ближайшего социального окружения;

▪ установления прочных партнёрских отношений всех субъектов социализации как внутри региона школы, так и вне его.

Всесторонний социологический подход к анализу процесса воспитания в современный период в целях определения перспектив его совершенствования предполагает поиск эффективных средств ценностного программирования поведения людей, обогащения социального характера главенствующими установками трансформирующейся общественной жизни.

Ключевой фигурой в организации открытого образовательного процесса является *педагог*. Поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования педагогического корпуса.

Возникает вопрос: «Как же определить качество педагога?», ответ на который будет определять содержание образования, качество учебных и воспитательных программ, методику воспитания, воспитанность и конкурентоспособность выпускников на рынке труда и другие составляющие качества образования. При этом педагог обеспечивает условия для становления личности воспитанника, его мировоззрения и духовности. Понятие «качество педагога» – комплексное, включающее в себя

▪ уровень компетентности – знания и опыт в определённой области науки и практики;

▪ способность проектирования открытых воспитательных систем, адаптивно-развивающих образовательных сред и стохастических технологий воспитания;

- потребность и способность заниматься воспитательной деятельностью;
- наблюдательность и критичность — способность подмечать существенные, характерные особенности воспитанников, устанавливать их предпосылки и причины;
- способность устанавливать контакты с внешней средой;
- способность устанавливать связи с партнёрами в образовательной системе;
- лидерские качества, авторитетность;
- творческую педагогическую активность и др.

Педагог, реализующий целостную парадигму-практику, – субъект образования, автор образовательных проектов, человек свободно, личностно-профессионально самоопределяющийся в современной социокультурной ситуации. Следовательно, для его становления необходимо создать условия осознания им вызовов времени образованию, понимания назначения современных образовательных идей, концепций и теорий, усвоения способов проектирования открытых образовательных систем, педагогического управления динамикой учебных групп, техник группового взаимодействия и методов экспертизы индивидуальной и совместной деятельности.

Организация процесса повышения квалификации педагогов по освоению методов проектирования предполагает овладение ими системными требованиями к открытым образовательным средам, методами проектирования и реализации следующих *принципов* стохастических образовательных технологий:

- *принцип целостности* технологии, представляющей дидактическую систему;
- *принцип управляемости* технологией в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей;
- *принцип нелинейности* педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают *непосредственное влияние* на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем;
- *принцип адаптации* процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;
- *принцип обратной связи* в образовательном процессе;
- *принцип потенциальной избыточности* учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщённых знаний.

Наиболее полно эти принципы могут быть реализованы и освоены педагогами в процессе повышения квалификации благодаря включению их в разработку открытых воспитывающих систем как механизмов реализации Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь.

Список использованных источников

1. *Долженко, О.* Бесполезные мысли, или Ещё раз об образовании / О. Долженко // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8. – С. 29.

2. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки концепции непрерывного образования / П.Г. Щедровицкий // Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М., 1993. – С. 84–85.

3. *Тхагапсоев, Х.Г.* О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–109.

4. *Бондарев, В.Г.* Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. – Минск: НИО, 2003. – 128 с.

5. *Вригт фон Г.Х.* Модернизация как псевдоморфоз / Г.Х. фон Вригт // Три мыслителя. – СПб.: Русский Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2000. – С. 246–254.

6. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.И. Жук, Н.Н. Кошель, Л.С. Черняк; под ред. А И. Жука; М-во образования и науки Республики Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – Минск, 1996. – 242 с.

7. *Брукнер, Х.Х.* Глобализация, образование и революция в технологии / Х.Х. Брукнер // Перспективы. – 2001. – № 3. – С. 9–26.

8. *Галицкий, Ю.* Некоторые рассуждения об образовании / Ю. Галицкий // Сб. «Образование 21 века: проблемы и перспективы» / под ред. В. Зинченко. – Рига: Эксперимент, 2002. – 336 с.

9. *Королёв, П.* В начале века они ещё не освободились от идеи образования / П. Королёв // Сб. «Образование 21 века: проблемы и перспективы» / под ред. В. Зинченко. – Рига: Эксперимент, 2002. – 336 с.

10. *Краснов, Ю.Э.* Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения: учеб. пособие для студ. магистратуры / Ю.Э. Краснов. – Минск: БГУ, 2003. – 226 с.

11. *Попов, А.А.* Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская // Сб. «Образование 21 века: проблемы и перспективы» / под ред. В. Зинченко. – Рига: Эксперимент, 2002. – 336 с.

Материал поступил в редакцию 01.06.2009.

Экологическая перспектива развития образования: психологический аспект

В.А.Янчук

В статье представлен психологический аспект экологической перспективы развития образования. Предлагаются экологические ориентиры и принципы конструирования содержания образования и технологии формирования и развития образовательной культуры в процессе образовательного взаимодействия. Описываются особенности экологического подхода к образованию.

Отталкиваясь от очевидной, по нашему мнению, идеи о необходимости подчинения процесса реформирования среднего образования в Республике Беларусь общей идее о конечном результате предлагаемых инноваций, которым должно быть формирование личности высокообразованного и высококультурного гражданина, соответствующего общественным идеалам, ценностям и эталонам, нами в своё время была предложена авторская версия идеологии образования [1]. Выработка последней должна производиться на глубоком научно-теоретическом фундаменте всей системы современного социально-гуманитарного знания и практического опыта проведения реформ, созданном в мировом сообществе с учётом культурной специфики страны и социально-политического контекста. Их более глубокому осмыслению способствует введение новых научных понятий (в данном случае «образовательной культуры»), предоставляющих возможность качественно отличающегося упорядочивания накопленного знания и нахождения принципиально новых решений (инсайтов). Инновационные тенденции современного социально-гуманитарного знания проявляются в повышении его экологичности, т.е. соответствия реальности бытия его гармонизации.

Экологическая метафора в исследованиях образования начинает интенсивно использоваться за рубежом с 1990-х годов в аспекте придания процессу образования системного характера, обеспечивающего гармонизацию его взаимоотношений с социальным и природным миром [2; 3; 4; 5]. Экологическая направленность выражается, прежде всего, в формировании личности, способной к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и

природным миром. Такого рода гармония может быть достигнута при условии понимания человеком природы и устройства окружающего мира, отношения к миру и к человеку в нём как к высшим ценностям, требующим очень бережного обращения, владения знаниями и средствами (компетенциями) их познания и преобразования.

Формирование такого рода экологической гармонии предполагает нахождение ответов на ряд вопросов, связанных с целями и организацией образования: чему учить и для чего? Как учить? Каковы условия (социальные, материальные, технологические), способствующие успешному обучению? Кто и как должен учить? Как и посредством чего следует оценивать результаты образования? Как и посредством чего мотивировать к продуктивному образованию? Что должен получить обучаемый, и что это даст ему и обществу?

Авторское видение ответов на эти и другие вопросы представляется вниманию читателя в излагаемом ниже тексте.

Традиционное выяснение того, чему следует учить, по нашему мнению, должно сочетаться с нахождением ответа на вопрос, для чего учить. Если мы не определяемся в последнем, то ответ на первый становится чисто риторическим или искусственным. В этом контексте нами подвергалась критике разработанная рядом ведущих российских учёных Концепция универсальных учебных действий (УУД), в которой процесс реформирования образования подчиняется решению ключевой сверхзадачи образования *научить учиться* [6, с. 18]. Развитие универсальных учебных действий вне привязки их к конкретной реальности или предмету становится абстракцией, дающей результаты применительно к решению задач, определяемых, как правило, авторами той или иной концепции, но отнюдь не всегда генерализируемых на сопутствующую «земную» реальность. Более того, так называемые продукты известных образовательных технологий (развивающее обучение (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), педагогика развития (Л.В. Занков), психопедагогика «живого знания» (В.П. Зинченко), культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.В. Клочко, Е.А. Ямбург) и др.), демонстрируя преимущества над «традиционалами» в определённых аспектах, отнюдь не всегда проявляют их в других, не менее важных.

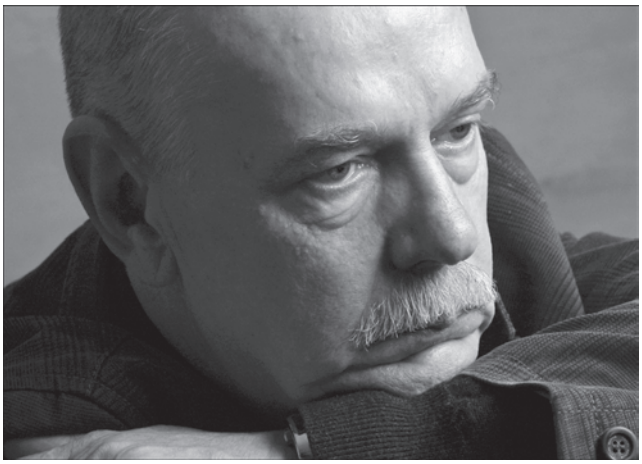
Образовательная практика показывает, что на этапе завершения среднего образования и те и другие по основным показателям сравниваются, а продолжая образование в высших учебных заведениях, часто оказываются на равных исходных основаниях. К тому же ученики, привлечённые к обучению по данным технологиям, отличаются от своих менее «элитных» сверстников, как минимум, предварительной отобранностью и более комфортными условиями обучения (материально-техническими, учебно-методическими, кадровыми и т.п.).

В соответствии с экологическим подходом ученика следует не столько вооружать универсальными учебными действиями и «накачивать» информацией (или знаниями), сколько учить оперировать ими в разных контекстах, максимально приближённых к реальности, ориентироваться в ней и пользоваться ею, обеспечивая тем самым ресурс саморазвития на ближайшую и отдалённую перспективу и гармонию взаимоотношений с социальным и природным миром. Следовательно, надо использовать интерактивные диалогические образовательные технологии, способствующие формированию понимания сути предлагаемого содержания, его функциональной значимости, представленности реальной жизни (об этом свидетельствует опыт педагогов-новаторов, демонстрирующих воплощение предлагаемого знания в реальных жизненных ситуациях), способности применять знания на практике не только в чисто утилитарном приложении, но и в постижении окружающей действительности, обоснованном принятии решений в отношении поставляемых жизнью проблемных ситуаций. Необходимо учить определять свою позицию, обосновывать и отстаивать её, изменять в случае получения аргументированных возражений, проводить анализ и самоанализ, рефлексировать, на-

конец осуществлять морально-нравственную оценку собственных действий и действий других людей. В таком случае образование будет способствовать формированию целостного и осмысленного мировоззрения, а не механическому соединению отдельных фрагментов знания, оторванных от реальности бытия и востребуемых только при решении строго определённых задач экзаменующего свойства. Собственно, именно к этому и сводятся последние теоретические наработки ведущих зарубежных и отечественных психологов и педагогов, работающих в экологической перспективе.

Как уже отмечалось нами ранее, в соответствии с социокультурно-интердетерминистским диалогическим подходом развитие УУД (активностная составляющая) не является исчерпывающим для решения проблемы повышения качества образования [7; 8]. Важны также развитие соответствующих личностных качеств (личностная составляющая) и создание условий для их актуализации (ситуативно-контекстуальная составляющая). Примером последнего является образовательный проект «Учить учиться» [2]. Если нет соответствующих условий для развития учебно-методического, информационно-технологического, материально-технического и т.п. компонентов, то сложно надеяться на достижение ожидаемых личностных изменений. Вряд ли можно ожидать их и при пассивной роли главного социализирующего института – семьи.

Для того чтобы учащийся развивался в заданном направлении, ему надо создать определённые условия, вооружить его продуктивными способами решения задач, или активностями. Причём продуктивными и в утилитарном аспекте, предполагающем формирование способности переносить усвоенные алгоритмы на решение практических задач, в огромном количестве поставляемых реальной жизнью. Можно преподавать литературу, ориентируясь на репродукцию имён и фрагментов художественных произведений, что чаще всего и происходит. А можно на примере художественных текстов учить полноте описания окружающего мира с передачей всех представленных в нём нюансов. Ведь художественный текст не только приносит



Владимир Александрович Янчук,
доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, социальной и воспитательной работы АПО

эстетическое удовольствие, но и передаёт авторский замысел, авторское переживание происходящего, донося через знаки (словосочетания) богатство чувств, своеобразие эпохи и людей, живших в ней, бесценный опыт решения ими жизненных проблем. Можно наглядно показывать, как одно и то же событие видится по-разному, что происходит при лаконичном, а что – при развёрнутом описании, что лежит между строк, над текстом, за текстом, в контексте. Можно учить языку путём бездумного зазубривания правил, а можно объяснять, почему надо определённым образом структурировать предложение, чтобы добиться главного – максимально полного донесения до другого человека содержания, чувств, которые хочется ему передать, не потеряв наиболее важного и акцентировав на нём внимание. Можно зазубривать новые слова, превращая этот процесс в бездумное самоистязание, а можно показывать, **что** даёт это слово в познании и описании мира, и почему так важно обладать развитым языком.

Обучаемый должен осознавать, во имя чего необходимо осуществлять изменения, с какими затратами это связано, наконец, в чём именно будет заключаться результат, и насколько значим он будет как для него самого, так и для референтного социального окружения (и нереферентного тоже). Всё это в совокупности послужило основанием

для введения понятия «образовательная культура», формирование которой и должно происходить в процессе образовывания индивида и результатом которой должно быть обеспечение экологичности *бытия-в-мире* в терминологии экзистенциальных феноменологов, акцентирующих внимание на том, что человек буквально «воткан» в своё существование в мире, неотделим от него, переживает его уникально-неповторимым образом. И это переживание определяет мироотношение и самоотношение личности, эмоционально окрашивая их и задавая своеобразие интерпретации происходящего. Человек не только оперирует рационально-машинным образом мира, перерабатывая информационные потоки и решая задачи различных уровней сложности, но и формирует свои жизненные миры, целостные системы представлений, включающие в интегрированном виде предметные и бытийные знания, опыт своего непосредственного жития, в котором механически, беспредметно усвоенное знание и универсальные действия зачастую оказываются невостребованными, так как в процессе обучения их перенос на это самое бытие никем не обсуждался и фактически отдавался на откуп самому обучаемому. Примером этого является огромное количество ситуаций, когда человек, владеющий знаниями по математике, химии, физике, биологии, психологии и др. (и имеющий отличные отметки по соответствующим предметам), оказывается не способным применять их по отношению к задачам, предлагаемым жизнью и потенциально предполагающим их применение, ибо практически никто даже не оговаривал такой возможности. Лучшие учителя показывают представленность предметного знания за рамками предмета в окружающем мире – наличие физики в электрической розетке, химии – в продуктах питания, географии – в лесу, математики – в быту и т.д. Для совершения такого рода переноса учитель сам должен глубоко понимать и свободно владеть своим предметом, осознавая то, что владение им, в главном, направлено на повышение информированности человека о мире и операциональной вооружённости во взаимодействии с ним. Именно это, предметно опосредованное, гармоническое взаимодействие человека с миром и составляет цель формирования образовательной культуры.

В качестве модели развитости образовательной культуры нами были определены репрезентативность (соответствие общекультурного и специального знания непосредственной и опосредованной реальности), актуализируемость и генерализируемость интернализованного общекультурного и специализированного знания – умение применять имеющиеся компетенции к решению задач, поставляемых реальностью, проявляющееся в сформированных содержательных системах понятий, ассоциативных сетях, интеллектуальных способностях, операциональной вооружённости, социальных репрезентациях, жизненных переживаниях, физическом и психическом здоровье, структуре ценностных ориентаций и т.д. В целом же образовательная культура направлена на обеспечение экологичного бытия-в-мире, предполагающего гармонию с социальным и физическим окружением, обеспечиваемую оптимальным соответствием наличных культурных компетенций особенностям непосредственной и опосредованной реальности.

Эти идеи во многом резонируют с идеями экологического подхода к образованию, получившими развитие в последнее десятилетие за рубежом. Своеобразной точкой отсчёта в переосмыслении результативности образования в рамках данного подхода является отделение знания, «приобретённого» для проверки (тестирование, отметки), от знания, участвующего в богатейшем спектре контекстов, в которых осуществляется оценка как его содержания, так и ценности для конкретной ситуации. Центральным принципом по отношению к знанию, как отмечают S.A. Barab и W.-M. Roth, является то, что: «... а) знание не является активностью – не предметно; б) знание всегда контекстуализировано – не абстрактно; в) знание взаимно конструируется во взаимодействии индивида с окружением – не объективно определяемо или субъективно создаваемо и г) знание является функциональной позицией во взаимодействии – не “истинно”» [2, с. 3]. При этом многие исследователи вслед за Л.С. Выготским подчёркивают взаимный характер взаимодействия, в котором индивиды, как и познание и формируемые

значения, рассматриваются как социально и культурно конструируемые.

Рассматривая знания и значения как часть отношения «индивид – окружение», мы приходим к радикальному переосмыслению сути образовательного взаимодействия, заключающейся в признании необходимости формирования у обучаемых способности связывать транслируемые знания с реальным контекстом их проявления и применения. Если преподаватель терпит неудачу в вовлечении обучаемых в значимые отношения и представляет основополагающие идеи как изолированные факты или абстрактные понятия, то эти факты и понятия не связываются с ситуациями их реального проявления, что позволяло бы им стать мощными средствами овладения миром.

Присущий традиционному образованию формализм (факты, понятия, практика, методы, принципы) повышает степень риска становления знания разрозненным и не связанным с осознанным использованием в реальной жизненной практике, тем самым снижая его значимость и не способствуя бытию-в-мире со знанием, предоставляющим большие возможности ориентации в нём, понимания сути происходящего, овладения им. Примером такого рода рассогласования является расхожая фраза «Если ты такой умный (знающий. – **В.Я.**), то почему такой бедный». Если владение знанием не создаёт преимущества по сравнению с невладением им, то возникает вполне уместный вопрос о его ценности. Мне могут возразить: не всякое знание имеет утилитарные корреляты. И это справедливо, но даже овладение такого рода абстрактным знанием должно быть подчинено пусть и опосредованной, но утилитарной, в позитивном значении этого слова, цели, например развитию абстрактного мышления, логического умозаключения, анализу фактов, обоснованному совершению выводов и т.п., сопровождаемому наглядной демонстрацией тех преимуществ, которые они дают. Поэтому вопрос: для чего? становится более чем актуальным при оценке необходимости включения того или иного знания в образовательные программы. И если автор учебного курса или программы не может внятно ответить на него, то возникают вполне обоснованные сомнения в отношении необходимости включения таких знаний в содержание образования.

С экологической позиции обучение является процессом становления личности, подготовленной к эффективному включению в динамические сети мира целенаправленным образом. По существу речь идёт о том, что обучаемые должны иметь возможность использования знания в максимально широком спектре жизненных контекстов. Этот вывод составляет основание *экологической теории знания*, развиваемой на протяжении ряда лет S.A. Barab с коллегами. В центре их теоретических положений об организации перцептивной активности лежит вывод о том, что физическое окружение включает качественные области функциональной значимости (возможности), фиксируемые индивидом, обладающим соответствующими умениями и интенциями к действиям. В то время как эти возможности для действий существуют как часть окружения, их значение актуализируется только через взаимодействие индивида и окружения (физического и социального). Для того чтобы это взаимодействие было успешным, обучаемому следует помогать овладевать эффективными способами реализации возможностей. В этой связи S.A. Barab и W.-M. Roth предлагают понятие *сетей возможностей*, представляющих «...собрание фактов, понятий, средств, методов, практик, повесток дня, обязательств, а часто людей, взятых по отношению к индивиду, распределяемых на протяжении пространства и времени и рассматриваемых как необходимые для достижения конкретных целей» [2, с. 5]. Эти сети возможностей, будучи функционально ограниченными, являются культурно детерминированными и формируемыми под влиянием окружения, научных, экономических, а часто и политических факторов. Они не являются просто пассивным потенциалом, определяемым их материальной протяжённостью, а обладают своим содержанием, в рамках которого индивиды или группы интенциально создают множество сетей возможностей, посредством которых и осуществляют взаимодействие друг с другом.

В реальности большая часть окружения, с которым взаимодействует человеческое бытие, создаётся в процессе культурно-

исторического развития для удовлетворения интересов, потребностей и жизненных миров людей. Сети возможностей существуют благодаря функциям, которые они выполняют, некоторые создаются интенциально в силу определённых социально-исторических факторов, а какие-то возникают естественным образом благодаря своим функциям в отношении мира.

Как и системы активности, сети возможностей функционально взаимосвязаны, что предполагает зависимость их границ от результатов, которым они подчинены, или выполняемых функций. Степень, в которой конкретное понятие, факт, средство и участник будут выступать частью интенциально связанных сетей возможностей, зависит от степени их полезности удовлетворению интенций. Для конкретного индивида существует ряд ограничений, обусловленных социальными, культурными, экономическими и политическими факторами, определяющими, в конечном счёте, какие именно средства, ресурсы или позиции могут быть определены в сетях. Важным в этой связи является то, что сети возможностей в когнитивном аспекте включают многочисленные узлы (пересечения); многие из них могут использоваться различными сетями, каждая из которых обладает своими контекстуальными связями. Знание, в экологическом смысле этого термина, требует способности к означенной (понимаемой) актуализации конкретной сети возможностей в мире. В этом контексте одной из целей школы является расширение индивидуальных сетей возможностей таким образом, чтобы они максимально пересекались с сетями, предлагаемыми экспертами [9].

Вторым базовым понятием экологической теории знания является *эффективность*. Если возможности являются условиями для действий индивида, то эффективность является динамической актуализацией возможностей. В функциональном аспекте, по определению S.A. Barab и W.-M. Roth, «...*набор эффективностей* составляет то поведение, которое может осуществлять индивид в процессе реализации или генерирования сетей возможностей. В случае, если индивид обладает определённым набором эффективностей, он или она будут вероятнее воспринимать и взаимодействовать с миром определённым образом – даже обращая внимание на некоторые сочетания сетей, недоступных другим» [2, с. 6]. Наборы эффективностей всегда находятся в тесной взаимосвязи с конкретными сетями возможностей и служат достижению конкретных целей. Обладание способностью к вовлечённости в набор эффективностей предполагает надлежащую настройку или резонанс со связанными возможностями, составляющими сеть. По существу речь идёт о практическом понимании, или, в терминологии J. Lave, *понимании-на-практике*, обозначающем, что «...понимание и опыт находятся в постоянном взаимодействии – более того, являются взаимно конституирующими» [9, с. 51–52].

Фактически знание возможностей означает понимание не только элементов сети возможностей, но и контекстов и интенций, в понятиях которых различные элементы приобретают смысл, что означает, по определению S.A. Barab и W.-M. Roth, «мета-контекстуальную осведомлённость», или оценку отношения между содержанием и текстом, в котором реализуются эффективность – возможности [2, с. 6]. С их точки зрения, «...оптимальный контекст обучения должен не только способствовать осмысленному участию в одном контексте, но должен настраивать обучаемого на основополагающие инвариантные структуры таким образом, чтобы использовать их как средства в других ситуациях и другое время» [там же]. Имеется в виду, что представление сетей возможностей и наборов эффективностей в нескольких контекстах с неизбежностью приводит к выработке инвариантных систем, генерализируемых на сходный класс образовательных и жизненных контекстов.

Третьим интегрированным понятием экологической теории является понятие *жизненного мира*. Оно было введено биологом von Uexküll и психологом Куртом Коффкой для обозначения жизненного бытия, отличающегося от организмического функционирования как чисто физиологической системы. В жизненных мирах представлена человеческая биопсихосоциальная сущность, проявляющаяся в качественном своеобразии понимания и интерпретации мира и происходящего в нём. Это

своего рода гештальт, представляющий новое качество, обретаемое целым и не сводимое к простой сумме составляющих его частей. В последующем Лиотар вводит словосочетание «феноменальный жизненный мир», обозначающее человеческий эквивалент мира, данного индивиду и дополняемого социальным миром, всегда и везде разделяемым с другими людьми. Сегодня это понятие используется в феноменологической социологии [10] и исследованиях искусственного интеллекта для обозначения знакомого мира повседневной жизни.

В экологическом подходе жизненный мир понимается как мир, данный действующей личности в её восприятии. Жизненный мир имплицитно отличается от материального, окружающего человека. Он представляет своего рода уникальность индивидуального представления об окружающем мире и понимание его. Содержание любого жизненного мира зависимо как от индивидуальных наборов эффективностей, так и от доступных сетей возможностей, приводящих к континуальной эволюции как индивидуальных жизненных миров, так и коммуникативных паттернов, определяющих своеобразие взаимодействия с другими людьми.

Человек не оперирует фрагментарным специализированным знанием, «очищая» его от сопутствующих знаний, он обязательно адаптирует его под свои возможности и известный опыт. Сталкиваясь с житейской или специализированной проблемной ситуацией, он ведёт себя не как «чистый» математик или физик, а как человек, обладающий целостным мировоззрением и наличным практическим опытом. Как это ни парадоксально, современные образовательные системы крайне мало внимания уделяют формированию этого целостного мировоззрения и активного опыта воплощения знания на практике, отдавая их на откуп самому обучаемому. Следствием этого и является характерная для современного выпускника школы непредставленность специализированного знания в повседневной практике и в мировоззрении, что не способствует достижению той самой экологической гармонии взаимодействия с миром.

Экологичность образования предполагает создание системного, многоаспектного представления о природном и социальном мире, целостного мировоззрения, сетей возможностей, наборов эффективностей и жизненных миров, формируемых посредством полипредметных интегративных курсов. Зародышевой попыткой решения этой задачи применительно к гуманитарному знанию являлась канувшая в Лету попытка введения интегрированного курса «Человек. Общество. Государство», программа и содержание которого с большими оговорками были направлены на формирование системного представления о человеке и его жизни в обществе. Но вместо того чтобы совершенствовать содержание и методику преподавания этого курса, он был заменён на абстрактное «Обществоведение», уже по названию предполагающее «назидательную» методику преподавания и всё ту же систему оценки воспроизведения предложенного содержания. На мой взгляд, курс следовало бы не только вернуть, но и дополнить такими предметами, как «Человек и мир», «Наука – человеку», «Человек в мире людей» и т.п., призванными помочь обучаемому овладеть азами гармоничного и экологичного сосуществования в природном и социальном мире, образуя своеобразную *культурную экосистему*. Образование должно помогать обучаемым выстраивать структурные сети возможностей и наборы эффективностей, морально-ценностных ориентаций, мировоззренческих жизненных миров, крайне полезные для гармонии взаимоотношений с окружением, в том числе и в качестве гражданина своей страны, ценящего её и заботящегося о её благе.

Построение культурной экосистемы должно быть результатом проведения экологической политики, предполагающей учёт всех контекстуальных факторов и использование всех возможных ресурсов (людских, материальных, технологических и т.п.) для достижения целей образования: действующих лиц, взаимоотношений, окружения и структур, процессов [5, с. 155–156]. К действующим лицам относятся отдельные люди и группы, обладающие различными ресурсами власти и выполняющие различные роли (иногда множественные) по отношению к воплощению экологической политики (политические лидеры, профессура, преподаватели, обучаемые, родители). Под социальными взаимоотноше-

ниями понимаются связи и поведенческие взаимодействия действующих лиц. Окружение и структуры представляют собой естественные и искусственные условия, традиции, нормы и правила, регулирующие взаимоотношения действующих лиц. Наконец, к процессам относятся динамические естественные и искусственные изменения во взаимоотношениях действующих лиц с окружением [там же, с. 166–167]. В целом же экологическая политика в образовании должна быть направлена на совершенствование образовательного процесса, с одной стороны, за счёт привлечения всех возможных ресурсов и заинтересованных сторон, а с другой – с помощью обеспечения экологичности результата образования, выражающегося в вооружении выпускников учебных заведений сетями возможностей, наборами эффективностей и целостным мировоззрением, обеспечивающими в совокупности гармонию их взаимодействия с окружающим социальным и природным миром.

Таким образом, экологическая перспектива развития образования предполагает не только получение высоких отметок и тестовых показателей, но и расширение жизненных миров, обогащение опыта, выработку новых путей взаимодействия с внешним миром. Всё это должно быть включено в образовательную траекторию, направленную на формирование культурной экосистемы, которое будет иметь место тогда, когда все заинтересованные лица начнут рассматривать различные контексты как обладающие сходными основополагающими структурами возможностей и формировать на этой основе инвариантные структуры сетей возможностей и наборов эффективностей, в интегрированной форме воплощённые в целостном мировоззрении участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. *Янчук, В.А.* Образовательная культура и образовательное тестирование: соотношение и перспективы развития / В.А. Янчук // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 9. – С. 25–30.

2. *Barab, S.A., Roth, W.-M.* Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective // Educational Researcher, 2006, Vol. 35, No. 5, pp. 3–13.

3. *Hoffmann, M.H.G., Roth, W.-M.* What you should know to survive in knowledge societies: On a semiotic understanding of «knowledge» // *Semiotica, 2005, Vol. 156,* 101–138.

4. *Schultz, A., Luckman, T. The structures of the life-world.* Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973.

5. *Weaver-Hightower, M.B.* An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity // Educational Researcher, 2008. Vol. 37, No. 3, pp. 153–167.

6. *Асмолов, А.Г.* Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов [и др.] // Вопросы психологии. – 2007. – №. 4. – С. 16–21.

7. *Янчук, В.А.* Размышления о школьной реформе и её перспективах. Часть I / В.А. Янчук // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 2. – С. 6–15.

8. *Янчук, В.А.* Размышления о школьной реформе и её перспективах. Часть II / В.А. Янчук // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 7. – С. 5–12.

9. *Lave, J.* Introduction / In J. Lave & S. Chaiklin (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3–34). New York: Cambridge University Press, 1993.

10. *Lee, S.H., Roth, W.-M.* Science and the «good citizen»: Community based scientific literacy // *Science, Technology, & Human Values, 2003, Vol. 28,* 403–424.

Материал поступил в редакцию 18.05.2009.

Поликультурное образование как стратегический приоритет развития школы

Г.И.Шатон

Автор рассматривает поликультурное образование как принципиально новое понятие, отличное от традиционных технологий мультикультурного и кросскультурного обучения. В статье проанализированы важнейшие особенности поликультурного образования, их связь с процессами глобализации и становлением информационного общества.

Поликультурное образование на современном этапе превращается в стратегический приоритет развития школы. Данная тенденция обусловлена, прежде всего, процессами глобализации, которые актуализируют необходимость поликультурного развития личности, способной реализовывать собственные проекты в постоянно меняющейся культурной среде. Мультикультурное или кросскультурное образование оказывается недостаточно эффективным в условиях трансформирующихся культурных, этнических, национальных и социальных идентичностей: «Сегодня это становится уже трюизмом, что мы живём в мире, главным образом характеризующемся тем, что все его объекты находятся в постоянном развитии. Эти объекты представляют собою идеи и концепции, людей и товары, модели и месседжи, технологии и техники» [1, с. 5].

В то же время образование призвано обеспечивать стабильность и преемственность функционирования и развития всех сфер социальной практики за счёт трансляции культурных образцов и формирования идентичности. «Образование имеет своей целью трансляцию знаний, развитие навыков и способностей, побуждение учеников мыслить критически и верить в возможность рационального объяснения происходящего» [2, с. 123]. Для реализации этой цели школа нуждается в разворачивании программ устойчивого развития, обеспечивающих сбалансированное формирование личности, способной к активной социализации и самоактуализации.

Современное поликультурное образование существенным образом отличается от традиционных версий мультикультурного и кросскультурного обучения, межкультурной коммуникации. Это обусловлено влиянием противоречивых и разнонаправленных тенденций глобализации, коренным образом изменившей роль и место образования в мире. Поликультурное образование предполагает многообразие возможностей, характеризуется гораздо большей, нежели у традиционного обучения, протяжённостью в пространстве и времени. Вектор времени в данном случае обеспечивается реализацией проекта «образование длиною в жизнь» (life long education), а вектор пространства реализуется за счёт возможности получить образование в различных институтах на родине и за рубежом. Образовательный процесс сегодня «...может быть реализован вне институтов государства, в институтах, которые могут быть частными, рыночно ориентированными, национальными, международными или интернациональными, деинституционализированными, не локализованными, неформальными» [3, с. 14]. Такое многообразие институтов образования является дополнительным фактором, побуждающим школу к развитию поликультурного образования, поскольку её выпускникам, возможно, придётся продолжать обучение в различных культурных средах.

Глобализация образования предполагает его коммерциализацию и маркетизацию. На рынке появляется всё больше производителей

Галина Иосифовна Шатон,
кандидат философских наук,
доцент АПО

образовательных услуг, повсеместно внедряются инновационные технологии, возникают учреждения образования, ориентированные на получение прибыли. Коммерциализация образования неизбежно означает его стандартизацию, поскольку любой продукт на рынке должен быть сравним с другими продуктами для того, чтобы участвовать в конкурентной борьбе. Поликультурная направленность образования во многом помогает преодолеть негативные последствия стандартизации образовательных услуг, обеспечивая реализацию традиционной роли образования как инструмента трансляции культурных ценностей и традиций, а также исторически сложившихся культурно-значимых идентичностей.

Для того чтобы школа отвечала вызовам времени, содержание поликультурного образования должно строиться с учётом современных достижений гуманитарных наук, и прежде всего современных представлений о культурной идентичности и межкультурном взаимодействии, лингвистических измерениях культурной коммуникации, а также положений эпистемологии и концепций взаимодействия с незнанием.

Поликультурная среда развития современной школы представляет собой сегодня не просто пространство взаимодействия различных культур, оказывающих формирующее воздействие на процессы учения и обучения, но поле разнонаправленного действия глобальных образовательных тенденций, которые не получили ещё адекватного осмысления в педагогическом дискурсе.

Традиционное мультикультурное образование ориентировано на ценности многообразия, поскольку «...многообразие обогащает нацию широкими возможностями использования опыта других культур для личностной реализации. Когда индивиды участвуют в жизни различных культур, они могут обогатить себя опытом всего человечества» [4, с.1]. На уровне разработки учебных планов это многообразие реализовывалось за счёт включения в программы больших объёмов знаний о различных культурах и способах их взаимодействия. Важная роль отводилась также определению критериев для создания моделей культур. При помощи этих критериев культуры определяются как феномены, имеющие конкретные характеристики, отличающиеся друг от друга. Таким образом культура приобретает собственную идентичность, особенно очевидную при сравнении с другими культурами.

Для определения идентичности той или иной культуры необходимо сформулировать основные критерии отнесения к культуре различных феноменов, описанных в теориях межкультурного или кросскультурного взаимодействия. Так, например, согласно теории Хофстеда, культуры могут различаться с точки зрения «ментальных программ», которые проявляются на коллективном, универсальном и индивидуальном уровнях [5, с.13]. Ментальные программы на индивидуальном уровне могут существенно отличаться, однако на более высоких уровнях идентичности они становятся более стандартизированными. В результате с точки зрения подобного подхода культура может быть определена как «...коллективное программирование мышления, которое отличает членов одной группы людей от другой. Культура в этом смысле включает системы ценностей, и эти ценности являются блоками строительства культуры» [5, с. 21]. Построенная таким образом культура отличается от других культур по следующим критериям: дистанция власти, избегание неопределённости, маскулинность – феминность, коллективизм – индивидуализм.

Подобный подход приводит к созданию биполярных конструкций идентичности, ко-

торые не трансформируются в зависимости от факторов влияния внешней среды, а также контекста и динамики развития субъектов культурного строительства. Такая интерпретация культуры является актуальной в мультикультурном образовании, поскольку она позволяет оперировать большим культурологическим материалом, опираясь на критерии сходства / различия культур.

Определение критериев сходства / различия культур и создание моделей культурных идентичностей составляют основную технологию формирования содержания мультикультурного образования. После того как основные критерии, характеризующие ту или иную культуру, определены, следующим шагом становится описание того, как следует учитывать её особенности в ситуации межкультурного взаимодействия. С точки зрения учебного процесса это означает развитие у школьников навыков общения с представителями других культур, понимание культурных различий, воспитание уважительного отношения к культурным особенностям.

Практически все программы мультикультурного и кросскультурного образования в различных странах были ориентированы на подобный алгоритм. Различия заключались только в том, сколько и какие культуры выбирались для включения в программу определённого уровня в конкретном учебном заведении. При этом мультикультурный подход к образованию мог реализовываться в рамках отдельных предметов либо во внеучебной деятельности, когда школьники (студенты) принимали участие в специальных мероприятиях, праздниках и фестивалях, посвящённых культуре той или иной страны.

Подобный подход сыграл свою положительную роль в становлении современной поликультурной школы. Его потенциал позволит и в дальнейшем эффективно использовать эту модель в практике школьного образования. В то же время реалии глобального мира и те вызовы, с которыми сталкивается современная школа, требуют появления более сложных и адекватных программ поликультурного образования. Алгоритм мультикультурного образования может использоваться и в поликультурном образовании, но он должен быть дополнен более целостными и системными схемами педагогической деятельности. Использование данного алгоритма в чистом виде в поликультурной педагогике чревато формированием репрессивной среды, в рамках которой невозможно свободное развитие личности, актуализирующей своё представление о мире и том месте, которое она стремится занять в этом мире.

Поликультурное образование предполагает специфическое отношение к построению содержания обучения. Актуальными в данном случае становятся концепции, трактующие культурную идентичность как постоянно изменяющийся феномен, не имеющий жёстких границ. В современном гуманитарном дискурсе культурная идентичность рассматривается как феномен, который может трансформироваться в зависимости от контекста. Личность сама строит собственную культурную идентичность, которая не рассматривается как нечто завершённое и установленное на длительный срок. Идентичности любых типов и любых степеней сложности являются продуктом динамического взаимодействия различных факторов. Существуют несколько продуктивных подходов, которые так или иначе трактуют феномен формирования идентичностей, включая культурные, этнические и национальные их формы. С точки зрения нобелевского лауреата Аматья Сена, каждый человек в течение своей жизни постоянно конструирует свои идентичности, ни одна из которых не является предписанной ему кем-то извне. В своей классической работе «Идентичность и насилие. Иллюзия судьбы» учёный отмечает, что «...существует тенденция рассматривать человека как члена одной группы. В реальной жизни мы видим себя как членов различных групп, и мы принадлежим ко всем из них» [6, с.13]. Согласно такому подходу, на различных этапах своей жизни человек сам определяет ту идентичность, которая является наиболее актуальной для него. При этом важно помнить, что в любом обществе существует интеллектуальная элита, претендующая на формирование канонов идентичности, однако, возможно, для конкретной личности эти каноны окажутся «неподходящими», не соответствующими её представлениям о самореализации.

Такой подход чрезвычайно важен для

современного поликультурного обучения в школе, где могут присутствовать представители различных культур, поскольку он ориентирован на персональную работу с каждым учеником. Школьники при этом рассматриваются как индивидуальности, а не как носители определённых культурных атрибутов. Понимание особенностей той или иной культурной группы по-прежнему остаётся актуальным. Однако ученик получает шанс быть особенным, не принадлежать к той группе, к которой он теоретически относится, если его индивидуальные особенности и намерения не соответствуют групповой идентичности. Возможность подобного несовпадения индивидуального и группового контекстов должна приниматься во внимание при составлении программ поликультурного образования.

Для формирования современного поликультурного содержания образования актуальной является концепция третьего пространства, сформулированная Хоми Бхабха [7]. Согласно этой концепции, пространство культурного взаимодействия никогда не является полем, свободным от культурных влияний.

Все теории кросскультурного взаимодействия представляют себе его как «встречу» двух различных культур в некоем чистом пространстве. При этом последнее не относится к полю влияния ни одной из этих двух культур и, более того, ни к какой другой культуре. Концепция Хоми Бхабха предполагает принципиально иное отношение к пространству культурного взаимодействия. Данное пространство не является «свободным» в плане культурной определённости. Оно имеет свои собственные характеристики, отличительные черты, которые активно влияют на взаимодействующие культуры. То есть уже невозможно говорить только о кросскультурном взаимодействии, поскольку в реальности ситуация всегда оказывается более сложной и многоплановой. Третье пространство – «место встречи» двух культур – само по себе уже представляет какую-то культуру. В то же время взаимодействующие культуры не являются чем-то монолитным, однородным. Так они могут выглядеть только на уровне теоретизирования и создания научных моделей, но не в реальной жизни, где каждая культура представлена мириадами идентичностей на уровне отдельных личностей.

Согласно концепции Хоми Бхабха, личность не имеет какой-то раз и навсегда заданной идентичности, поскольку формирование последней представляет собой процесс постоянных трансформаций под воздействием социально-политических, культурных, религиозных, лингвистических факторов. С точки зрения педагогики такой подход представляется чрезвычайно актуальным, так как он позволяет осуществлять процесс развития личности за счёт непрямого воздействия. В педагогической модели Льва Выготского такое воздействие может быть осуществлено в «зоне ближайшего развития», где сформированы специальные условия для социализации. Именно такая среда способна стать мощным фактором развития личности.

Итак, взаимодействие культур как преодоление барьеров идентичности происходит при активном влиянии диалектов (культурных особенностей) и того культурного пространства (контекста), на котором оно разворачивается. В рамках такого подхода поликультурное образование не может рассматриваться исключительно с точки зрения содержания различных культур, которое должно быть освоено в процессе обучения. В современном глобальном мире невозможно определить реестр всех культур, которые должны стать предметом изучения. Личность должна быть готова к свободному взаимодействию с самыми различными культурами во всём разнообразии их динамики. Поликультурное образование нацелено на развитие компетенций, необходимых для конструирования и распознавания различных идентичностей в рамках межкультурного взаимодействия. Формирование таких компетенций начинается с осознания того факта, что любые идентичности, с одной стороны, исторически унаследованы, а с другой – конструируются личностью под влиянием общественно значимых образцов. Таким образом, индивидуум обладает некоторой степенью свободы в конструировании собственной идентичности. При этом важным фактором является даже не столько выбор той или иной идентичности, сколько само понимание того, что идентичности *могут* быть предметом свободного выбора,

но в то же время возможен и отказ от такового при определённых обстоятельствах.

Для построения модели поликультурного образования большое значение имеет развитие эпистемологических компетенций. Данные компетенции касаются конструирования знания, а также взаимодействия с незнанием. Для поликультурного образования особенно важна способность личности эффективно взаимодействовать с незнанием. В условиях глобализации и компьютеризации незнание начинает играть принципиально новую роль. Действительно, на современном этапе овладение существенными объёмами знания ещё не означает приобретения необходимой квалификации и профессионального уровня. Информация в XXI веке общедоступна благодаря электронным средствам коммуникации [8, с. 40]. Актуальным становится овладение не определённым объёмом знаний, а способами доступа к информации. На первый план выходит умение приобретать новое знание, т.е. взаимодействовать с незнанием, что позволяет сделать процесс познания действительно бесконечным. Такое умение представляется особенно актуальным в плане реализации обучения длиною в жизнь. С точки зрения поликультурного образования обучение длиною в жизнь означает постоянное пополнение представлений о собственной культуре и культуре других социальных или национальных групп.

Актуальным является также использование потенциала незнания для повышения эффективности обучения: «...незнание имеет эпистемологическую ценность в тех случаях, когда сохранение незнания помогает увеличивать знание» [8, с. 39]. В данном случае имеются в виду побуждение учеников к использованию воображения, созданию собственных версий происходящего, формирование творческого отношения к учёбе.

Итак, поликультурное образование сегодня представляет собой дальнейший этап развития мультикультурного и кросскультурного образования. Поликультурные стратегии современной школы ориентированы на развитие у учеников компетенций, необходимых для эффективной самореализации в условиях глобального мирового сообщества и культурного многообразия.

Список использованных источников

1. *Appadurai, A.* Grassroots globalization and the research imagination. Public culture 12 (1)1-19 2000.

2. *Siegel, H.* A symposium on epistemology and education. Introduction Educational theory V.58, № 2, 2008.

3. *Stephen, J., Goodson B.* and *Maguire M.* eds, Education, globalization and new time London: Routledge, 2007, 303.

4. *Banks, J.* An introduction to multicultural education. – Boston: Person, 2008, 164.

5. *Hofsted, G.* Culture's consequences International differences in work related values. – London: Sage Publication, 1980, 325.

6. *Sen, A.* Identity and violence: The illusion of destiny (Issues of our times), NY: WW Norton, 2006, 227.

7. *Bhabha, H.* The location of culture. – London: Routledge, 1994, 285.

8. *Townley, C.* «Toward a Revaluation of Ignorance», Hypatia, V. 21, № 3, 2006.

Материал поступил в редакцию 18.05.2009.

Социокультурное проектирование: создание вариативного пространства развития личности в условиях школы

Е.В.Попкова

В статье раскрываются особенности социокультурной среды в учреждениях образования, её сущность и структура, рассматриваются исходные теоретические положения социокультурного проектирования.

Социально-экономические преобразования, характерные для современного этапа развития общества, обуславливают новые требования к качествам личности выпускника школы. В ранг приоритетных сегодня возведены социальная активность, культурная компетентность, инновационность мышления, способность к преобразованию реальности на основе «модели будущего», готовность к непрерывному самообразованию, самостоятельность, креативность, коммуникативность, умение работать в команде, решать проблемы и нести ответственность за принятые решения, делать осознанный выбор. Как отмечает М.Н. Борытко, образование призвано привести человека к осознанию ответственности за самого себя и направить к смыслу бытия – основам человеческого существования [1]. Это порождает необходимость организационно-педагогической модернизации образования, придания ему свойств системы, обеспечивающей личностное становление ребёнка, его социокультурную самоидентификацию.

Одна из центральных проблем сегодня – проблема научного анализа и выявления возможных путей и комплекса условий, детерминирующих функционирование учреждения образования.

Социокультурное проектирование в культурологии рассматривается с позиций технологического подхода, в свете которого оно представляет собой специфическую технологию, включающую анализ существующих проблем, выявление причин их возникновения, определение на этой основе целей и задач, отражающих образ желаемого будущего (состояние) объекта проектирования, разработку путей и средств достижения поставленных целей.

Характеризуя феномен проектирования с позиций комплексного подхода, Н.А. Масюкова выделяет следующие его характеристики: направленность целевых усилий на заранее планируемые преобразования, обращённость к реальности будущего, нацеленность на развитие проектируемого объекта [2].

Объектом социокультурного проектирования в школе выступает социокультурная среда, в рамках которой становление личности определяется и опосредуется социально-культурным контекстом; *предметом* – принципы, модели и механизмы организации этой среды как жизненного пространства развития и самореализации школьников.

Проектируемая в учреждениях образования социокультурная среда выступает как новое онтологическое поле реальности, где воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творение культуры и воспитание человека культуры [3], «...образовывается интегративное персонифицированное знание и формируется продуктивный опыт растущего человека на основе личностно и социально значимых ценностей» [4, с. 65]. Также она создаёт условия для раскрытия, реализации и приращения потенциала личности. Включённый в социокультурную среду ребёнок познаёт окружающий мир, других людей, самого себя. Осуществляемая в ходе взаимодействия

рефлексия – своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений субъектами общения друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение [5]. В результате происходят не только познание и понимание других людей, но и самопознание, самопонимание, самоопределение, саморегуляция. Такой тип взаимодействия «...помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную "подпитку" и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию» [1, с. 18].

А.П. Марков и Г.М. Бирженюк считают, что социокультурная среда представляет собой комплекс социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих человека в процессе его жизнедеятельности [6]. В понимании Н.Ю. Калашниковой, среда – развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует целенаправленно создаваемые условия взаимодействия объективного мира и субъективного мира развивающейся уникальной личности, что предопределяет реализацию её потенциала [7]. Ряд учёных (Г. Гайсина, А.В. Иванов, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Силиванова, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин) рассматривают социокультурную среду в педагогическом контексте и определяют её как совокупность социального, пространственно-предметного, информационного и событийного окружения субъектов образовательного процесса в пространстве школы, целенаправленно созданного и обеспечивающего процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся.

Социально и культурно обогащённая среда учреждения образования признаётся сторонниками личностно ориентированного культуросообразного подхода к воспитанию в качестве его ключевого фактора (Е.В. Бондаревская, М.Н. Борытко, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская). Рассматривая педагогический потенциал среды, А.Н. Басов отмечает, что именно среда обеспечивает социальное взросление старшеклассников – благодаря «игре своих стихий», многообразию ниш и видов деятельности она создаёт для воспитанников возможности конструирования индивидуальной

Е.В. Попкова,
кандидат педагогических наук, доцент АПО

траектории развития и включения в разнообразные социальные практики [8].

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод, что социокультурная среда обеспечивает встречу культур: субкультуры ребёнка, педагогической культуры, национальной и общечеловеческой культур. В связи с этим она выступает одновременно и как пространство, в котором зафиксированы исторический опыт, мир ценностей и смыслов, и как пространство культурного самоопределения ребёнка, сообразное его особенностям, и как сфера педагогического влияния (в широком понимании данного термина).

К наиболее значимым логически связанным качественно-содержательным характеристикам социальной среды учреждения образования, на наш взгляд, целесообразно отнести поликультурность, аксиологичность, безопасность, динамическую целостность среды.

Современный мир – это мир культурного многообразия. По образному выражению российского философа Е.М. Быховской, он представляет собой глобальную деревню, обдуваемую множеством «культурных ветров», различных по характеру, направленности, силе проникновения [9]. Культуросообразие школы, по мнению Н.Б. Крыловой, – это прежде всего разнообразие, ибо полноценная жизнь ребёнка и его развитие возможны в перекрестье, пересечениях культур. В связи с этим актуализируется необходимость создания поликультурного фона личностного становления, «сложных конструкций взаимовлияний

и взаимодействий» [10, с. 26]. Поликультурность как качество социокультурной среды рассматривается нами в содержательном и процессуальном аспектах. В первом случае мы опираемся на культурологические воззрения М.Н. Бахтина и В.С. Библера: культура диалогична по своей сути, и в этом диалоге обозначаются два полюса: микродиалог, осуществляемый в горизонте личности, и диалог в Большом времени (макродиалог). Современная культура выступает при этом не как наивысшая ступенька развития, а как полифония культур разных эпох (античной, Средневековья, Нового времени, постиндустриальной, информационной), несущая в себе разные образы мира и способы понимания бытия. Поликультурность рассматривается нами и в другом срезе: связи национальной и общемировой культур.

В этих условиях становление человека происходит не как присвоение обезличенных социокультурных норм, а как процесс свободного самоопределения, самостроительства, поиска себя в диалоге с культурными собеседниками [11].

Процессуальный аспект учитывается при создании социокультурной среды в силу того, что социокультурная среда – поликультурное пространство жизнедеятельности воспитанника, где он действует на основе собственного выбора и самостоятельно осваиваемых культурных норм. К.А. Альбуханова-Славская отмечает: «Динамика жизни перестаёт определяться через течение событий, а становится зависимой от характера активности личности» [12, с. 18]. Это требует не столько обогащения программ учебных предметов социокультурным содержанием, расширения спектра факультативных занятий социокультурной направленности, сколько «задействования» имманентных характеристик среды, предполагающего расширение поля социокультурной практики. При этом характер деятельности, в которую включается воспитанник, с одной стороны, должен иметь объективную ценность, а с другой – соответствовать его потребностям. Ключевым условием её эффективности является гуманистически-ориентированное полисубъектное взаимодействие. Психологическая сущность последнего, по мнению С.П. Ивановой, заключается в стремлении его участников к сотрудничеству в форме диалога, основанного на способности к выходу за пределы своего Я, пониманию и принятию других как субъектов, наделённых свойством активности, побуждающим к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации [13].

Несколько видоизменив схему интегрированного пространства социокультурной деятельности ребёнка, предложенную Н.Б. Крыловой, и скорректировав её содержательное наполнение, мы прочерчиваем следующие направления создания социокультурной среды учреждения образования:

1. *Ребёнок – национальная культура – Мир*. В этом пространстве школьник осваивает национальную и общечеловеческую культуры, осмысливает их, преломляет сквозь призму собственного опыта, выстраивает иерархизированную систему ценностных ориентаций и нравственных императивов. Результатом этого процесса является социокультурная самоидентификация личности, понимаемая как самоопределение человека в социокультурном пространстве, установление им своей этнической, конфессиональной, социальной, культурной идентичности. По утверждению Н.М. Борытко, иметь идентичность – значит быть самим собой в уподоблении себя социокультурному окружению [1]. Социокультурная идентичность охраняет согласованность и индивидуальность опыта, позволяет личности противостоять негативным внешним влияниям, интегрирует дарования и социальные возможности воспитанника.

Сформированная таким образом культура личности «встраивается» в контекст национальной и общечеловеческой культур.

2. *Ребёнок – творчество – Мир*. В этом пространстве включённый в различные виды творческой деятельности (интеллектуальную, учебно-познавательную, исследовательскую, коммуникативную, художественную, духовную, конструктивно-техническую, общественно полезную) ребёнок создаёт субъективно новые культурные феномены (формы, способы деятельности, смыслы), вследствие чего происходят социокультурная самореализация и самосозидание личности.

3. *Ребёнок – творчество – национальная культура*. Это пространство призвано создать условия для творческого освоения ребёнком

определённого культурного поля, сформировать социально-культурную компетенцию личности.

В теории понятие «социально-культурная компетенция» используют как показатель готовности (мотивационной, аксиологической, когнитивной, технологической) личности действовать в современных условиях, применяя культурные эталоны в качестве критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера. Социально-культурная компетенция, по мнению А.Я. Флиера, отражает достаточную степень социализированности и инкультурированности индивида, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных и специализированных знаний, составляющих «норму общесоциальной эрудированности человека и данной среды», сумму правил, образцов, законов, обычаев, запретов, этикетных установок и иных регулятивов поведения, вербальных и невербальных языков общения, систему общепринятых символов, мировоззренческих оснований, идеологических и ценностных ориентаций, непосредственных оценок, социальных и мифологических иерархий [14].

Феномен социокультурной компетенции сложен по своему содержанию и включает институциональную, конвенциальную и коммуникативную составляющие. Первая из них обозначается А.Я. Флиером как компетенция по отношению к институциональным нормам социальной организации – основным социальным институтам, экономическим, политическим, правовым и конфессиональным структурам, учреждениям и иерархиям. Формирование этого компонента обеспечивается при освоении учащимися содержания таких областей знания, как правоведение, экономика, политология, обществоведение. Вторая составляющая – компетентность по отношению к конвенциональным нормам социальной и культурной регуляции: национальным и сословным традициям, господствующей морали, мировоззрению, ценностям и оценочным критериям, нормам этикета. Её сформированность детерминирована знаниями истории, философии, социологии, культурологии, этики, эстетики. Коммуникативная составляющая отражает уровень владения личностью средствами социальной коммуникации, к которым, прежде всего, относятся естественный родной и иностранный устный и письменный языки, специальный язык (понятийно-терминологический аппарат определённой сферы деятельности), принятый в данном обществе язык этикета и церемониала, а также политическая, религиозная, социальная и этнографическая символики. Данная составляющая формируется при изучении родного и иностранного языков, отечественной и зарубежной литератур, мировой художественной культуры, психологии. Помимо названных выше компонентов социально-культурной компетенции, А.Я. Флиер включает в её структуру компетенцию по отношению к кратковременным, быстроизменяющимся, но остроактуальным образцам социальной престижности (моде, стилю, символам, регалиям, социальным статусам, интеллектуальным и эстетическим течениям).

Поликультурность социокультурной среды учреждения образования теснейшим образом связана с её аксиологизацией. Ценности – важнейший компонент духовной культуры. Они обуславливают вектор социального поведения личности, её социальную активность. Именно через призму ценностей (системно-иерархическую психическую структуру, обозначенную А.С. Кондыковым как аксиосфера) человек определяет своё отношение к окружающему миру, самому себе, осуществляемой деятельности.

Развивая мысль о социокультурной среде как пространстве деятельности воспитанника в аксиологическом контексте, мы апеллируем к высказыванию Л.И. Анцыферовой, которая отмечает, что тезис о развитии личности в деятельности не может быть истолкован в том смысле, что всякая деятельность является условием развития личности. Определённая часть деятельности человека носит реактивный характер, воспринимается им как навязанная извне, далёкая от его стремлений, целей, интересов [5]. Это обстоятельство подчёркивает необходимость конструирования такой социокультурной среды, которая обеспечила бы условия для включения воспитанника в объективно-ценную деятельность, отвечающую его потребностям.

Таким образом, аксиологизация социокультурной среды обеспечивает пространство жизнедеятельности школьника, в котором формируется ценностно-ориентационный компонент его социально-культурной компетенции (по В. Франклу – обращённость к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации).

Основные направления аксиологизации социокультурной среды могут быть прочерчены на основании ценностей, имеющих принципиально важное значение для становления человека, поиска им смысла жизни. По мнению В. Франкла, это ценности творчества, переживания и отношения [15]. Первый путь связан с осмыслением человеком того, что он даёт миру в своих творениях, второй – с тем, что он берёт от мира в своих встречах и переживаниях, третий – с определением занимаемой позиции.

Ещё одна характеристика социокультурной среды учреждения образования – её безопасность. Философско-социологическое осмысление безопасности позволяет определить её роль в качестве гармонизирующего фактора развития. «Безопасность позволяет объектам деятельности пребывать в состоянии спокойствия, уравновешенности..., осуществлять своё назначение и переходить в развитии на более высокий уровень» [16, с. 17]. Безопасность детерминирует сбалансированное взаимодействие всех составляющих бытия, обеспечивая таким образом устойчивый характер развития. Потребность в безопасности признана в качестве базовых потребностей личности (А. Маслоу). Игнорирование её удовлетворения в образовательном процессе ставит под сомнение возможность раскрытия и реализации потенциала учащегося. Как утверждает В.С. Хомякова, опасности, угрозы и связанные с ними страдания сокращают свободу человека. Именно поэтому социокультурная среда учреждения образования должна восприниматься ребёнком как «островок безопасности».

Вместе с тем следует заметить, что проектирование безопасной социокультурной среды не сводится к созданию «тепличных условий». В рамках деятельностного подхода эта работа предусматривает создание предпосылок для формирования у воспитанников умений прогнозировать возможные риски, своевременно их диагностировать и управлять ими. Таким образом, в ходе социокультурного проектирования целесообразно реализовывать две формы достижения безопасности среды – пассивную и активную. Жизнедеятельность школьника в таких условиях обеспечит формирование у него чувства физической, психологической, информационной, нравственной, культурной безопасности и сделает возможными осуществление свободного осознанного выбора, проявление и развитие индивидуальности.

Характеристика динамической целостности социокультурной среды может быть дана на основе понимания её как сложноорганизованной системы, равновесное состояние которой детерминировано взаимодополнительностью устойчивости и неустойчивости, необходимости и случайности, интегрирующим взаимодействием пространственно-временных отношений, социального, культурного, материально-технического, семантического, информационного, педагогического компонентов. По мнению Д. Бома, если элементы культуры разобщены, она постепенно утрачивает смысл, общество становится рассогласованным, теряет ценности и цели [17]. В этой связи создание и функционирование социокультурной среды учреждения образования как пространства индивидуального развития личности должны осуществляться во взаимосвязи и взаиморазвитии трёх встраивающихся концентров: личностного, организационно-педагогического и социокультурного. Первый – отражает личностное пространство воспитанника, становление его как субъекта познания, коммуникации, творчества, жизнедеятельности, самоопределяющегося и самореализующегося. Второй концентр (создающий непосредственное окружение развивающейся личности) фиксирует специфику управления учреждением образования, его организационную культуру, особенности осуществления педагогического процесса, в ходе которого создаются условия для проявления и развития индивидуальности учащегося, освоения им различных социальных практик, формирования академической и социально-культурной компетенций. В третий концентр включена макросреда, в которую входят школа, а также учреждения

и организации, выступающие в качестве её социальных партнёров. Глобальный уровень социокультурного концентра представлен мировыми тенденциями развития различных сфер человеческой деятельности: экономики, политики, права, науки, техники, образования. Государственный уровень обусловлен особенностями государственной политики в области образования, национальной культурой и жизнедеятельностью социума. Локальный уровень задаёт региональную специфику развития вышеобозначенных сфер.

С количественных позиций социокультурная среда может быть охарактеризована при помощи таких параметров, как

- «***радиус воспитательного действия***» – школа, семья, учреждения культуры, спортивные организации и др., индивидуальные и групповые субъекты воспитания (воспитанники, педагоги, детские воспитательные коллективы, родители, представители общественности), коммуникационные каналы, связывающие школу с другими социальными институтами;
- ***интенсивность*** воспитательного влияния социокультурной среды на личность учащихся, устойчивость, широту и функциональность связей в системах: «ученик – педагог», «детский воспитательный коллектив – педагогический коллектив», «школа – социум»;
- ***устойчивость*** среды: её способность к саморегуляции и самосохранению благодаря социальной интеграции её объектов и субъектов, развитости ресурсных составляющих (информационной, кадровой, материально-технической), а также аксиологизации;
- ***потенциал развития*** – качественно-количественная характеристика социокультурной среды, отражающая её способность к позитивным изменениям, инновационным преобразованиям.

Социокультурная среда учреждения образования полифункциональна. Она выполняет следующие функции:

- собственно ***культурологическую***: социокультурная среда учреждения образования – своеобразная «культурная память» сообщества, в которой запечатлены, отрефлексированы, упорядочены достижения человечества в материальной и духовной сферах;
- ***созидающую***: создание необходимых предпосылок для выработки социокультурных ценностей, социально приемлемых способов интеллектуальной и практической деятельности;
- ***социально-регулирующую***: выработка на основе культурных образцов «социальных конвенций», задающих нормы социально адекватного коллективного и индивидуального бытия;
- ***консолидирующую***: обеспечение на макроуровне социальной интеграции членов сообщества, а на микроуровне – связи личности обучаемого с её социальным и культурным окружением, обуславливая, таким образом, устойчивый и безопасный способ существования человека в мире культуры и обществе;
- ***трансляционную***: создание каналов передачи «культурных текстов», трансляции из поколения в поколение социального опыта;
- ***образовательную*** (человекотворческую): формирование «социальных сил» личности и их реализация. Следует заметить, что воспитанник при этом выступает не как «пассивный объект окультуривания», воспринимающий, усваивающий культурные образцы и руководствующийся ими в своей деятельности, а как субъект, их распредмечивающий, интерпретирующий, осмысливающий, творчески преобразующий, создающий на их основе новые культурные формы, саморазвивающийся и самореализующийся;
- ***фасилитирующую***: социокультурная среда помогает ребёнку в становлении его в качестве «субъекта жизни» (Е.В. Бондаревская), стимулирует процессы самости у ученика, создаёт позитивный фон для формирования «свободоспособности личности» (О.С. Газман), осуществления самостоятельного выбора, адекватного личностно-значимым ценностям и культурным традициям;
- ***защитную***: ограждение ребёнка от деструктивного влияния пропаганды насилия, вседозволенности, создание условий для формирования у него умений противостоять различным негативным проявлениям;
- ***организационно-управленческую***: детерминирование структуры, содержания, характера взаимодействия между компонентами всей системы, обеспечение их аксиологической комплиментарности, определение

особенностей поведения и стиля взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

Полифункциональность социально-культурной среды учреждения образования и специфичность её характеристик обуславливают поливариантность проектной педагогической деятельности. Опираясь на работы В.С. Безруковой, Г.М. Бирженюк, Л.И. Гурье, С.В.Зуева, И.А. Колесниковой, А.П. Маркова, Н.А. Масюковой, выделим комплекс метапринципов проектирования социокультурной среды и комплекс технологических принципов.

В качестве концептуальной основы для определения комплекса метапринципов социокультурного проектирования мы выбрали теоретические положения, сформулированные А.П. Марковым и Г.М. Бирженюк.

В основе принципа *критического порога модификации* лежит представление синергетики о возможностях и пределах внешнего вмешательства в ход проектируемой модернизации социокультурной среды учреждения образования. Социокультурная среда – сложноорганизованная система, потенциально содержащая несколько вариантов природосообразного развития. Следовательно, при проектировании обязателен учёт внутренней логики развития как социального, так и культурного компонентов среды учреждения образования, а также природы взросления в этой среде личности воспитанника. Из сформулированного выше правила принципиальное значение имеет педагогический вывод о том, что такая социокультурная среда окажется ненасильственной по отношению к воспитаннику и будет создавать необходимые условия для проявления ребёнком индивидуальности, самостоятельности, реализации его потенциала, саморазвития в качестве субъекта жизнедеятельности.

Теоретическим базисом принципа *оптимизации «зоны ближайшего развития» личности* выступает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. В положениях последней становление личности опосредовано общением с текстами культуры, в ходе которого преодолевается противоречие между индивидуально-психологическим и культурно-историческим развитием. Для обеспечения индивидуальной траектории восхождения личности к культуре социокультурная среда учреждения образования должна быть создана как поливариантная, дающая ребёнку возможность выбора неповторимого пути развития, а следовательно, обеспеченная избыточными по отношению к его развитию социальными и культурными нишами. Именно они, по мысли Л.И. Новиковой, выступают формами востребованности и самобытной реализации личностного потенциала, гарантирующими накопление, сохранение, преобразование и приращение мира культуры личности, который составляют ценности, значения и смыслы.

Реализация принципа *персонифицированности процесса и результатов социокультурного проектирования* одновременно предполагает наличие нескольких педагогических векторов. Первый – связан с необходимостью обеспечения активности личности в ходе социокультурной идентификации и самореализации – ведь только в деятельности возможны познание, интерпретация, осмысление и усвоение социокультурных ценностей и образцов. Второй вектор предусматривает восстановление в социокультурной среде связи артефактов с персоналиями, их создавшими. Очеловеченные историко-культурные символы наполняют живым содержанием ткань культуры, выступают источниками встречной активности ребёнка, нравственными «референтами» на пути его личностного самостроительства [6].

Принцип *оптимальной ориентации на сохранение и изменение* фиксирует значимость оптимального соотношения между процессами сохранения социокультурных традиций и инноваций. Культура как система принятых норм есть нечто противостоящее развитию, поскольку консервирует и удерживает стабильность онтологической картины мира, является производной от неё и создаёт нормативные институты её закрепления. Следовательно, при проектировании социокультурной среды акцент должен быть сделан на её обогащении и сохранении в ней культурных ценностей и национальных традиций, позволяющих выстроить континуум «прошлое – настоящее – будущее». Достижение соразмерности традиций и инноваций

обеспечивает культурную преемственность, адекватное переосмысление и включение культурных норм и образцов, доказавших свою историческую состоятельность, высокую нравственность, гуманистичность, а также отражающих национальную самобытность, в современный контекст.

Принцип *проблемно-целевой ориентации* имеет содержательный и организационный аспекты. Первый – предусматривает вычленение современных общественных проблем и проблем самореализации и саморазвития воспитанника. Второй аспект касается необходимости функционирования социокультурной среды как открытой системы, чтобы расширить спектр решаемых социокультурных проблем, задействуя при этом потенциал различных социальных институтов, обеспечить в рамках проекта согласованность их действий, повысить социальную востребованность и оценку проводимой в школе работы.

Назначение разработки комплекса технологических принципов проектирования социокультурной среды учреждения образования заключается в выявлении теоретических оснований для эффективной практической реализации созданного проекта. В данный комплекс, по нашему мнению, целесообразно включить принципы реальности и перспективности, коллегиальности, воспроизводимости и прослеживаемости, управляемости, результативности.

Соблюдение принципа *реальности и перспективности* требует соотнесённости настоящего и будущего, что предполагает на макроуровне учёт реальной образовательной ситуации в стране и регионе, а также прогноз преобразований, которые произойдут в ближайшем будущем в социальной, культурной, научно-технической, личностной сферах; на микроуровне – анализ социокультурного потенциала учреждения образования (имеющихся в распоряжении ресурсов). Последний осуществляется с целью получения объективной оценки состояния внутренней и внешней среды учреждения образования, знания её «сильных» и «слабых» сторон. Первое направление позволяет оценить преимущества конкретного учреждения образования, т.е. вычленить те возможности и особенности, которые выгодно отличают его от других учреждений региона, составляют комплекс условий, обуславливающих успешность индивидуального развития, творческой самореализации и самоопределения учащихся. К числу «сильных» сторон можно отнести наличие высокого кадрового потенциала, сплочённый педагогический коллектив, гибкую систему управления, уникальные технологические ресурсы, сложившуюся систему воспитательной работы, систему взаимодействия с родителями, различными социальными институтами и органами муниципальной власти, известность школы в регионе, высокую общественную оценку её деятельности, оказываемые ею дополнительные образовательные услуги, вариативное образовательное пространство, международное и межрегиональное сотрудничество, участие и победы воспитанников в олимпиадах, конкурсах творческих работ, высокий уровень академической успешности, социальную адаптированность выпускников и т.д.

Второе направление анализа связано с выявлением и оценкой факторов внешней среды, находящихся вне «зоны влияния» учреждения образования, которые при определённых обстоятельствах и различных сочетаниях могут оказать как благоприятное, так и негативное воздействие на состояние и эффективность педагогического процесса в школе.

Учёт интересов и возможностей всех субъектов педагогического процесса, признание за ними права выбора индивидуального пути развития обеспечивается соблюдением принципа *коллегиальности*. Реализация названного принципа предполагает вовлечение в процесс конструирования социокультурной среды педагогического коллектива, учащихся, их родителей, представителей общественных организаций. Коллегиальность создаёт модель, характеризующуюся отсутствием устойчивых принципиальных возражений по существенным вопросам (содержанию, структуре, путям внедрения, особенностям взаимодействия, функциональным связям и т.п.) у всех заинтересованных сторон (районных органов управления образованием, администрации школы, педагогов, учащихся, их родителей, представителей общественности). Коллегиальность обуславливает согласованность и эффективность действий как в процессе конструирования, так и на этапе внедрения

модели социокультурной среды в практику работы учреждения образования.

Технологический принцип *воспроизводимости и прослеживаемости* – необходимо рассматривать относительно содержания и структуры модели–описания социокультурной среды школы, фиксированности в ней внутренних, существенных отношений реальности, использованных видов и способов документирования. Это значит, что создаваемая модель должна быть представлена таким образом, чтобы исключить двусмысленность понимания её исполнителями и обеспечить адекватность практической реализации, для чего требуется операциональность целей, ясность и непротиворечивость концептуальных положений, всесторонность описания создаваемого объекта (социокультурной среды), однозначность формулировок, адекватность используемой терминологии, последовательное логически обоснованное описание процесса создания реального объекта, механизмов его функционирования и способов оценки эффективности.

Характеризуя принцип *управляемости*, прежде всего, следует определиться с тем, какие объекты могут быть признаны управляемыми. В экономической теории к управляемым относят такие процессы и объекты, на которые человек способен влиять, изменяя и направляя их движение в желаемую сторону. Контур управления системой образуют субъект и объект управления, управляющие воздействия, обратная связь. В силу этого в ходе проектирования социокультурной среды необходимо максимально учесть все её желаемые функциональные признаки, обеспечить содержательное единство и структурированность, циркуляцию информации внутри системы без искажения, предусмотреть возможность её сбора, анализа и оценки.

Принцип управляемости связан с принципом *результативности* – соотношения между достигнутым результатом (уровнями академической и социально-культурной компетенций старшеклассников, самореализацией их личностного потенциала, личностным и профессиональным самоопределением) и использованными ресурсами социокультурной среды.

Реализация данного принципа предполагает соблюдение ряда правил:

1) ориентации при конструировании на государственный заказ системе образования и личностный запрос учащегося на индивидуальное становление;

2) ведущей роли руководства по созданию условий, позволяющих субъектам педагогического процесса быть в полной мере задействованными в достижении поставленных целей;

3) вовлечения потенциала всех заинтересованных сторон;

4) процессуального подхода, требующего систематической идентификации, взаимодействия и менеджмента процессов, имеющих место в организации;

5) системности менеджмента;

6) ориентированности на постоянное улучшение;

7) принятия управленческих решений, основанных на фактах;

8) взаимовыгодного взаимодействия с субъектами педагогического процесса, осуществляемого в условиях созданной социокультурной среды.

Таким образом, социокультурная среда учреждения образования представляет собой специально созданный педагогически целесообразный комплекс факторов и условий, непосредственно окружающих воспитанника и детерминирующих индивидуализацию его развития. Её сущность и структуру необходимо рассматривать в логике междисциплинарного исследования, интегрирующего такие системные феномены, как общество, культура, образование. В ходе конструирования (равно как и при экспертизе) социокультурной среды учреждения образования следует принимать во внимание её полифункциональность и такие характеристики, как поликультурность, аксиологичность, безопасность, динамическую целостность, а также «радиус воспитательного действия», интенсивность, устойчивость и потенциал развития. В качестве исходных теоретических положений, задающих ориентиры социокультурного проектирования, уместно использовать комплекс метапринципов (критического порога модификации, оптимизации «зоны ближайшего развития» личности,

персонифицированности процесса и результатов социокультурного проектирования, оптимальной ориентации на сохранение и изменение, проблемно-целевой ориентации) и совокупность технологических принципов: реальности и перспективности, коллегиальности, воспроизводимости и прослеживаемости, управляемости, результативности.

Список использованных источников

1. *Борытко, Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н.М. Борытко; под науч. ред. Н.К. Сергеева. — Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.

2. *Масюкова, Н.А.* Проектирование в образовании /Н.А. Масюкова; под ред. проф. Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

3. *Бондаревская, Е.В.* Школьное образование в контексте культуры /Е.В. Бондаревская [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.relga.rsu.ru/n29/obraz29.html. – Дата доступа: 21.03.09

4. *Загвязинская, Э.В.* Управление развитием культурно-образовательной среды гимназии / Э.В. Загвязинская. – М.: Сентябрь, 2007. – 160 с.

5. *Агеев, В.С.* Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – №2. – С. 63 – 70.

6. *Марков, А.П.* Основы социокультурного проектирования / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гуманитарного ун-та профсоюзов, 1997. – 254 с.

7. *Калашникова, Н.Ю.* Воспитательная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Ю. Калашникова; ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». – Омск, 2007. – 25 с.

8. *Басов, А. Н.* Педагогические условия социального закаливания старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /А.Н. Басов; Костромской гос. ун-т. – Кострома, 1999. – 22 с.

9. *Быховская, Е.М.* Личность в условиях встречи культур: векторы и некоторые методологические основания анализа проблемы / Е.М. Быховская [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.isiksp.ru/library/library.html. – Дата доступа: 21.03.09.

10. *Крылова, Н.Б.* Культуросообразные школы и традиционная система образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: культуросообразная школа: науч.-метод. сб. / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 22 – 39.

11. *Библер, В.С.* Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В.С. Библер // Психол. наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66 – 73.

12. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

13. *Иванова, С.П.* Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.П. Иванова; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб., 2000. – 35 с.

14. *Флиер, А.Я.* Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.metal-profi.ru/library/materials/other.html. – Дата доступа: 21.03.09.

15. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.

16. *Хомякова, В.С.* Безопасность как фактор устойчивого развития (социально-философский аспект) : автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / В.С. Хомякова; Забайкальский гос. гум.-пед. ун-т. – Чита, 2007. – 21 с.

17. *Бом, Д.* Наука и духовность: необходимость изменений в культуре / Д. Бом // Человек. – 1993. – № 1. – С. 7 – 17.

Материал поступил в редакцию 18.05.2009.

Хартия Земли: ценностный подход к образованию в интересах устойчивого развития

Марина Бахнова Кери

Каким образом возможно построить на Земле устойчивое общество? Как мы сможем встретить испытания, вызванные разрушительными последствиями человеческой деятельности на Земле, признать масштаб проблем и сделать жизнеспособный выбор, позволяющий обеспечить будущее, достойное Человека? Ответ очевиден: необходимо заменить нынешнюю парадигму человеческого доминирования, нежизнеспособные модели производства и потребления, послужившие причиной разразившегося системного кризиса, на парадигму более бережного и ответственного отношения Человека к миру.

Этические ценности оказывают сильное влияние на поведение человека, особенно те ценности, которые глубоко укоренились в его сознании. Научное знание может обогатить наш этический выбор, проясняя последствия принимаемых нами решений. Однако наука нейтральна к морали, она не может определить, что есть добро и зло. Ответы на такие вопросы надо искать в наших сердцах и умах.

Стивен Рокфеллер. «Движение к устойчивости»

Бóльшая часть моделей современных образовательных систем не связаны с трудами великих философов. Опираясь только на педагогические концепции и методики, эти системы направлены на передачу молодым людям новой информации в условиях жёсткой конкурентной экономики. Такой вариант образования очень удобен тем, чьи интересы хорошо обслуживаются людьми, технически компетентными, но социально пассивными, не способными думать критически и поступать как ответственные граждане.

Однако переход к более устойчивому образу жизни сможет произойти тогда, когда люди, принадлежащие к разным культурным традициям и социальным структурам, полностью осознают необходимость фундаментальных перемен и станут поддерживать их. Только поняв, что наши экологические, экономические, политические, социальные и духовные проблемы тесно взаимосвязаны, мы вместе сможем выработать всеобъемлющие решения. Преодолеем ли мы стереотипы сознания? Истоки разрешения этой проблемы кроются в образовательной практике школ, колледжей, университетов и общественных обучающих и развивающих центров по всему миру. Именно поэтому уже в 1992 году UNCED (Комиссия ООН по окружающей среде и развитию) заявила, что «…образование жизненно важно для перехода к устойчивому развитию» (UNCED, 1992, глава 36).

Как отмечается в подготовленном ЮНЕСКО Международном Плане Десятилетия ООН по образованию в целях устойчивого развития (2005–2014), образование для устойчивого развития (ОУР) – это:

- прежде всего, образование, имеющее глубокую ценностную базу, главенство уважения: уважения других, включая настоящие и будущие поколения, их различий и разнообразия; уважения окружающей среды, ресурсов планеты, которую мы населяем;
- воспитание образа мышления и поведения, которые позволят нам жить жизнью, достойной человека, не лишая себя всего не-

обходимого для этого образа жизни, и которые наряду с необходимостью воспитания чувств справедливости, ответственности и диалога являются также целью образования для устойчивого развития;

- распространение морально-этического подхода к организации образования и пропаганды принципов устойчивого развития, развития навыков критического мышления и способности решать проблемные вопросы обеспечения устойчивого развития.

Эффективные решения новых проблем образования содержатся в Хартии Земли – документе, представляющем *глобальную этику*, формулирующем *фундаментальные ценности и принципы для перехода к более устойчивому образу жизни*. Хартия помогает заполнить пропасть между наукой и нравственными ценностями, тем самым усиливая роль междисциплинарного метода в системах образования разных стран мира. Она является своеобразной маршрутной картой, помогающей исследованию главных вопросов устойчивого развития и глобализации. Хартия Земли даёт нам уникальную базу для разработки новых программ образования, стимулирующих преобразующее обучение для перехода к справедливой, устойчивой и мирной жизни.

Хартия Земли как декларация разделяемых ценностей и принципов для более справедливого и спокойного мира

Когда удовлетворены основные нужды человека, первостепенным становится развитие его личности, что означает стать лучше, а не иметь больше. Наши этические императивы являются отражением идеала личности, который мы выбираем для следования, и тех типов взаимоотношений, которые мы выбираем для жизни в обществе.

Преамбула к Хартии Земли

Ценности и принципы Хартии Земли – это результат международного десятилетнего консультационного процесса, проведённого в большинстве стран мира. Первый проект документа был подготовлен ещё членами и экспертами Международной Комиссии по окружающей среде и развитию с привлечением таких разнообразных источников, как международное право, мудрость мировых религий и философских традиций, деклараций и отчётов саммитов ООН, деклараций и договоров международных негосударственных организаций, заключённых за последние тридцать лет.

Марина Бахнова Кери,
координатор Программ по странам Европы и Центральной Азии Международной Инициативы Хартия Земли

Поскольку в Хартии Земли нашли отражение те ценности, которые разделяют представители различных культур, традиций, вероисповеданий, мировоззрений, имущественного и социального положения, политических убеждений, мы можем утверждать, что это – поистине народный документ, представляющий собой набор сущностных этических принципов с очень широким поликультурным основанием для поддержки идей устойчивого развития.

В Международном Плане реализации Декады по ОУР ООН отмечается, что само понятие «устойчивое развитие» до сих пор широко обсуждается, необходимо достичь определённой ясности его значения и целей. С этой точки зрения весомым является видение перспектив, предложенных Хартией Земли и дающих обзор ценностей и принципов устойчивости. В частности, можно отметить, что в документе уделяется особое внимание

- критическим вызовам XXI века и выбору способов их решений;
- всеобщей и индивидуальной ответственности;

• взаимозависимости экологической, социальной и экономической сфер жизни;

• сотрудничеству всех секторов национальных и международных сообществ и их участников при осознании того, что каждый голос имеет неоспоримую важность.

Одобренная как важный инструмент для Декады ООН по образованию в целях устойчивого развития, Хартия Земли – действительно главный педагогический инструмент Декады. Так, в Концепции международной реализации Плана Декады по ОУР говорится, что Хартия Земли стремится развивать знания, навыки, перспективы и ценности, которые дадут людям всех возрастов возможность принимать ответственность для построения жизни в стабильном будущем.

Содержание Хартии Земли состоит из Преамбулы и 4 основных частей: «Уважение и Забота о Сообществе Живого»; «Экологическая целостность»; «Социальная и экономическая справедливость»; «Демократия, ненасилие и мир», которые включают 16 главных и 61 дополнительный принципов. Также текст Хартии Земли содержит выводы, определяющие направления устойчивого развития.

Философия Хартии Земли для образования в интересах устойчивого развития

Через сотрудничество в процессе непрекращающегося глобального диалога участников образования в интересах устойчивого развития Международная Инициатива Хартии Земли разработала ряд педагогических принципов, согласующихся с ценностями и принципами самой Хартии и служащих укреплению образования, поддерживаемого Международным реализационным Планом для Декады ООН по ОУР. Эти принципы включают

• «преобразующее» образование вместо «информирующего»;

• обучение на опыте;

• открытую, договорную и совместную образовательную деятельность;

• междисциплинарный подход;

• локальную направленность разрабатываемых материалов;

• содействие глобальному и локальному диалогам по вопросам этики устойчивости.

Следуя этим принципам, использование Хартии Земли может содействовать достижению трёх основных образовательных целей:

• **Развитие самосознания и изменение стереотипов людей.**

Задача образования – мотивировать людей действовать ответственно по отношению к окружающей среде и обществу. Хартия Земли может быть использована для того, чтобы помочь людям осознать экономические, социальные и экологические проблемы, стоящие перед планетой, продемонстрировать их взаимозависимость и необходимость жить с чувством глобальной ответственности.

• **Декларация ценностей и принципов устойчивого развития.**

Текст Хартии Земли ориентирован на практические действия и служит руководством к достижению более устойчивого образа жизни. Хартия может служить нравственным ориентиром для критического сравнения реалий жизни людей с их с собственными идеалами. Этот вид анализа, в свою очередь, может помочь в определении конкретных целей деятельности для достижения позитивных изменений.

• **Призыв к действию.**

Текст Хартии Земли заканчивается призывом к действию через партнёрство и сотрудничество между гражданским обществом, бизнесом и правительствами на всех уровнях. Мы видим главную цель образования в способствовании созданию культуры сотрудничества, нацеленной на достижение справедливости, устойчивости мира, согласующейся с ценностями и принципами Хартии, всё более отчётливо становящейся катализатором глобального диалога.

Возможности Хартии Земли для организации образования в интересах устойчивого развития

К сожалению, современные системы образования в большинстве стран ещё недостаточно используют принципы и идеи устойчивого развития. Объективно существуют различные подходы и интерпретации устойчивого развития, сам факт наличия которых достаточно часто используется консервативными педа-

гогами и политиками как причина для невключения этих принципов и идей в учебные программы и образовательную деятельность. Использование Хартии Земли как документа, помогающего разработать внятную действующую программу для ОУР, позволяет противостоять безразличному отношению некоторых педагогов и организаторов образования к деятельности Декады ООН по ОУР.

В работе учителей, стремящихся реализовать идеи образования для устойчивого развития, всегда остаются спорные вопросы, требующие дополнительного осмысления. До сих пор среди педагогов идут дебаты о двух основных целях устойчивого развития. Одни придерживаются главенства экоэффективности, которая опирается на идеи и концепции, помогающие уменьшить отпечаток вмешательства человека в природу. В то время как другие отдают предпочтение вопросам равенства, социальной и экономической справедливости и составляют образовательные программы для достижения этой цели. Ещё одна большая группа педагогов-исследователей обращает внимание на дебаты в области педагогики, философии образования и процесса преподавания и обучения. Есть и такие, для которых основным предметом внимания является информирование об идеях ОУР. В соответствии со своими убеждениями эти группы педагогов формируют различные образовательные программы.

На самом деле, мы не видим серьёзных и несовместимых противоречий между всеми этими направлениями подготовки педагогических программ: наиболее значительным вкладом Хартии Земли в ОУР как раз и является холистическая, системная база для их разработки, которая позволяет интегрировать различные взгляды и направления, кажущиеся на первый взгляд противоположными. Мы рекомендуем использовать Хартию в качестве общего плана организации педагогического процесса. Важной задачей является модернизация системы подготовки педагогов, позволяющей студентам уже в университете становиться «агентами перемен» собственной жизни и жизни детей. Сам процесс подготовки педагогов должен стать преобразующим, открытым и совместным.

Конкретный вклад, который может внести Хартия Земли в образование для устойчивого развития

1. Прежде всего, Хартия Земли представляет собой своего рода морально-нравственный ориентир, набор глобально разделяемых ценностей, которые могут быть использованы в качестве этической базы современной системы образования. Что это значит?

Хартия сосредоточивает внимание на необходимости существования глобальной этики, нацеленной на определение и продвижение ценностей, разделяемых всеми нациями, культурами и религиями, – того, что некоторые философы называют универсальными (всеобщими) ценностями.

Поскольку мы живём в ситуации постоянного возрастания взаимозависимости, хрупкости и сложности современного мира, постольку всеобщие этические нормы чрезвычайно важны. За примерами далеко ходить не надо: всемирный финансово-экономический кризис, вызванный безответственным потреблением и безудержным желанием «иметь больше», грозная проблема глобального изменения климата и т.п. Это ли не свидетельство того, что на нашей планете нет ни места, ни государства, которые бы не подверглись воздействию комплексного влияния поведения каждого и всех? А всестороннее решение планетарных проблем, в свою очередь, требует глобального, разделяемого всеми нациями набора всеобщих ценностей и этических норм поведения.

Однако педагогам и организаторам образования необходимо быть готовыми к вопросу о том, какие и чьи именно ценности продвигает Хартия Земли. Такого рода опасения становятся не столь важными, когда речь идёт о базовых разделяемых ценностях, например об уважении человеческого достоинства, заботе о сообществе всего живого, мире и справедливости и т.п. Эти ценности присущи в той или иной форме всем основным культурам и традициям мира. Тем не менее педагогам необходимо избегать авторитаризма, уважать право обучающихся на возможность придерживаться независимых личных ценностей и понимать, что вместе со всеобщими актуальными остаются и другие ценности, как личные, так и локально значимые.

2. Ещё один важный вклад Хартии Земли – это декларация взаимозависимости всех её принципов и представление целостной этической перспективы, которая является инструментом разработки структурно-целостного учебного плана для координации всего сложного комплекса элементов учебного процесса ОУР.

Эти этические принципы включают, к примеру, уважение природы, сохранение окружающей среды, искоренение бедности, соблюдение прав человека, гендерное равенство, экономическую справедливость, демократию, культуру толерантности, ненасилия и мира. Попытки решать проблемы обеспечения ОУР изолированно будут, в лучшем случае, иметь ограниченный успех. Комплексная, скоординированная, долгосрочная стратегия – это отличительная характеристика образования в целях устойчивого развития.

Ускорение процесса достижения устойчивости зависит от возвращения к более милосердным отношениям между человечеством и природным миром и поддержки экологически- и социально-ответственных форм развития. Прогресса можно добиться только тогда, когда моральные ценности вызовут в людях необходимость использовать их и в своей повседневной деятельности, и в процессе принятия решений (пусть порою самых незначительных), постепенно продвигаться таким образом вперёд, к изменению своего образа жизни.

Преамбула текста Хартии Земли начинается словами: «Мы живём в переломный момент истории Земли: время, когда человечество должно выбрать своё будущее». Но надо помнить, что насильно никого нельзя заставить изменить свои моральные убеждения. Именно поэтому образование в интересах устойчивого развития жизненно необходимо людям для нелёгкого процесса переоценки ценностей и перехода к образу жизни и действий, базирующихся на серьёзной этической основе.

Необходимо *преобразующее образование*, позволяющее добиться фундаментальных изменений, значимых для решения проблем устойчивости мира. Это важно не только для отдельных личностей, но и для общественных институтов, бизнеса и правительств.

Одна из главных задач образования – способствовать осознанию наших общих глобальных проблем и необходимости активных действий при наличии чувства всеобщей ответственности. Второй важной задачей ОУР является создание этической базы, необходимой для критической оценки разнообразных ситуаций и определения направлений деятельности, необходимых для достижения позитивных изменений. И, наконец, третья задача образования в целях устойчивого развития – создание культуры сотрудничества между гражданским обществом, бизнесом и правительствами.

Открытое социализирующее пространство школы

Н.А.Залыгина

Приоритетным направлением работы школы является социальное воспитание – формирование активного субъекта деятельности, участника процесса устойчивого развития, на что направляются все воспитательные ресурсы школы. Однако осуществить его в полном объёме силами одной лишь школы невозможно. Поэтому среди её главных задач – создание полноценного социализирующего пространства.

Проблема школы как открытой воспитательной системы сегодня особенно актуальна, поскольку изменились приоритеты деятельности школы: если в 1990-х годах основным результатом успешного функционирования школы как социального института выступали в основном знания, а эффективность образовательного процесса оценивалась по результатам успеваемости и количеству поступивших в ссузы/вузы, то сейчас отношение к итогам обучения несколько иное.

Воспитание – одновременно и функция, и цель школы. Приоритет его над обучением негласно существовал в советской школе, в обыденном сознании выражаясь установкой «главное, чтобы ребёнок вырос хорошим человеком». На эту цель были направлены воспитательные усилия педагогических коллективов, в особенности детских и молодёжных объединений, комсомольских ячеек и пионерских дружин.

В конце 80-х годов прошлого века акценты во взаимодействии воспитания и обучения несколько сместились: первоочередным стало дать ребёнку полноценное образование, а дальше он сам разберётся, как ему жить. Слова «воспитание» и «воспитательный процесс» на некоторое время исчезли из профессиональной лексики педагогов, начали говорить и писать об образовательном процессе и социализации (а социализация не тождественна социальному воспитанию). Такая специфическая позиция была обусловлена не только стремлением к общечеловеческим ценностям в ущерб социокультурным, этническим, региональным, но и отсутствием в конце 1980-х – начале 1990-х годов чётких воспитательных ориентиров для школы как таковых.

Смещение акцентов работы школы в сторону интенсификации образования привело к

- погоне за информационным насыщением учебных программ;
- резкому ухудшению здоровья учащихся;
- падению фактической успеваемости (что показали результаты тестирования);
- отдалению от школы родителей как субъектов социального воспитания (родитель готов был вместе со школой воспитывать, а не учить параграфы и решать задачи).

Стремление «вложить» в ребёнка как

Наталия Андреевна Залыгина,
кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой содержания и методов воспитания АПО

можно больше знаний дало противоположный эффект и привело в образовательный тупик: каждые десять лет объём знаний человечества удваивается – если мы и дальше будем идти по пути интенсификации знаний, даже при условии дифференцированного обучения, то всё равно не сможем «вложить» все необходимые знания в несчастного ученика.

Специфика отношения к воспитанию в недавнем прошлом обнаруживалась и в терминологии. В сочетании слов «воспитание в процессе обучения» слово «обучение» было доминирующим. Сейчас же главное – это мотивация к приобретению знаний, интерес к ним. Нерационально загружать ученика информацией, он не машина, лучше взращивать желание добыть знания в интересной для него области. Таким образом, сейчас можно говорить о переходе к обучению через воспитание. Формирование эмоциональной составляющей учебной деятельности осуществляется как в учебное, так и во внеучебное время, в идеале – при участии родителей, детских и молодёжных объединений, учреждений внешкольного воспитания и обучения, субъектов хозяйствования и иных структур, действующих в регионе.

Моделировать такое воспитание в интересах развития своего региона трудно, но можно. В соответствии с положениями Концепции не-

прерывного воспитания, *элементами* данной модели являются:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду, помощь в профессионально-образовательном самоопределении;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культур, культуры семейных отношений;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности;
- профилактика правонарушений, правовое воспитание.

Этапами моделирования открытой воспитательной системы школы должны стать:

1. Изучение программы социально-экономического состояния региона, статистических показателей развития района, города, посёлка.

2. Определение социализирующих субъектов (организаций и лиц), их функций и задач в рамках открытого воспитательного пространства.

3. Формирование операциональной схемы взаимодействия в рамках единого воспитательного пространства.

4. Определение направлений взаимодействия субъектов и отдельно каждой социализирующей структуры со школой.

5. Определение общего алгоритма взаимодействия, программы и плана воспитательных мероприятий на год, который (в идеале) подписывается главой администрации и принимается к исполнению каждой структурой, формирующей воспитательное пространство.

6. PR-деятельность администрации школы со своей «общественностью» – совокупностью социализирующих субъектов открытого воспитательного пространства.

7. Мониторинг эффективности воспитательного взаимодействия в открытой воспитательной системе.

В качестве *субъектов* открытого воспитательного пространства в системе школы могут выступать:

- дошкольное учреждение образования;
- учреждение внешкольного воспитания и обучения;
- социально-педагогический центр;
- территориальный центр социального обслуживания населения и центр занятости населения;
- субъекты хозяйствования разных форм собственности;
- родители;
- организации и объединения традиционных конфессий;
- средства массовой информации;
- местные органы власти (например, сельсовет);
- районная библиотека;
- районная поликлиника или фельдшерско-акушерский пункт;
- инспекция по делам несовершеннолетних;
- местные организации ГАИ, МЧС;
- любительские объединения по интересам (художественные, спортивные, музыкальные);
- иные организации (например, воинская часть, вуз и т.д.).

Школа определяет собственных участников социального взаимодействия в зависимости от региональной и поселенческой специфики (например, наличием воинской части или лесничества, сельскохозяйственным или промышленным направлением региона, особенностями этнического состава населения и др.).

Ответственные по различным направлениям социального воспитания устанавливаются, исходя из доминирующих функций и основной деятельности участников открытого воспитательного пространства.

Например, подготовка к самостоятельной жизни и труду, помощь в профессионально-образовательном самоопределении предполагают профориентацию, профинформирование, профконсультирование, первичный профотбор, формирование ответственного отношения к труду и выбору профессии. Данное направление может быть реализовано школой только при активном участии специалистов системы занятости и центров профориентации молодёжи (там, где они есть), при активном участии заместителей директора по кадрам, социальной и идеологической ра-

боте предприятий, СПК, педагога-психолога социально-педагогической и психологической службы, классных руководителей, родителей, администраций ПТУЗов, вузов, ссузов, заинтересованных в качественном наборе на специальности, перспективные для региона.

В центре внимания экологического воспитания и формирования навыков здорового образа жизни (ЗОЖ) должны стать воспитание экологической культуры (в том числе культуры ресурсосбережения), пропаганда ЗОЖ, профилактика вредных привычек. Наряду с администрацией и специалистами школы к данному направлению в качестве инициаторов и ответственных исполнителей можно активно подключить администрации и сотрудников больниц, поликлиник, сельских фельдшерско-акушерских пунктов, начальников отделов инспекции по охране окружающей среды, сотрудников МЧС, представителей лесничеств, руководителей кружков и секций центров внешкольной работы.

Особого внимания заслуживает направление гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. К гражданско-патриотическим акциям, поисково-исследовательской работе, походам, экскурсиям, коллективным творческим делам, тематическим встречам, конкурсам творческих работ и другим формам работы в рамках данного направления могут активно подключиться прокурор района, глава местного церковного прихода, председатели районных ячеек БРСМ и БРПО, иных общественных объединений, представители учреждений внешкольного воспитания и обучения и учреждений (домов) культуры, руководители волонтёрских групп, представители конфессиональных организаций.

Существует совокупность условий, которые препятствуют созданию и функционированию единого воспитательного пространства школы и должны учитываться как возможные риски его формирования. В первую очередь к ним можно отнести:

- территориальный фактор (пространственная удалённость, затрудняющая взаимодействие);
- незаинтересованность субъектов социума во взаимодействии в воспитании учащихся;
- противоречия в воспитательных усилиях и действиях;
- проблемы материально-технического характера;
- специфику взаимодействия родителей и школы, связанную с региональными и поселенческими особенностями (например, сельской местности);
- незаинтересованность родителей во взаимодействии со школой (из-за социального статуса или уровня культуры).

Все эти условия должны быть просчитаны и максимально компенсированы. Более того, каждая школа имеет свои специфические трудности организации взаимодействия, которые тоже необходимо проанализировать и по возможности скорректировать.

Эффективное функционирование открытой воспитательной системы школы возможно в том случае, если школа привлекла к своей деятельности внимание общественности, создала себе положительный имидж и активно его поддерживает. Создание и поддержка позитивного управляемого имиджа – основная цель связей с общественностью (PR). Данная технология работы с людьми должна быть освоена администрацией и специалистами учреждений образования. Школьное PR-агентство, осуществляющее на общественных началах разработку PR-кампаний и отдельных акций, можно сформировать из молодых учителей, старшеклассников, планирующих поступать на творческие специальности, а также их родителей. Примерная структура PR-агентства школы может выглядеть следующим образом:

- *пресс-служба* (под руководством учителя-филолога), которая предполагает такие «должности» для учащихся и их родителей, как журналист (написание пресс-релизов, заказных статей, работа с письмами), фотокорреспондент (фотодизайнер), медиа-специалист (организация связи с редакциями), спичрайтер, декламатор;
- *артстудия* (под руководством преподавателей ИЗО или трудового обучения): создаёт фирменный стиль школы, готовит презентации, обеспечивает художественно-музыкальную поддержку имиджа (специалист по рекламе, дизайнер интерьера, дизайнер печатной продукции);

• *исследовательская группа* (под руководством школьного психолога): проводит изучение общественного мнения, маркетинговые исследования, собирает банк исследовательских методик, осуществляет внутренний PR;

• *информационная группа* (под руководством преподавателя информатики): обрабатывает и предоставляет информацию исследовательской группы, рассылает материалы по электронной почте, выполняет электронное и текстовое оформление аналитической продукции, создаёт и обслуживает сайт организации;

• *маркетингово-издательская группа* (под руководством секретаря директора) будет состоять из специалиста по маркетинговой деятельности и рекламе, «издателя», осуществляющего размножение пресс-релизов, рекламных материалов, подготовку иной печатной продукции;

• *PR-менеджер* – координатор-руководитель (заместитель директора по воспитательной работе).

Школьное PR-агентство можно представить как форму внеурочной и внеучебной воспитательной деятельности, объединяющей заинтересованных специалистов в соответствии с планом воспитательной работы в открытом социализирующем пространстве школы.

Учимся проектировать деятельность социально активной школы

С.Б.Савелова

На первый взгляд кажется парадоксальной сама постановка вопроса о необходимости для руководящих кадров школы учиться проектированию. Но кому, как не заместителям директоров по воспитательной работе, приходится в своей повседневной практике разрабатывать и осуществлять множество различных проектов, создавать системы поддержки детско-юношеских инициатив, организовывать участие своих учреждений образования в различных конкурсах, выставках, фестивалях, доказывающих актуальность организации проектной деятельности учреждения образования.

Но, как правило, широко распространённые в деятельности школы проекты носят ярко выраженный репродуктивный характер, требования к ним задаются извне организаторами конкурсов, правила оформления педагогической активности регламентируются и предлагаются разработанные другими критерии оценки эффективности творческо-рационализаторской деятельности участников проектов. В то же время социально активная деятельность школы – это *собственная* инициатива участников образовательной организации [1] по созданию *своей* системы деятельности, направленной на устойчивое развитие как школы, так и региона.

Актуальность идее «школа – инициативный центр устойчивого развития региона» придаёт приоритетность задач развития систем непрерывного и открытого образования, обозначенная в стратегически важных национальных и международных документах [2; 3; 4]. И это вполне объяснимо: основные надежды на преодоление глубокого комплексного кризиса современности человечество связывает с образованием – в современном мире образование рассматривается как условие, средство разрешения глобальных проблем, противоречий в жизни человеческого сообщества. Обеспечивая формирование человеческих ресурсов развития, образование становится важнейшей экономической составляющей процветания человека, мест-

ного сообщества, региона, страны, планеты. Поэтому всё чаще применительно к образовательным практикам разных уровней и масштаба употребляется понятие «образование для устойчивого развития» (ОУР), реализация которого предполагает создание условий для становления человека как *агента перемен и кооперирующегося субъекта*.

Как определить, что школа включилась в реализацию идей ОУР? Базовыми индикаторами образования в интересах устойчивого развития являются субъектность образовательной практики (равно как и создание условий для становления субъектности человека, социума, региона) и её непрерывность в течение жизни людей (существование в школе условий для открытого непрерывного образования). При этом процесс становления субъектности человека предполагает в качестве необходимого условия эффективности ОУР расширение развивающимся субъектом образования границ влияния на свой образ жизни в «пространстве здоровья» (под «пространством здоровья» здесь понимается сфера жизни человека, характеризующаяся интегрированным состоянием его внешнего и внутреннего благополучия, относящегося к его природному, социальному и личностному мирам).

Решение этих задач невозможно без расширения границ и сферы влияния школы в регионе – осуществления в системе деятельности школьного сообщества установки на развитие социума. Совместный с подрастающим поколением поиск новых путей разрешения экологических, экономических и социальных проблем региона, включение учащихся в процессы их преодоления есть важнейшие составляющие организации эффективной практики образования в интересах устойчивого развития. Реализация подобной практики предполагает выбор методологических оснований для её проектирования. В качестве таковых выступают компетентностный подход и идеология «обучения действием». Образование является не только источником нового для учащихся знания, но и развивающей средой, средой формирования у них потребности в знании. В этом смысле образовательная практика для устойчивого развития содействует, прежде всего, «выращиванию» запросов

София Борисовна Савелова,
доцент кафедры управления в сфере образования АПО, магистр педагогических наук

потребителя нового знания, новых способов действования, образа и качества жизни.

Осуществление в образовательной практике идей ОУР предполагает расширение социальной активности школы. При этом наряду с организацией учебной и внеурочной деятельности учащихся решаются задачи создания систем стимулирования и поддержки социально активной деятельности участников школьного сообщества, развития инициативности учащихся и их включения в работу с населением. Школа начинает влиять на процессы формирования человеческих ресурсов устойчивого развития региона. Эффективность этого влияния можно определить на основе использования следующих критериев:

- *становление субъектности участников сообщества,* проявляющееся в сформированности у них жизненной позиции «деятеля», связанной с самоопределением человека, его активностью, ответственностью и способностью приобретать и наращивать своё знание;
- *расширение области образованности* – способности человека быть адекватным динамичной ситуации, т.е. адаптироваться и работать в открытом пространстве расширяющегося знания;
- *развитие толерантности участников сообщества* — принятия ими ценностей человека, развития, свободы и мира, т.е. признания инакомыслия, осознания прав другого и

границ своей свободы, умения договариваться и согласованно работать с другим знанием;

• *обретение участниками сообщества функциональной грамотности* — знания об окружающем мире и языках современной цивилизации, минимального набора компетентностей, обеспечивающих человеку возможность быть успешным в жизни.

Проектирование деятельности социально активной школы – это целостная гуманитарная практика, в организации которой есть место и для технического проектирования (организации работы по прототипам и образцам для решения конкретных локальных задач), но основополагающей является гуманитарная составляющая проектирования, с которой связана проблемная организация мышления и деятельности [5].

В самом общем виде проектирование – это деятельность, под которой в предельно сжатой форме понимается продумывание того, что должно быть. Исходя из этого, можно сказать, что проектирование характеризуется двумя моментами: идеальным характером действия и его нацеленностью на появление (создание) чего-либо в будущем. Именно эти две характеристики отличают проектирование как таковое от других широких (в некотором смысле предельных) типов гуманитарных технологий, например исследования. Кроме того, под проектированием традиционно понимается особая деятельность, имеющая своей целью разработку проектов. *«Проект* (лат. – *прожект*, фр. – *план, предположение, предначертание*) – задуманное, предположенное дело и само изложение его на письме или в чертеже. Процесс создания проекта включает этап прожектирования. *Прожектировать* (фр.) – *задумать, загадать, сообразить и предположить к исполнению»* (В. Даль). Результатом прожектирования является идеальная модель, прожект.

Гуманитарное проектирование – проблемно-организованная деятельность, т.е. деятельность, непосредственным образом включающая в себя и саму проблему – причину существования зафиксированного разрыва между желаемым и имеющимся состоянием дел, и видение основного метода преодоления этого разрыва – проектную идею, и путь её осуществления в конкретной ситуации, содержащий методики наращивания необходимого ресурсного обеспечения. Организация деятельности гуманитарного проектирования (искусственного, целенаправленного, осуществляемого за счёт собственных усилий преобразования, обеспечивающего развитие) позволяет участникам школьного сообщества стать авторами-разработчиками собственных проектов и правил организации жизни, взяв на себя ответственность за реализацию своих идей.

Содержание гуманитарного проектирования – технология «работы с будущим», включающая разработку замыслов преобразования деятельности (ситуации, мира и т.д.) и их реализацию, в результате которой преобразуемый объект становится не просто другим, но именно таким, каким он был задуман авторами гуманитарных проектов. В такой технологии будущее не прогнозируется, а строится, и желаемый образ социально активной деятельности школы наполняется конкретными чертами открытой воспитательной и воспитывающей среды, существующей в условиях открытого образовательного пространства.

Поскольку в деятельности учреждения образования гуманитарное проектирование – культурно оформленная деятельность «по построению утопии» – способа «обустройства» места, которого сегодня ещё нет, но куда хотят прийти авторы гуманитарного проекта образовательной практики, – то главными ограничителями в успешном осуществлении технологии гуманитарного проектирования оказываются уровень и содержание представленного в ситуации знания [6], связанное с ним видение авторами-разработчиками гуманитарных проектов желаемого качества собственной жизни и деятельности, их представление о достойных образцах организации гуманитарной практики, освоенность ими технологии гуманитарного проектирования и наличие у них компетентности.

Присущее гуманитарному проектированию возложение на авторов проектов ответственности за конкретные результаты их деятельности предполагает, что все участники этой деятельности в той или иной мере владеют технологией гуманитарного проектирования. При этом освоение данной технологии

невозможно без организации в учреждении образования пространства реального проектирования, *сопровождаемого* учебными ситуациями, направленными на расширение знаниевой и технологической оснащённости участников процесса проектирования *в сочетании* с созданием систем экспертно-консультационного сопровождения деятельности по реализации этих программ в реальной практике. Организация в учреждении образования системы гуманитарного проектирования социально активной деятельности участников школьного сообщества способствует реализации стратегически важных приоритетов развития детей, их родителей, педагогов.

Таким образом, организация проектирования деятельности социально активной школы предполагает создание в конкретном учреждении образования параллельного пространства обучения участников деятельности как авторов – реализаторов гуманитарных проектов. Толчком к осознанию важности этой задачи может и должно стать целевое повышение квалификации главных организаторов гуманитарной практики – заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе, направленное на расширение сферы влияния в регионе учреждения образования.

Целевое повышение квалификации будущих авторов – координаторов гуманитарных проектов социально активной деятельности школы – организуется в логике и в соответствии с нормами технологии гуманитарного проектирования: 1) вычленение и формулирование актуальных проблем, существующих в деятельности современной школы; 2) определение проектных идей, направленных на их преодоление; 3) последовательная разработка проектных замыслов организации социально активной деятельности школы; 4) разработка конкретных программ реализации проектных замыслов с учётом необходимости определения путей и механизмов наращивания недостающих ресурсов для их реализации; 5) гуманитарная экспертиза всего комплекса проектных разработок.

В процессе повышения квалификации руководящих работников возможно в имитационном режиме создать условия для освоения слушателями технологии гуманитарного проектирования. Эффективность процесса повышения квалификации определяется в ходе гуманитарной экспертизы качества полученных проектных разработок.

В реальной практике школы по мере осуществления замыслов представителей школьного сообщества происходят расширение её социальной активности, усиление влияния на процессы социокультурного развития региона.

Список использованных источников

1. *Савелова, С.Б.* Представление об образовательной организации как об объекте управления / С.Б. Савелова // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 9. – С. 61–67.

2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года // Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь / редкол.: Я.М. Александрович [и др.]. – Минск: Юнипак, 2004. – 152с.

3. Программа действий: Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. – Женева: Центр «За наше общее будущее».

4. Хартия Земли // The Earth Charter Center for Education for Sustainable Development – www.earthcharter.org

5. *Савелова, С.Б.* Проектирование / С.Б. Савелова // Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов [и др.]. (Мир энциклопедий). – Минск: Книжный Дом, 2003. – С. 803–804.

6. *Абушенко, В.Л.* Знание / В.Л. Абушенко // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов [и др.]. (Мир энциклопедий). – Минск: Книжный Дом, 2003. – С. 337–339.

Проектирование воспитательной деятельности социально активной школы

Целевое повышение квалификации заместителей директоров общеобразовательных учреждений по воспитательной работе

С.Б.Савелова, О.В.Семашко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ *

Базовая идея: совместная деятельность школьного сообщества на общее благо, позволяющая и ученикам, и педагогам, и родителям, и представителям социума приобретать умение вступать в общение / коммуникацию друг с другом, сохраняя собственное и чужое достоинство, способствует обретению человеком – агентом перемен – умения жить, реализуя в поступках экопарадигму «ответственности за...» – фундамента экологической культуры, экологически ответственного поведения и бытия человека в обществе, культивирующем ценности человека, демократии и устойчивого развития.

Миссия образовательной программы: определение путей и механизмов организации в общеобразовательном учреждении модели деятельности социально активной школы – инициативного центра устойчивого развития региона.

Основные цели повышения квалификации:

Проектирование модели организации деятельности открытой воспитательной системы социально активной школы, реализующей идею образования в интересах устойчивого развития;

создание условий для освоения слушателями технологии гуманитарного проектирования.

Организаторы образовательной программы: кафедра управления в сфере образования, факультет психологии, социальной и воспитательной работы Академии последипломного образования при сотрудничестве с кафедрой содержания и методов воспитания.

Участники образовательной программы: заместители директоров школ по воспитательной работе; методисты районных, городских, областных учебно-методических кабинетов, которые курируют воспитательную работу; педагоги-организаторы школ всех типов; методисты учреждений внешкольного воспитания и обучения.

Форма организации: гуманитарное проектирование социально активной деятельности школы с разработкой тематических программ, их публичной защитой и экспертизой.

Руководители образовательной программы:

Нина Николаевна Кошель, заведующая

* Программа составлена на основании материалов, разработанных сотрудниками кафедры управления в сфере образования Академии последипломного образования совместно со слушателями – участниками курсов целевого повышения квалификации «Проектирование воспитательной деятельности социально активной школы» (09–21.02.2009) и «Открытая образовательная система учреждения образования как механизм реализации стратегии энерго- и ресурсосбережения» (23 – 29.06.2008).

кафедрой управления в сфере образования, кандидат педагогических наук, доцент;

София Борисовна Савелова, доцент кафедры управления в сфере образования, магистр педагогических наук;

Оксана Владимировна Семашко, старший преподаватель кафедры управления в сфере образования;

Виктор Стефанович Кулик, старший преподаватель кафедры управления в сфере образования.

Методист-организатор – Татьяна Борисовна Таскалкина, методист факультета психологии, социальной и воспитательной работы.

Эксперт – Вероника Геннадьевна Реут, начальник отдела социологии, кандидат социологических наук, доцент.

Тематические приоритеты программы.

- Образование в интересах устойчивого развития как содержание деятельности современной школы.
- Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года как приоритетное направление деятельности социально активной школы.
- Социально активная школа как инициативный центр развития местного сообщества в интересах устойчивого развития региона.
- Открытая воспитательная система учреждения образования как условие реализации идей образования в интересах устойчивого развития.
- Стратегическое управление, школьное сообщество и самоуправление как механизмы развития социально активной деятельности учреждения образования.
- Проектирование как механизм организации воспитательной деятельности социально активной школы.
- Местная повестка-21 (МП-21) – условие реализации идей образования в интересах устойчивого развития в социально активной школе.
- Партнёрство учреждений образования, местных органов власти, производства, бизнес-структур, общественных организаций и объединений в процессе обеспечения устойчивого развития региона.

Предполагаемые результаты:

- система подходов и принципов деятельности учреждения образования как открытой образовательно-воспитательной системы – условие устойчивого социально-экономического развития местного сообщества и региона;
- проект идеальной модели открытой воспитательной системы социально активной школы как механизм становления и развития гражданского общества, основанного на конкретных делах в интересах людей;
- идеальные модели комплексно-целевых программ развития образовательных практик в регионе через организацию социального партнёрства общеобразовательного учреждения с местным сообществом по реализации Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь, идей устойчивого развития;
- замыслы планирования воспитательной деятельности социально активной школы с учётом интересов детей и молодёжи в процессе обеспечения устойчивого развития региона через создание в учреждениях образования «МП-21»;
- проектные замыслы партнёрских инициатив, направленных на реализацию учреждениями образования стратегий устойчивого социально-экономического развития региона.

Учебные материалы целевого повышения квалификации отражают современные представления в области философии образования, теоретико-методологические подходы и актуальные направления организации воспитательной и социально-педагогической работы с учащимися с учётом требований к качеству воспитания:

Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь на 2006–2010 годы;

Декрет Президента Республики Беларусь от 15.07.2008 № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования»;

Декрет Президента Республики Беларусь от 24.11.2006 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»;

Директива Президента Республики Беларусь от 14.06.2007 № 3 «Экономия и береж-

ливость – главные факторы экономической безопасности государства»;

Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года;

тексты международных документов: Хартия Земли, Повестка-21;

новые нормативные и правовые акты в области социальной защиты семьи и детства;

модель деятельности школы устойчивого развития – материалы, разработанные в процессе целевого повышения квалификации менеджеров в сфере образования.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Содержание образовательной программы представлено в виде описания способов организации учебного процесса – базового условия организации эффективного взаимодействия участников, организаторов и экспертов целевого повышения квалификации в интересах достижения его целей и задач.

Содержание образовательной программы

Задачи	Тематика учебных занятий	Формы организации совместной деятельности	Результаты учебной деятельности
Выявление и формулирование актуальных проблем современного общеобразовательного учреждения	Роль заместителя директора школы по воспитательной и идеологической работе в управлении деятельностью социально активной школы	Педагогическая студия – выявление образовательного запроса и согласование со слушателями замысла целевого повышения квалификации	Включение участников ЦПК во взаимодействие в качестве партнёров по организации эффективного учебного процесса
	Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года (НСУР РБ) как приоритетное направление деятельности социально активной школы Экопарадигма и принцип культуросообразности – методологическая база развития современного общества и образования Образование в интересах устойчивого развития как содержание деятельности современной школы	Погружение слушателей в основную проблему целевого повышения квалификации: практическая работа с текстами национальных, международных документов по определению стратегических приоритетов современного образования; ознакомление слушателей с основными тенденциями развития мировой практики образования	Самоопределение участников в содержании идей устойчивого развития и сущности понятия «ОУР» как механизма решения актуальных задач реализации НСУР, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь и идеи проведения Года родной земли
Определение проектных идей преодоления проблем, существующих в деятельности общеобразовательного учреждения в ситуации устойчивого развития	Общее представление о системе менеджмента организации как условие повышения эффективности её деятельности Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь Открытая воспитательная система учреждения образования как условие реализации идей образования в интересах устойчивого развития	Ознакомление с базовыми понятиями теории менеджмента – условие организации практики ОУР Тематический семинар-практикум по согласованию концептуальных представлений об открытой воспитательной системе как методе разрешения существующих проблем образовательной практики;	Выявление и формулирование представлений об открытой воспитательной системе учреждения образования и её организации как условии реализации идей образования в интересах устойчивого развития

	Детское общественное объединение как субъект воспитательного пространства Воспитательная система школы: состояние и перспективы развития	ознакомление с существующей практикой учреждения образования – выездное занятие на базе СОШ № 76 г. Минска	
Разработка проектных замыслов организации социально активной деятельности школы – инициативного центра устойчивого развития региона	Проектирование как механизм организации воспитательной деятельности социально активной школы Разработка модели организации воспитательной деятельности социально активной школы Социально активная школа как инициативный центр развития местного сообщества в интересах устойчивого развития региона Школьное сообщество и самоуправление как механизмы развития деятельности учреждения образования	Герменевтический семинар по формированию идеального видения социально активной деятельности школы, выявлению актуальных проблем в её организации и определению организационно-управленческих механизмов их преодоления	Согласование представлений о содержании стратегии деятельности учреждения образования как социально активного инициативного центра устойчивого развития местного сообщества и региона
	МП-21 – условие реализации идей образования в интересах устойчивого развития школы Стратегическое управление как метод создания воспитательной системы учреждения образования Стратегическое планирование воспитательной деятельности социально активной школы	Игропрактикум по выявлению актуальных проблем менеджмента современного учреждения образования – центра разработки и реализации в регионах МП-21	Определение идеальной модели разработки и реализации МП-21 как стратегического механизма развития открытой воспитательной среды учреждения образования – инициативного центра развития региона
Разработка конкретных программ организации деятельности открытой воспитательной системы социально активной школы, реализующей идею образования в интересах устойчивого развития	Механизм выработки и принятия управленческих решений в социально активной школе Условия и механизмы создания системы эффективной воспитательной деятельности социально активной школы Экспертиза как метод определения эффективности проектирования и организации воспитательной деятельности Экспертиза и коррекция разработанных моделей и программ организации воспитательной системы социально активной школы	Учебно-деловая игра по определению механизмов и ресурсов, необходимых для объединения усилий людей, потенциально способных продуцировать и комплексно реализовывать в сфере образования идеи УР и МП-21; ознакомлению с технологией организации гуманитарной экспертизы в деятельности социально активной школы	Разработка замыслов комплексно-целевых программ развития социально активной деятельности учреждения образования, идей тематических образовательных проектов, актуальных с точки зрения реализации идеи школьной МП-21 в интересах устойчивого социально-экономического развития региона

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Статистическая информация

Участники:

- ППС;
- организаторы;
- эксперты;
- общее число слушателей – 26 человек.

Географическое распределение слушателей:

Брестская область – 2 человека (4%);

Витебская область – 4 человека (16%);

Гомельская область – 5 человек (20%);

Гродненская область – 3 человека (12%);

Минская область – 3 человека (12%);

Могилёвская область – 4 человека (16%);

г. Минск – 5 человек (20%).

Распределение слушателей по функциональным позициям:

- заместители директоров школ по воспитательной работе – 21 человек (84%);
- методист городского учебно-методического кабинета – 1 человек (4%);
- педагог-организатор – 1 человек (4%);
- методист учреждения внешкольного воспитания и обучения – 1 человек (4%);
- воспитатель группы продлённого дня – 1 человек (4%).

Разработанный продукт – модель организации деятельности открытой воспитательной системы социально активной школы, реализующей идею образования в интересах устойчивого развития, включающая:

- концептуальное описание социально активной деятельности школы – инициативного центра устойчивого развития региона;
- идеальную модель организации воспитательной деятельности социально активной школы;
- механизмы создания открытой воспитательной среды учреждения образования;
- стратегическую программу развития социально активной деятельности учреждения образования как инициативного центра развития региона;
- концептуальное обоснование комплексно-целевых программ реализации стратегических приоритетов развития социально активной деятельности школы, а именно:
- концептуальное представление о школьном самоуправлении как условии эффективной воспитательной деятельности социально активной школы;
- концептуальное представление о школьном сообществе как механизме воспитательной деятельности социально активной школы;
- концептуальное представление о школьной МП-21 как пути становления и развития социально активной деятельности школы;
- проектную модель общественного спортивного клуба как ресурса реализации идей МП-21 в школе.

Согласованные критерии эффективности разработанных проектов:

1. Открытость системы деятельности (возможность дополнения и т.д.).
2. Избавление от «детскости» (опора на инициативность учащихся).
3. Задействованность всех сфер деятельности (механизмы включения разрабатываемых идей в процессы функционирования).
4. PR проекта (о делах наших нам говорят другие).
5. Комплексный характер деятельности (предусмотренность экологических, экономических и социальных эффектов).
6. Демократизация управления (включённое участие в процессы принятия управленческих решений).
7. Актуальность (своевременность) и современность предлагаемых идей (их соответствие существующим мировым тенденциям).

Модель организации деятельности открытой воспитательной системы социально активной школы

1. Концептуальное описание социально активной деятельности школы – инициативного центра устойчивого развития региона*

Внедрение идей ОУР в учебно-воспитательный процесс приводит к созданию системы социально активной деятельности школы и повышению её роли в решении задач культурного возрождения и социально-экономического развития региона, изменению социокультурного статуса школы в региональном пространстве.

В основу системы социальной активности общеобразовательного учреждения – инициативного центра устойчивого социально-экономического развития региона – положены:

концептуальные представления

- об образовании в интересах устойчивого развития *как условии обеспечения высокого качества деятельности учреждения образования*;
- об открытой воспитательной системе учреждения образования *как механизме реализации идей и технологий ОУР;*
- об отдельных направлениях организации социально активной деятельности учреждения образования *как возможности включения родителей и участников местного сообщества в решение социально-экономических и экологических проблем, стоящих перед школой и перед сообществом;*
- **ценностно-этические основы развития современной образовательной практики** в интересах устойчивого развития, представленные в положениях Хартии Земли, Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года и международной стратегии устойчивого развития Повестка-21;
- **теоретические положения компетентностного подхода** как инструмента организации непрерывного, открытого, практико-ориентированного ОУР;
- **основные положения эффективного менеджмента** образовательной организации и развития систем управления качеством образования.

Направленная на создание условий устойчивого развития инициативная деятельность школьного сообщества становится пространством проявления конкретными людьми (в первую очередь – педагогами, учащимися и их родителями, администрациями учреждений образования) реальной заботы о регионе как мире, в котором они живут в границах, доступных для влияния участников школьного сообщества. Опосредованно, забирая на себя функции *стимулирования и поддержки* инициатив отдельных людей, организаций и населения, *объединения, согласования и координации* усилий в интересах повышения качества жизни региона, школа расширяет свою деятельность в сообществе как инициативный центр устойчивого развития.

Реализация инициатив в существующих правовых рамках – это путь обретения субъектом развития ответственности за свои слова, действия, поступки, ситуации. В процессе проявления и поддержки инициатив, направленных на преобразование личной, организационной, региональной, социокультурной ситуаций, в деятельности школы создаются условия для достижения основных целей ОУР – стратегического направления образовательной политики и организации всей школьной жизни.

Для участников учебно-воспитательного процесса расширение границ возможного (равно как и границ образовательного пространства) предполагает не только проявле-

* Текст составлен С.Б. Савеловой, доцентом кафедры управления в сфере образования АПО, на основе обобщения результатов, полученных по итогам проведения герменевтического семинара и игропрактикума.

ние и реализацию субъектами образования собственных инициатив (проектов, дел), но и непременную встречу с феноменом *Другого*, его опытом, практикой, знанием, менталитетом, культурой и т. д. Взаимодействие с другой практикой в решении актуальных задач создаёт для участников сообщества дополнительные механизмы устойчивости как в расширении пространства и качества знания, включаемого в актуальное поле перемен, так и в появлении в *пространстве доступного* примеров и образцов возможной организации деятельности.

Для обеспечения продуктивности взаимодействия участники сообщества совместно вырабатывают определённый набор норм и правил, которых впоследствии придерживаются, оформляя их в виде нормативно-правового обеспечения, не противоречащего действующему законодательству и целям развития школы. В школе как инициативном центре развития региона сообщество является *пространством* согласования интересов и образовательных потребностей взрослых и детей, прямого диалога и общения *по поводу образования* с успешными людьми, разными представителями социума. В условиях сообщества обеспечение развития оказывается своеобразной игрой, правила которой задают сами участники, опираясь на инициативный характер деятельности, способность людей формулировать свои замыслы и находить партнёров для их реализации.

Главным ограничителем на определение содержания деятельности школьного сообщества становится реальный уровень знания, профессиональной и коммуникативной компетентностей людей, создающих *свою игру на повышение качества жизни* и определение параметров лучшего. Создание *своей игры* – гуманитарная технология, реализация которой подчинена определённым правилам и требованиям организации образовательного пространства как игрового. В первую очередь, это требования: а) добровольности участия людей, признающих согласованные правила взаимодействия (условие реализации игрового принципа «свободный вход и выход»); б) приоритетности согласованных участниками игры правил взаимодействия и определённости границ влияния этих правил в пространстве и времени (признаки реализации игровых принципов «примата правил» и «локальности времени и места»); в) создания своего языка и истории (принцип «присутствия следов»); г) возможности достижения участниками игры своих целей в общем пространстве взаимодействия, что приводит к появлению «игрового конфликта» (его наличие проявляет присутствие в ситуации ведущего принципа игры – возможности получения «личных выигрышей»).

Задавая и согласовывая правила своей игры, участникам сообщества следует понимать и принимать как факт то, что решения (в том числе и по собственному целеполаганию) каждым из них принимаются в ситуации недостаточности информации и оснований (В. И. Редюхин). Соответственно, в организации совместной деятельности участников сообщества главной целью и локальной задачей становится согласование интересов ближайших со-участников (то есть партнёров) – определение взаимных выгод и потребностей. В этом контексте успешная социально активная деятельность участников школьного сообщества позволяет создавать в регионе системы открытого образования.

Открытое образование – сложная социальная система деятельности, проявляющаяся в способности учреждения образования гибко реагировать на меняющиеся социально-экономические реалии, соответствующие им индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы населения. Открытое образование, осуществляемое школой, предоставляет участникам взаимодействия широкий спектр образовательных услуг: обеспечивает доступ к информационным ресурсам в течение их активной жизни на основе государственных стандартов, индивидуализированных учебных программ и личных образовательных траекторий. Управленческим механизмом, позволяющим обеспечить согласованную систему взаимодействия участников школьного сообщества, направленного на преобразование и развитие доступной для их влияния социокультурной региональной ситуации, выступает Местная повестка-21.

В рамках Местной повестки-21 школьное

сообщество легитимизирует «свою игру» через нормативно-правовое обеспечение деятельности: концептуальное описание и нормативное закрепление процесса создания локального пространства организации жизни и взаимодействия людей по правилам игры, которые согласованы «включёнными» участниками, признающими эти правила в качестве социальных норм, действующих в данном пространстве. А сама Местная повестка-21 становится эффективным механизмом работы школы в открытой образовательной среде, позволяющим:

- реализовать идеи ОУР;
- привлечь интеллектуальные, экономические, организационные ресурсы региона для решения задач развития качества образования;
- включить во взаимодействие заинтересованные стороны (социальные институты, активных граждан, представителей различных групп общества и т.д.);
- создать гражданские и общественные институты в школе как структуры коллективного субъекта управления;
- обеспечить участие коллективного субъекта управления в образовательном процессе и деятельности учреждения образования.

Содействие включённости каждого участника в процессы / системы управления требует изменений в деятельности и структурах школьного сообщества через организацию гражданских и общественных институтов в школе (и вне её) в тесном взаимодействии с социальной средой и региональным социумом. В деятельности школы-сообщества *гражданскими институтами* являются объединения граждан / профессионалов / субъектов образования, активно влияющих на содержание и характер существующих в сообществе норм, механизмы и содержание принимаемых управленческих решений, процесс экспертизы эффективности деятельности учреждения образования. *Общественными институтами* выступают профессионально-общественные объединения людей, имеющих общие проблемы и желание делать что-то вместе.

Функцию ориентира, маяка движения к улучшению, носителя идей развития качества в структурах коллективного субъекта управления школы – инициативного центра устойчивого развития региона – выполняет общественный институт профессионального сообщества: развивающее клубное объединение педагогов, способных в ходе реализации собственных замыслов и проектов обеспечить наращивание уровня своей профессиональной компетентности. Главным препятствием в осуществлении стратегического менеджмента школы оказывается отсутствие стратегического мышления как у руководства учреждением образования, так и у участников профессионального сообщества, которые в своём взаимодействии должны реализовать следующие принципы организации деятельности:

1. Интеграции в содержании деятельности школы экологического, экономического и социального аспектов развития региона;
2. Культуросообразности в содержании деятельности и выборе стратегических приоритетов развития школы;
3. Гуманитарности в определении концептуальных оснований деятельности школы;
4. Субъектности в организации образовательной практики школы;
5. Согласованного управления в реализации механизмов взаимодействия в системе «природа – общество – человек».

Реализация указанных принципов в деятельности школы как открытой самоуправляющейся системы образования в интересах устойчивого развития зависит от качества соблюдения базовых требований: комплексного характера организации деятельности школы-сообщества (единства её экологической, экономической и социально активной деятельности); создания системы педагогической поддержки становления инициативности и субъектности участников школьного сообщества; обеспечения в инициативной деятельности школы взаимовлияния (взаимопроникновения) внутренней и внешней среды в процессах разработки и реализации комплекса проектов школьной Местной повестки-21.

2. Идеальная модель организации воспитательной деятельности социально активной школы

2.1. Преамбула:

- анализ ситуации глобально-национального устойчивого развития;

• идея социально активной школы (САШ);

• определение места организации воспитательной деятельности в САШ – центре устойчивого развития региона.

2.2. Основные понятия.

Воспитание – процесс управления развитием личности социально активного человека (управления взрослением человека), основанный на его самоопределении и рефлексии жизни и деятельности.

Личность социально активного человека – хозяин своей жизни, деятельности, здоровья, который обладает активной жизненной позицией, образом жизни человека ответственного – агента социально активных перемен, способный на поступок участник кооперированной деятельности сообщества, «взрослый».

Воспитательная деятельность учреждения образования – процесс создания условий, в которых возможно развитие личности.

Управление – процесс создания условий среды, в которой оказываются возможными существование и развитие объекта управления – процесса становления личности социально активного человека.

Условия, в которых возможно развитие личности социально активного человека: система инициативной деятельности «ребёнка взрослеющего» и развивающегоСЯ педагога; демократизирующаяся система принятия управленческих решений; эффективный менеджмент качества и управление ресурсами развития социально активной деятельности школы (информационными, знаниевыми, человеческими, кадровыми, материально-техническими, финансовыми и т.д.) в ***открытой воспитывающей среде*** содружества развивающихся людей, создаваемой деятельностью школьного сообщества.

2.3. Целеполагание.

Цель организации воспитательной деятельности социально активной школы – создание условий для развития участников школьного сообщества, способных объединяться и создавать в глобальном социуме новое устойчивое локальное сообщество, основанное на сохранении региональной уникальности, базирующееся на уважении всего живого, экологической целостности, обеспечении универсальных прав человека, экономической справедливости и культуре мира.

Предполагаемые результаты воспитательной деятельности социально активной школы:

а) с точки зрения участников школьного сообщества – становление личности людей, обладающих экологической целостностью: образом жизни, укрепляющим и расширяющим здоровье самого человека и здоровье окружающей среды; разделяющих идеи нравственно-этического императива устойчивого развития, комплексности социального, экологического и экономического развития; обладающих национальным и профессиональным самоопределением, гражданственностью и опытом участия в демократических процедурах, развитой гендерной и семейной культурой, способных «чувствовать новое»;

б) с точки зрения образовательной организации – создание условий наращивания ресурсов и комплексного разрешения экологических, экономических и социальных проблем региона в удовлетворении «нужд нынешнего поколения без ущемления возможностей будущих поколений удовлетворять свои потребности» в этом регионе;

в) с точки зрения профессионального сообщества – создание открытой воспитывающей среды, которая способствует развитию готовности ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач, а также самостоятельно и ответственно преодолевать проблемы собственной жизнедеятельности в нестандартных ситуациях и расширяющихся границах влияния.

2.4. Содержание деятельности.

Принципы отбора содержания деятельности открытой воспитывающей среды:

• приоритета общечеловеческих нравственных ценностей;

• природосоответствия и культуросообразности воспитательного процесса;

• демократии и гуманизма;

• опоры на лучшее в человеке;

• системности и синергетизма.

Приоритетная задача – создание условий для формирования ключевых компетенций участников воспитательной деятельности.

Условия формирования ключевых компетенций участников образовательного процесса и воспитательной деятельности

Вид ключевой компетенции	Ведущий вид деятельности	Условия
Думать	Интеллектуальная	Организация учебной деятельности ученика; преодоление учеником затруднений в собственной деятельности (самостоятельно и/или при поддержке взрослых)
Изучать	Учебная	Знание того, что ему нужно с точки зрения достижения желаемого + того, чего для этого не хватает (знание о незнании); умение «добыть» недостающие знания как средства решения задач (выгода)
Искать	Познавательная	Польза делаемого: ученику должно быть понятно то, что ЕМУ нужно, и интересно это сделать (знает, чего ХОЧЕТ); право на ошибку
Делать	Трудовая, рефлексивная, организационная	Проявление инициатив учащихся; необходимость реализовать свои замыслы, включающая возможность совершать ошибки; система поддержки и экспертизы инициатив; доступность средств осуществления инициатив; рефлексивное сопровождение самостоятельной деятельности учащихся
Сотрудничать	Коммуникативная	Сотрудничество с другими участниками школьного сообщества; рефлексивное, коммуникативное пространства; открытая информационная инфраструктура
Адаптироваться	Рефлексивная, исследовательская, учебная, организационно-педагогическая (по отношению к самому себе)	Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста, знание и принятие социокультурных норм, развитая инфраструктура досуга (составной части свободного времени человека, которое он организует в интересах своего развития)
Адаптировать	Исследовательская, проектная, нормотворческая, культуротворческая, упраленческая	Включённое участие учащихся в процессах разработки и принятия норм взаимодействия, существующих в школьном сообществе; развитая система школьного самоуправления и его включения в процессы принятия управленческих решений; демократическая система управления деятельностью школьного сообщества

Принципы организации деятельности:

культивирования и поддержки инициативности участников школьного сообщества;

организации и поддержки сотрудничества (партнёрской сети);

открытости воспитательной системы;

открытости и доступности информации о деятельности школы, региона, других участников процессов устойчивого развития, об экологическом, экономическом, социальном состоянии школы и региона;

персональной ответственности;

системности, обоснованности и единства требований;

включённого участия школьного сообщества в процессах принятия управленческих, а особенно – жизненно важных решений в регионе;

визуализации и критичности (управления по фактам, оставленным следам).

Управленческие механизмы организации деятельности:

- формирование и развитие мотивационной сферы участников школьного сообщества;
- приоритетная направленность педаго-

гической системы на поддержку успешности человека во всех сферах его жизнедеятельности;

- самостоятельность и ориентация личности в открытом образовательном пространстве;
- информационная открытость и конкурентность людей и идей.

Материал для преобразования:

замыслы и опыт учеников (участников школьного сообщества) в организации собственной деятельности;

экологические, экономические и социальные проблемы жизни региона (места, мира), в котором МЫ ЖИВЁМ;

образцы организации и примеры обеспечения качества жизни, достойные человеческого существования в XXI веке.

Ведущее условие организации деятельности – стратегическое планирование, включающее

- миссию образовательной организации, в концентрированном виде описывающую человеческие качества, перспективно востребованные в устойчиво развивающемся регионе, и условия, необходимые для их появления;
- стратегическую(ие) цель(и), связанную(ые) с выявлением основной проблемы, разрешение которой приведёт к возникновению в деятельности школы условий, необходимых для становления человеческих качеств и преодоления существующих проблем региона;
- тактические цели, определяющие механизмы разрешения сопутствующих проблем – задач, без разрешения которых нельзя будет иметь базу для достижения стратегической цели;
- оперативные цели, содержащие указания на методы наращивания ресурсов, необходимых для решения тактических задач и достижения стратегических целей.

3. Механизмы создания открытой воспитательной среды учреждения образования

1. Повышение эффективности организации урочной деятельности школы в области ОУР.

2. Развитие системы внеурочной деятельности школы в системе ОУР.

3. Развитие социально активной деятельности учреждения образования в регионе.

4. Становление школьного сообщества как открытой образовательной среды.

5. Расширение границ влияния социально активной деятельности школы: переход от реагирования образовательной организации на вызовы внешней социальной среды к *упреждающему развивающему влиянию* школы на деятельность местного сообщества, содействие в создании системы местной общественной самоорганизации.

4. Стратегическая программа развития социально активной деятельности учреждения образования как инициативного центра развития региона

4.1. Миссия деятельности школьного сообщества – «Мы преобразуем мир, совершая конкретные действия, улучшающие жизнь людей».

4.2. Базовые принципы организации социально активной деятельности учреждения образования в соответствии с концепцией устойчивого развития:

- комплексности;
- гуманитарности;
- культуросообразности;
- субъектности;
- диалогичности;
- продуктивности взаимодействия;
- идеологичности;
- динамичности.

4.3. Стратегическая цель – организовать систему инициативной деятельности учреждения образования в интересах устойчивого развития региона.

4.4. Тактические цели:

1) реализовать идеи социально активной деятельности учреждения образования в интересах устойчивого развития региона в практике организации урочной и внеурочной деятельности учащихся;

2) привлечь интеллектуальные, экономические, организационные ресурсы региона к деятельности школьного сообщества в интересах устойчивого развития региона;

3) включить во взаимодействие с участниками школьного сообщества различные заинтересованные стороны (социальные институты, активных граждан,

представителей различных групп общества и д.р.);

4) создать систему поддержки партнёрских сетей как условие развития эффективной социально активной деятельности школьного сообщества в социуме.

4.5. Оперативные цели:

- приобрести опыт организации совместной деятельности участников школьного сообщества;
- организовать поддержку общественных и индивидуальных инициатив участников школьного сообщества в системе социально активной деятельности школы;
- выстроить активные партнёрские отношения как в детском, так и во взрослом сообществах школы (внутри / между группами), в смешанных группах, открытом социальном пространстве деятельности участников школьного сообщества;
- организовать систему открытого информационного обеспечения социально активной деятельности школы.

4.6. Участники социально активной деятельности школьного сообщества – однородные и смешанные инициативные группы; группы самопомощи; представители социальных институтов региона (производство, бизнес, церковь, администрация, местное самоуправление и т.д.), различных групп локального, регионального, международного сообществ; активные граждане; другие учреждения образования; научные центры и т.д.

4.7. Требования к организации деятельности школьного сообщества:

- признание за школьным сообществом (заинтересованными сторонами) права на ответственность за принимаемые им решения;
- обеспечение гарантий прав и свободы участников во всех ситуациях социально активного взаимодействия;
- создание интегрированных сообществ («школа и общество», «школа и другие образовательные учреждения», «школа и производство», «школа и организации, учреждения необразовательного профиля» и т.д.);
- организация системы рефлексивного управления: осознание всеми субъектами взаимодействия оснований и средств своей деятельности (трансформация исполнительской позиции у участников взаимодействия: установки на «реагирование» – в позицию авторов – «самоорганизаторов» деятельности).

4.8. Организация подготовительного этапа стратегического планирования социально активной деятельности школы как инициативного центра устойчивого развития региона.

Составляющие этапа	Решаемые задачи	Предполагаемые результаты
1. Самоопределение участников школьного сообщества в содержании (выбор приоритетов) деятельности	1.1. Формулирование гипотетического варианта миссии деятельности школы как инициативного центра. 1.2. Исследование условий внешней среды образовательной организации. 1.3. Исследование условий внутренней среды образовательной организации	• Выявление тенденций и формирование гипотезы о содержании стратегических приоритетов деятельности школы; • формирование миссии деятельности школьного сообщества
2. Целеполагание в деятельности школьного сообщества (определение пути)	2.1. Внешний аудит имеющихся тенденций, условий и запросов (STEP-анализ). 2.2. Внутренний аудит имеющейся ресурсной базы и условий (SWOT-анализ* ресурсов школы с точки зрения имеющихся условий для • реализации миссии; • обеспечения отдельных составляющих эффективности; • организации необходимых ресурсов)	Конкретизация системы стратегических целей деятельности школьного сообщества

* *SWOT-анализ* – метод анализа в стратегическом планировании.

5. Концептуальное обоснование комплексно-целевых программ реализации стратегических приоритетов развития социально активной школы

5.1. Концептуальное представление о школьном самоуправлении как условии эффективной воспитательной деятельности социально активной школы*

5.1.1. Основные понятия.

Самоуправление – автономное функционирование какой-либо организационной системы (подсистемы), предполагающее правомочное принятие ею решений по внутренним и внешним проблемам деятельности организации, основанное на участии всех членов организации, трудящихся, населения в системе коллективного управления, включение исполнителей в процессы выработки и принятия управленческих решений.

Самоуправление учащихся – участие школьников в управлении собственными делами, самостоятельность в проявлении инициативы, принятии решения и его реализации в интересах своего коллектива или организации.

5.1.2. Организация школьного самоуправления.

Принципы самоуправления:

- оптимальное сочетание коллективных и личных ценностей и интересов;
- предметная деятельность – создание органов самоуправления для решения конкретных задач и выполнения определённой работы;
- вариативность и динамичность структуры и форм самоуправления;
- соуправление – интеграция педагогического управления и ученического самоуправления;
- единое планирование;
- выборность органов самоуправления;
- сменяемость функций подчинения и руководства;
- построение самоуправления снизу вверх;
- участие всех учащихся в самоуправлении;
- согласие при выстраивании общего решения.

Условия самоуправления в учреждении образования

* Координатор работы тематической группы слушателей – Елена Валентиновна Хроленок, заместитель директора по воспитательной работе Бигосовской средней школы Верхнедвинского района Витебской области.

Структура органов школьного самоуправления

Пути обеспечения самоуправления в деятельности учреждения образования:

- создание школьного сообщества;
- переструктурирование нагрузки;
- профессиональное консультирование;
- взаимодействие с другими;
- организация просвещения;
- информационная поддержка;
- ликвидация гражданско-правовой безграмотности;
- осуществление внутришкольной реформы.

5.2. Концептуальное видение школьного сообщества как механизма организации воспитательной деятельности социально активной школы*

5.2.1. Основные понятия.

Сообщество – клубная структура, основанная на самоопределении и предъявлении позиции её участников, объединённых наличием общей проблемы в деятельности и желанием взаимодействовать в поиске путей её решения.

Школьное сообщество – объединение людей и структур, заинтересованных в развитии деятельности школы.

Основой школьного сообщества является *совместная деятельность*, которая позволяет воплотить идею «школы-сообщества». Такая школа реализует модель открытого образования, личностно и социально направленного, ориентированного на гуманитарные способы взаимодействия с культурой и социумом, на новые виды деятельности учеников, учителей, родителей и других представителей окружающего сообщества в процессе их образовательного взаимодействия.

Основа совместной деятельности – самоорганизация в процессе выполнения задач формирования образовательной политики общешкольного сообщества.

* Координатор работы тематической группы слушателей – Наталья Николаевна Шишова, заместитель директора по воспитательной работе СШ №5 г. Рогачёва Гомельской области.

5.2.2. Организация деятельности.

Ключевые ценности – человек, демократия, сотрудничество, развитие.

Принципы построения школьного сообщества в школе:

- гуманизм и целостность;
- субъектность и продуктивность;
- диалогичность и динамичность;
- развивающая направленность и фундаментальность;
- демократизм и рефлексивное управление;
- системность и контекстность.

Механизмы поддержания устойчивости деятельности:

- ценности, нормы, правила взаимодействия, определённые в общешкольным образовательным сообществом;
- устройство развивающегося пространства деятельности школы;
- взаимоответственный характер отношений между участниками процессов образования;
- особая атмосфера, «дух» деятельности сообществ в укладе и во всех средах жизнедеятельности школы (управленческой, учебной, творческой, игровой).

Управленческая деятельность заключается в умении связать каждое управленческое решение с реальными направлениями движения общества, его прогрессивными тенденциями и индивидуальными образовательными потребностями.

Устройство среды управленческой деятельности:

- системный подход к выработке решений;
- использование коллективных, интерактивных методов взаимодействия;
- личностный опыт;
- консенсус как принцип принятия решений;
- динамичность управления.

Виды сообществ управленческой деятельности:

- внутри школы: детско-взрослые сообщества и органы общешкольного самоуправления (совет общешкольного сообщества; временные экспертные, проектные советы); родительские, учительские, ученические советы;
- вне школы: союз попечителей, ассоциация выпускников, межведомственные сообщества и др.

Стержень деятельности школы-сообщества – традиции образовательной организации и региона, которые объединяют всех (праздники, акции, ритуалы, проекты и т.д.).

Мониторинг эффективности

Цель: выявление образовательных эффектов и признаков инновационности воспитательной деятельности социально активной школы, определение степени эффективности и анализ механизмов повышения результативности образовательного взаимодействия в сообществах.

Задачи: реализация гуманитарных способов проектирования социально активной школы, обеспечение эффективности управленческой деятельности, организация экспертизы, сбора фактологического материала, анализа и оценивания результативности.

Методы организации воспитательной и социально активной деятельности школьного сообщества

Ведущий вид деятельности	Приоритетные методы	Механизмы включения в деятельность представителей разных уровней школьного образования:		
		младший школьный возраст (I–IV классы)	средний школьный возраст (V–IX классы)	старший школьный возраст (X–XI классы)
Учебная деятельность	• Организация проектной деятельности; • интеграция содержания образования;	Интегрируются локальные знания по отдельным предметам через диалог на заданную тему, погружение в образ.	• Интеграция учебных интересов на основе установления междисциплинарных связей;	• Профориентация, профилизация через открытые учебные сообщества; • реализация учебных

Ведущий вид деятельности	Приоритетные методы	Механизмы включения в деятельность представителей разных уровней школьного образования:		
		младший школьный возраст (I–IV классы)	средний школьный возраст (V–IX классы)	старший школьный возраст (X–XI классы)
Учебная деятельность	• погружение в содержание проблемы; • свобода выбора способов получения образования в школе; • свобода выбора образовательной программы, личностный опыт; • многоаспектность подхода к оценке учебных достижений учащихся	Учебный материал – не самоцель, а источник и средство освоения окружающего мира во всём его многообразии. Учебный день не ограничивается только гибким расписанием уроков, а продолжается во времени и пространстве, в школе и дома. Наряду с уроками ребята участвуют в деятельности свободно организуемых сообществ	• гибкое расписание; • обеспечение различных видов деятельности: проектной, творческой, игровой и др.; • опыт первичной социализации инициатив учащихся в деятельности школьного сообщества	инициатив учащихся, направленных на развитие системы организации учебной и внеурочной деятельности школы
Творческая деятельность	• Разнообразие видов творческой деятельности, предлагаемых участниками школьного сообщества; • разновозрастное взаимодействие участников школьного сообщества; • индивидуализация деятельности на основе собственного выбора учащихся (живопись, фольклор, танец, изобретательская деятельность, театр и т. д.)	• Развитие творческих, познавательных способностей учащихся; • углубление интересов, расширение средств самовыражения; • визуализация личностных изменений как фактора повышения эффективности выбора моделей поведения	• Проявление индивидуальности и самовыражения в организации урочной и внеурочной деятельности; • овладение методами продуктивной коммуникации в ходе проектной деятельности; • визуализация личностных изменений как фактора повышения свободы выбора поведенческих моделей	• Целостное развитие личности и повышение её самостоятельности; • творческие групповые и индивидуальные проекты, совпадающие с потребностями школьного сообщества и личности; • проявление личностных качеств учащихся в организации социально активной деятельности школьного сообщества
Игровая деятельность	Включение идеологии и технологии игры в любой вид деятельности и взаимодействия участников школьного сообщества	Игра как непременный элемент организации любой деятельности учащихся	• Клубно-кружковая деятельность (спортивная, интеллектуальная, исследовательская и др.); • моделирование проектов деятельности структур самоуправления	• Создание школ лидеров, проектных школ, школ подготовки игротехников; • организация клубов по интересам (философские, проблемные, авторские и т.д.); • организация деятельности структур самоуправления, взаимодействия и игр для малышей и подростков

5.3. Концептуальное представление о школьной Местной повестке-21 как пути становления и развития социально активной деятельности школы*

5.3.1. Основные понятия.

Местная повестка-21 – это локальная стратегия устойчивого развития региона, а школьная Местная повестка-21 (ШМП-21) – это программа действий школы, определяющая механизмы и процессы устойчивого развития для конкретной территории и локального социума.

5.3.2. Организация деятельности.

Основные принципы ШМП-21:

- *направленность на решение реальных проблем* – от ликвидации несанкционированной мусорной свалки на обочине дороги до повышения продолжительности жизни населения. Масштаб решаемых проблем не является преградой для включения в список приоритетов деятельности. Любое действие, предпринятое для улучшения проблемной ситуации, ценно независимо от того, решило оно проблему полностью либо явилось маленьким шагом к её преодолению;
- *инициативный характер* – ШМП-21 не разрабатывается и не реализуется на основе директив администрации школы. Задача педагогов – создать условия для проявления в учреждении образования детских инициатив и содействовать их реализации;
- *комплексность* – ШМП-21 направлены на решение социальных, экологических и экономических проблем региона в их взаимосвязи и взаимообусловленности;
- *открытость* – к участию в реализации ШМП-21 допускаются любые заинтересованные участники;
- *партнёрство* – вовлечение в реализацию ШМП-21 широких слоёв населения, органов власти, производственных и бизнес-структур и др.;
- *информирование населения* – о сущности ШМП-21, процессах их реализации и результатах должно знать максимальное количество людей, организаций и структур. Для обеспечения этих процессов должны быть задействованы возможности региональных СМИ, ресурсы сети интернет, проведены презентации и публичные мероприятия.

ШМП-21 реализуются на основе междисциплинарного подхода, который становится ключевым в рамках новой образовательной парадигмы. Школьная Местная повестка, ориентированная на решение социальных, экологических и экономических проблем развития региона, требует от её участников наличия как гуманитарных, так и естественнонаучных знаний. Таким образом, мы можем говорить о двух составляющих работы школы в рамках ОУР – когнитивной и деятельностной.

Когнитивная составляющая реализации стратегии образования в интересах устойчивого развития предполагает знакомство субъектов образовательного процесса с современными знаниями в области энергоэффективности и ресурсосбережения, научными исследованиями в области экологии и рационального природопользования, правовыми нормами, определяющими взаимодействие человека и окружающей среды, трансляцию накопленного опыта.

Деятельностная составляющая ориентирована на приобретение опыта деятельности по обеспечению устойчивого развития, формирование прикладных знаний, умений и навыков, развитие коммуникативной компетентности, осуществление взаимодействия участников Местной повестки с местным сообществом.

Когнитивная и деятельностная составляющие ОУР объединяются в рамках осуществления образовательных проектов, которые являются основным инструментом реализации ШМП-21.

5.3.3. Требования к организации деятельности.

Проектная деятельность школы, работающей в интересах устойчивого развития,

---

* Раздел написан В.С. Куликом, старшим преподавателем кафедры управления в сфере образования АПО, на основании обобщения материалов, наработанных тематической группой, координируемой Людмилой Николаевной Алейниковой и Еленой Григорьевной Барсуковой (ЦПК «Проектирование воспитательной деятельности социально активной школы»), а также минской региональной группой (ЦПК «Открытая образовательная система учреждения образования как механизм реализации стратегии энерго- и ресурсосбережения»).

должна носить системный характер. Реализуемые проекты должны быть рассчитаны на возможности детей разного возраста и различные уровни развития у них проектной компетентности. Соответственно, роль педагога также должна быть различной: от организатора и реализатора проекта – до эксперта. Система проектной деятельности должна способствовать формированию спектра ключевых компетенций учащихся через реализацию различных практик: самоадаптации, решения задач, проектно-партнёрской, стратегически преобразующей.

Управление развитием проектной деятельности, её координацию может обеспечить Центр управления проектами, в который входят как педагоги, так и дети – инициаторы проектов (*рис.1*). Основными функциями Центра управления проектами являются выявление проектных идей, оценка их реализуемости, инициация и ресурсное обеспечение их осуществления, а также координация деятельности.

Ключевым условием эффективности проектной деятельности является наличие у детей собственных инициатив, направленных на решение проблем местного сообщества. Задачей педагогов школы становится стимулирование детских инициатив и обеспечение условий для их реализации. Решение этой задачи осуществляется через развитие школьного самоуправления, которое носит не имитационный характер, а направлено на организацию продуктивной деятельности школьников, становление учащихся как равноправных субъектов совместной со взрослыми продуктивной деятельности.

Самоуправление в школе, работающей в интересах устойчивого развития, рассматривается как способ организации взаимодействия субъектов образования, имеющий договорную основу. Это средство, позволяющее приносить пользу каждому в использовании возможностей многих, особый вид деятельности, в реализации которого проявляются и развиваются организаторские способности, без которых немыслим человек, способный принимать решения, брать на себя ответственность.

Развитая система школьного самоуправления является непременным условием эффективности социального партнёрства учреждения образования и субъектов – организаций местного сообщества.

5.3.4. Условия повышения эффективности.

Основным принципом социального партнёрства является принцип равноправия партнёров, который заключается в востребованности ресурсов каждого из взаимодей-

Рисунок 1 **– Управление проектной деятельностью**

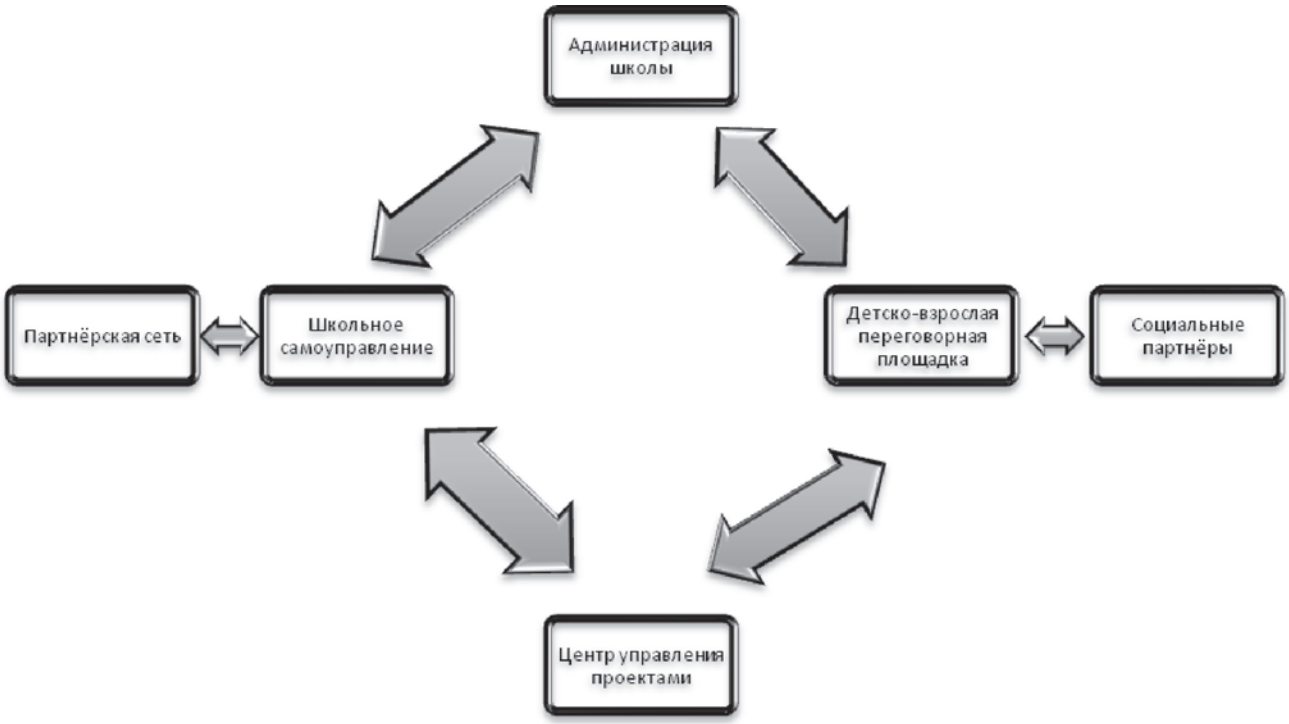


Рисунок 2 **– Структура управления деятельностью учреждения образования по реализации школьной Местной повестки**

ствующих субъектов. При этом ресурсами учреждения образования являются его социально активная деятельность, инициативы, компетентность педагогов и учащихся. В такой ситуации социальное партнёрство является механизмом не только привлечения ресурсов, но и распространения инициатив, идей, изменения образа жизни населения.

Результатом развития социального партнёрства становится создание партнёрской сети, включающей в себя всех заинтересованных членов школьного сообщества. Партнёрская сеть может рассматриваться и как ресурсная база школы, работающей в режиме ОУР, и как сфера коммуникации, и как инструмент распространения идей устойчивого развития во внешней среде.

Для эффективного управления процессами социального партнёрства в учреждении образования могут быть созданы детско-взрослые переговорные площадки, представляющие собой механизмы взаимодействия с социальными партнёрами и привлечения внешних ресурсов*.

Таким образом, функционирование школы в рамках ОУР требует создания новой структуры управления деятельностью по реализации ШМП-21 (*рис. 2*).

Особенностью новой организационной структуры является максимальная включённость в процессы принятия решений и тактического управления учащихся. В рамках детско-взрослых переговорных площадок, партнёрской сети, Центра управления проектами школьники получают прекрасную возможность для развития управленческой, коммуникативной компетентностей, обретения навыков работы в команде, сбора, анализа и использования информации, построения и поддержания отношений с людьми, обладающими различными ролями, позициями и статусами. В структуре ОУР администрация школы выполняет функции стратегического управления, определяя стратегические цели деятельности, обеспечивая ресурсное и нормативное сопровождение процессов ОУР.

Деятельность учреждения образования в режиме ОУР обусловливает необходимость

* *Воронов, А.В.* Управление инициативами учреждений образования в контексте устойчивого развития региона / А.В. Воронов // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 1. – С. 33–39.

формирования новых механизмов управления. Руководство деятельностью Центра управления проектами осуществляется опосредованно, определяя переход от линейно-функциональной организационной структуры управления к проектной, обеспечивающей бóльшую оперативность, и предоставляющей широкие возможности для творческой самореализации и профессионального развития членов педагогического коллектива.

Несомненно, что работа школы в режиме устойчивого развития требует повышения профессионального уровня педагогических кадров. Педагог, работающий в рамках ОУР, должен обладать экоцентрическим сознанием, знаниями основных положений концепции устойчивого развития, владеть способами стимулирования, организации, управления и оценки инициатив учащихся, гуманитарными технологиями организации деятельности, технологиями группового взаимодействия, работы в командах, стимулирования и развития лидерских качеств и др. Условием эффективности такой подготовки учителей становится переход от традиционной системы методической работы к управлению развитием человеческих ресурсов, а в перспективе – к построению обучающейся организации.

Современные социокультурные и научно-дисциплинарные тенденции развития человеческой цивилизации определяют парадигмальные изменения в образовательной практике, находящие своё отражение в концепции образования в интересах устойчивого развития.

Междисциплинарная организация образовательного процесса, вариативность выбора путей достижения результатов, открытость образовательных систем, гуманизация, гуманитаризация и непрерывность образования видятся ключевыми процессами, обеспечивающими соответствие образовательных практик парадигмальным установкам. Эти процессы составляют сущность практик образования в данной сфере. Расширяется сфера осуществления образовательных практик. Пространством деятельности школы становится локальный регион, интегрированный посредством партнёрских сетей в регионы ещё большего масштаба.

Все эти изменения определяют необходимость развития механизмов организационного управления учреждениями образования. В основе этих механизмов – проектная деятельность, школьное самоуправление, социальное партнёрство, инициатива и ответственность, изменение организационных структур управления и систем развития профессиональной компетентности педагогов.

Реализация практик образования в интересах устойчивого развития преобразует учебно-воспитательный процесс школы, обеспечивает не только трансляцию знаний и воспроизводство культурных образцов, но и формирование нового образа жизни, основанного на социальной активности и ответственности за собственное будущее и будущее последующих поколений.

6. Модель общественно-спортивного клуба как ресурса реализации идей Местной повестки-21 в школе*

Цель проекта – создание условий для воспитания физически развитой личности, имеющей потребность вести здоровый образ жизни, способной решать экологические проблемы общества в интересах устойчивого развития.

Краткое описание идеи проекта.

Клуб – это общественное объединение людей, связанных общими интересами, имеющих собственные мнение и позицию и желающих совместно участвовать в организации содержательного досуга.

В основе клубной организации – не места в функциональной структуре, а позиции людей, не должностные обязанности, а самоопределение. Именно клуб позволяет создать пространство мыследеятельности, в котором возможно и «выращивание» нового знания участников взаимодействия (представлений, методов, способов, средств деятельности – концепций и программ), и «посвящение» в программные замыслы новых участников.

Здоровье и здоровый образ жизни населения являются приоритетом устойчивого раз-

---

* *Координатор тематической группы слушателей* – Татьяна Александровна Журавлёва, заместитель директора по воспитательной работе СШ № 6 г. Мозыря Гомельской области.

вития нашей страны. Распространению идей здорового образа жизни в микрорайоне школы будет содействовать создание участниками школы сообщества общественно-спортивного клуба.

Задачи деятельности общественно-спортивного клуба:

1. Создание условий для гармоничного физического развития членов школьного и местного обществ.

2. Создание коллектива единомышленников.

3. Презентация образцов здорового образа жизни и его пропаганда.

4. Сближение детей и родителей в совместной деятельности как механизм создания проекта в рамках осуществления МП-21.

Целевые группы проекта:

- учащиеся школы;
- родители учащихся;
- администрация школы;
- жители микрорайона;
- местная администрация.

Предполагаемые результаты:

1. Наличие мотивации у участников школьного и местного сообществ к здоровому образу жизни:

- конкурентоспособность в спортивных соревнованиях;
- отсутствие пропусков учебных занятий;
- осознанное (по личной инициативе) участие взрослых в совместных с учащимися делах;
- организация досуга населения микрорайона через развитие спортивной инфраструктуры.

2. Стабильное финансирование материальной базы школы за счёт механизма социального партнёрства.

Программа создания общественно-спортивного клуба в школе

Задача	Содержание работы	Предполагаемые результаты
Понимание и поддержка идеи проекта в своей школе	Проведение исследования, обсуждение идеи проекта и разработка проекта	Инициативная группа проекта
Создание положительного общественного мнения о проекте среди жителей местного сообщества	Организация PR-проекта: проведение встреч, бесед, круглых столов	Согласованный план действий
Создание партнёрской сети	Презентация проекта, организация встреч с представителями власти, предприятий, здравоохранения; подготовка сметы расходов для работы клуба	Социальные партнёры
Организация работы клуба	Разработка положения о клубе, подбор кадров, утверждение нормативных документов работы клуба на педсовете	Регистрация клуба
Обеспечение работы клуба	Проведение в соответствии с положением спортивных соревнований, конкурсов, акций, встреч и т.д.	Деятельность клуба

Эффективность целевого повышения квалификации заместителей директоров по воспитательной работе

В.Г.Реут

В статье представлен анализ начальных и результирующих проектов социально активной школы, разработанных слушателями курсов повышения квалификации. Выявлены основные проектировочные (коммуникативные) компетенции заместителей директоров по воспитательной работе, сформированные в процессе курсовой подготовки.

Среди механизмов, обеспечивающих эффективное повышение квалификации педагогов, важная роль принадлежит коммуникативным процессам. Коммуникации в образовательном процессе реализуются не только через информационные связи обмена, оценки и использования информации, но и через систему так называемого научного этоса – основу профессионального поведения и профессиональной этики, ценностей и норм поведения слушателей. Коммуникации в процессе повышения квалификации обеспечивают профессиональное признание информации, стратификацию знания, зарождение и смену образовательных парадигм, фиксируют три группы отношений в образовательном процессе: к объекту исследования; между субъектами образовательного процесса; получаемого (формируемого) знания с социумом и образовательными институтами (учреждениями образования).*

В связи с этим важно адекватно оценить коммуникативные функции повышения квалификации, выявить связи, отношения и взаимодействия слушателей и генерируемых ими идей, проанализировать возможность управления образовательными коммуникациями. Традиционные социологические методы (анкетирование, интервьюирование, наблюдение, тестирование и др.) не раскрывают всех глубинных механизмов генерации, передачи, трансформации и потребления информации в данной системе. Остаются нераскрытыми механизмы взаимодействия слушателей, мотивационные устремления и нормы образовательной деятельности. Принципиально новые и более объективные данные об этих процессах могут быть получены при использовании таких социометрических методов исследования, как кластерный анализ, контент-анализ, выявление уровня обмена информацией, отражённого в создаваемых слушателями в процессе курсовой подготовки проектах. Данные проекты не только характеризуют уровень организации курсов и когнитивные достижения слушателей, но и обеспечивают своеобразную социометрическую оценку качества образовательного процесса, в том числе и его коммуникаций. Социометрические оценки позволяют вскрыть универсальные механизмы контактов слушателей в совместной работе, латентные процессы зарождения нового знания, взаимосвязь неформальных и формальных коммуникаций, образовательную роль периферийных и ведущих идей курсовой подготовки, междисциплинарные связи и т.д.

В нашем исследовании участвовали слушатели курсов целевого повышения квалификации по теме «Проектирование воспитательной деятельности социально активной школы» (заместители директоров по воспитательной работе), проходившие подготовку в феврале 2009 года. Они получали новейшую информацию о концепциях, приёмах, средствах воспитательной и управленческой деятельности, а также совместно разрабатывали проекты социально

* *Мертон, Р.* Эффект Матфея в науке. Совокупное преимущество и символичность интеллектуальной собственности / Р.Мертон // Введение в социологию науки. – СПб., 1992. – Ч. 2. – С. 3–21.

активной школы. Основным вербальным результатом (продуктом) обучения являлся проект инновационной деятельности учреждения образования в рамках концепции социально активной школы. Процессуальным (смысловым) результатом была непосредственная реализация элементов проекта (сам процесс проектирования) слушателями: работа с нормативными документами, поиск и анализ информации, формирование собственной траектории познания.

Эксперты изучили приращение знаний, способов деятельности, формирование профессиональных и личностных позиций слушателей, сведения о которых содержались в двух видах проектов: начальном и итоговом. Первичный этап разработки так называемого видения слушателями социально активной школы был реализован в начале курсовой подготовки. На этом этапе стихийно создавались модели, представляющие некую интегрированную совокупность субъектов, способных в той или иной мере принять участие во взаимодействии школы и социума. При всех позитивных характеристиках этих моделей очевидны были и их серьёзные недостатки: слушатели не смогли назвать и охарактеризовать ни процессы, ни функции их участников, ни планируемые результаты взаимодействия, ни ожидаемые трудности. Таким образом, *начальные модели* социально активной школы предстали в виде *структурных* (описательных) проектов.

Результирующие проекты разрабатывались слушателями на протяжении всей курсовой подготовки и были предложены в качестве целостного продукта в последний учебный день. Они стали результатом приращения знаний и формирования у слушателей проектировочных компетенций. В начальных моделях содержался, по большому счёту, лишь перечень различных элементов предполагаемой социально активной школы. Доминирующим методом разработки проекта был информационный: слушатели перечисляли в своих моделях, кто будет задействован в проекте, на каком расстоянии от учреждения образования находятся те или иные субъекты взаимодействия и т.д. Что же касается результирующих проектов, то при их разработке использовались исследовательские, практико-ориентированные и, безусловно, творческие методы. С одной стороны, эти проекты приближены к научным (имеют все необходимые рубрики), с другой – строятся в известной логике «дизайн-петли»*: определение потребности, обозначение требований к объекту проектирования, выработка первоначальных идей, их анализ и выбор одной, планирование, изготовление, оценка (рефлексия). При этом результирующие проекты представлены как структурно-функционально, так и системно (*см. табл. 1*).

Целью проектировочной деятельности было формирование у слушателей компе-

Таблица 1 **– Перечень результирующих проектов**

Название проекта	Элементы (рубрики) проекта
Модель разработки школьной Местной повестки-21	SWOT-анализ, поэтапная проектировочная деятельность (подготовительный, проектно-разработнический, проектно-институциональный этапы)
Модель школьного сообщества	Сущность понятия школьного сообщества, его организация, условия и механизмы включения участников, контроль (мониторинг)
Модель развития самоуправления в школе	Условия разработки модели в рамках Местной повестки-21, определение самоуправления, его принципы, структура, нормативная база. Модель как описание структурно-функциональной организации самоуправления в школьном сообществе, условий эффективного самоуправления
Социальное партнёрство в школе	Цель, описание идеи проекта, задачи, целевые группы, предполагаемые результаты, Программа создания клуба в школе (пропаганда и поддержка проекта, создание положительного общественного мнения о проекте среди жителей местного сообщества, создание партнёрской сети, организация и обеспечение работы клуба)

* *Романовская, М.Б.* Метод проектов в учебном процессе: метод. пособие / М. Б. Романовская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006 – 160 с.

тенций, обозначаемых как умения *думать, искать, изучать, делать, сотрудничать, адаптироваться и адаптировать*. Диагностика данных компетенций основывалась на сопоставлении результатов проектирования на начальном и заключительном этапах. Для анализа в каждом проекте были выделены крупные тематические блоки, включающие по нескольку критериев. Изучение начальных проектов позволило определить характер элементов, содержащихся в них. Начальные проекты, как уже отмечалось выше, представляют собой структурно-субъектную модель социально активной школы. Во всех четырёх моделях преобладали связи учреждения образования с внутренне-внешними и внешними участниками образовательного процесса. В трёх моделях они носили односторонний характер и только в одной – двусторонний (с обратной связью).

Социометрическое тестирование проектов как на начальном, так и на результирующем этапах предполагало поиск идей, обосновывающих устойчивое развитие социально активной школы с точки зрения различных видов рациональности: пользы, выгоды, действенности (результативности).

При анализе начальных и результирующих проектов эксперты руководствовались механизмом формирования у слушателей соответствующих проектировочных компетенций, соответствующих элементам традиционной структуры проекта (*табл. 2*).

Для выявления качества проектирования использовались критерии двух видов: базовые и итоговые. Базовые критерии конструировались, исходя из *принципов*

- *операциональной рациональности* – использования в проекте определённых понятий, относящихся к проблемной области;

Вероника Геннадьевна Реут, начальник отдела социологии образования АПО, кандидат социологических наук, доцент

- *нормативной рациональности* – действия проекта в рамках нормативных документов, законодательной базы, ценностей и смыслов деятельности;
- *инструментальной рациональности* – действия проекта в рамках очевидных условий, фактов и измеримых целей;
- *стратегической рациональности* – ориентации проекта на успех, действенность, личное участие и заинтересованность исполнителей.

Итоговые критерии предполагали интеграцию начальных и разработанных самими слушателями критериев эффективности итоговых продуктов. В их число вошли:

1. *Операциональная (семантическая) обоснованность проекта* + актуальность и современность предлагаемых идей (их соответствие существующим мировым тенденциям),

Таблица 2 **– Проектировочные компетенции слушателей, формируемые в процессе курсовой подготовки**

Компетенция	Критерий компетенции (способности и умения)
Думать	Раскрыть и конкретизировать специфические аспекты содержания понятий, вошедших в проект
Изучать	Раскрыть содержание деятельности
Делать	Сконструировать организационные механизмы проектировочной деятельности
Сотрудничать	Определить участников деятельности
Адаптироваться	Проанализировать условия деятельности
Адаптировать	Наметить предполагаемые результаты

задействованность всех сфер деятельности (для обозначения этого критерия использовался *индекс операциональности проекта* – Іо);

2. *Нормативная обоснованность* + комплексный характер деятельности (наличие экологических, экономических и социальных эффектов), открытость системы, возможность её дополнения (*индекс нормативности* – Ін);

3. *Эмпирическая обоснованность* + общественное признание проекта, избавление от «детскости» (*индекс эмпирического потенциала* – Іэ);

4. Стратегическая обоснованность + демократизация управления (*индекс стратегической обоснованности* – Іс).

Анализ начальных моделей социально активной школы позволил продиагностировать уровень умения их авторов определять участников инновационной деятельности (компетенция «сотрудничать», индекс 0.4), разрабатывать организационные механизмы действий (компетенция «делать», индекс 0.3), а также определять понятия, вошедшие в проект (компетенция «думать», индекс 0.3). При этом качество разработанных проектов оценивалось в основном по критериям их операциональной и нормативной обоснованности (индексы, соответственно, равны 0.3 и 0.2).

Анализ результирующих проектов показал, что удельный вес новых материалов, вошедших в них, составил около 60 %. Большая часть новой информации получена благодаря коллективной деятельности слушателей и преподавателей, а также работе с нормативной документацией в процессе курсовой подготовки. Положительный индекс заполнения рубрик проекта наблюдается по всем единицам анализа в отличие от начальных моделей.

Содержательный анализ проектов проводился методом кластерного анализа* ключевых слов (рубрик проекта) и понятий, входящих в эти номинации. Сущность анализа состоит в выявлении дескрипторов, указывающих на приращение различных видов понятий и возможности работать с ними (проектировать их). Таким образом диагностируется сформированность проектировочных и коммуникативных компетенций слушателей.

Успешность формирования у слушателей способностей к проектировочной деятельности очевидна: по всем шести видам компетенций наблюдалось приращение. Индексы этих компетенций варьируются от 0.1 до 0.8, за исключением умения отбирать участников проекта и прогнозировать его результаты. Низкий уровень данной компетенции объясняется тем, что во время пребывания на курсах слушатели не имели возможности апробировать свои проекты.

Анализ результатов проектирования слушателями социально активной школы показал, что наиболее успешной оказалась деятельность, связанная с разработкой содержания проекта и анализом условий его реализации. Средней успешностью характеризуются конкретизация понятий проекта, прогнозирование (экстраполяция во внешнюю среду) его результатов. Наименее успешно осуществляется разработка механизмов внедрения проекта и взаимодействия его предполагаемых участников.

Таким образом, максимальных успехов слушатели достигли в изучении различных материалов, их использовании в теоретических моделях, а также ведении диалога друг с другом в процессе конструирования моделей деятельности. Некоторые трудности возникли в сфере понимания и осознания собственной проектировочной деятельности, а также её адаптации к динамично меняющимся условиям. Однако предпринимать какие-либо реальные шаги слушатели пока не были готовы, затруднялись и в выборе стратегий дальнейшей коммуникации с участниками проекта.

Результаты контент-анализа проектов свидетельствуют о развитии коммуникативного пространства курсов повышения квалификации в целом и отдельных его элементов, а также необходимых для проектировочной деятельности педагогических и управленческих компетенций слушателей.

Материал поступил в редакцию 29.05.2009.

* *Кластерный анализ* – математическая процедура, позволяющая на основе схожести количественных значений нескольких признаков, свойственных каждому объекту какого-либо множества, сгруппировать эти объекты в определённые классы, или кластеры.