
Г. Б. КОРНЕТОВ

**ВНЕДРЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ НОВОГО
ПОКОЛЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ
ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ
ШКОЛ**

ВЫПУСК 9

Москва
2012

Предисловие	5
Развитие образования в современном мире: вместо введения	7

Глава 1

ТРАДИЦИИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	17
1.1. Становление российского образования.....	18
1.2. Актуализация демократической и гуманистической традиций в развитии теории и практики отечественного образования в конце XX столетия.....	23
1.3. Модернизация российского образования в начале XXI века.....	27

Глава 2

ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫЕ ШКОЛЫ В РОССИИ	35
2.1. Возникновение общественно-активных школ в России и поддержка движения ОАШ.....	36
2.2. Дискуссионные проблемы определения сущности ОАШ.....	40
2.3. Концепция демократической педагогики как идеологическая основа ОАШ ...	45
2.4. Демократизация, партнерство, добровольчество как базовые принципы организации и деятельности ОАШ	50

Глава 3

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БАЗОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛАХ	58
3.1. Стандарт общего образования: мировой и отечественный опыт.....	59
3.2. Особенности федерального государственного образовательного стандарта нового поколения	65
3.3. Федеральный государственный стандарт общего образования как общественный договор: контекст общественно-активной школы	69
3.4. Системно-деятельностный подход как основа построения стандартов: ресурс общественно-активной школы	73
3.5. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России: совпадение с идеологией общественно-активной школы.....	78
3.6. Формирование системы универсальных учебных действий: возможности общественно-активной школы.....	86
3.7. Базисный учебный план: реализация в общественно-активной школе	90
3.8. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности. Пространство общественно-активной школы	94
3.9. Общественно-активная школа в системе требований ФГОС к условиям реализации образовательных программ.....	101
3.10. Опыт реализации требований ФГОС в основной образовательной программе начального общего образования школы, работающей по модели ОАШ.....	105
Литература.....	114

УДК 373 (075.3)
ББК 7474.24 (2) я7-3
К 66

Корнетов Г. Б. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ. М.: ..., 2012. — 120 с.
(Библиотека демократического образования. Выпуск 9)

ISBN

В книге показано, что внедрение второго поколения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования может наиболее успешно осуществляться в общественно-активных школах, ориентированных на формирование демократического уклада школьной жизни и активное взаимодействие с местным сообществом. Работникам общеобразовательных учреждений, органов управления образованием, сотрудникам методических служб, преподавателям учреждений профессионального педагогического образования, всем, кто интересуется моделью общественно-активной школы.

УДК 373 (075.3)
ББК 7474.24 (2) я7-3

Книга подготовлена в рамках проекта «Общественно-активные школы в России: перспектива» и издана при финансовой поддержке Фонда «Новая Евразия» и Фонда Чарльза Стюарта Мотта

Научное издание

© Корнетов Г. Б., 2012.

ПРЕДИСЛОВИЕ

С 2011/2012 учебного года начался переход всех школ Российской Федерации на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС), принятые в 2010 г. В связи с этим десятки тысяч российских школ столкнулись с необходимостью существенно модернизировать свою деятельность: разрабатывать новые образовательные программы, осваивать новые учебно-методические материалы, внедрять новое содержание, формы и методы образования, перестраивать организацию воспитательного процесса, по-новому выстраивать отношения с местным сообществом, а также другими учреждениями и организациями работающими с детьми и подростками. Администрация школ, учителя, другие педагогические работники и методические службы оказались во многом не готовы к переходу на новые стандарты. В этих условиях особенно остро встал вопрос о поиске тех моделей школ, особенно школ массовых, которые в силу своей специфики являются наиболее «предрасположенными» к реализации требований стандарта.

К числу таких моделей, без всякого сомнения, относится модель общественно-активной школы (ОАШ), которая возникла в нашей стране в конце 1990-х гг. и сегодня получила широкое распространение практически на всей территории Российской Федерации — от Калининградской и Псковской областей на западе до Хабаровского и Приморского краев на востоке страны.

Книга «Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ» преследует двуединую цель. С одной стороны, она призвана помочь тем школам, которые уже работают по модели ОАШ, определить точки совпадения модели с рамкой стандарта и показать, каким образом ФГОС может быть использован для реализации идеологии общественно-активной школы в практической деятельности. С другой стороны, книга призвана показать тем школам, которые ищут новые пути развития в условиях внедрения ФГОС, что апробированная многими педагогическими коллективами модель ОАШ является исключительно удобной формой реализации нового стандарта.

Книга «Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ» издается в рамках проекта «Общественно-активные школы в России: перспектива», который реализуется в 2011—2013 гг. Фондом «Новая Евразия» при поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта, совместно поддерживающих движение ОАШ с 2005 г. Книга издается в серии «Библиотека демократического образования», которая призвана способствовать распространению идеологии и опыта общественно-активных школ в России. Серия издается с 2007 г. в рамках проектной деятельности, организуемой и финансируемой фондами. В серии «Библиотека демократического образования» были изданы следующие книги:

- Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия/Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М.; Владимир, 2007. Выпуск 1;
- Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 2;
- Корнетов Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 3;
- Корнетов Г. Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 4;
- Корнетов Г. Б. Что такое общественно-активная школа? М., 2009. Выпуск 5;
- Подготовка кадров для общественно-активных школ: Учебно-методическое издание: В 2 ч. Ч. 1./Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М., 2011. Выпуск 6;
- Подготовка кадров для общественно-активных школ: Учебно-методическое издание: В 2 ч. Ч. 2./Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М., 2011. Выпуск 7;

- Альманах «Общественно-активные школы в России: опыт, проблемы, перспективы»: Сборник материалов/Редактор- составитель И. В. Сербина. М., 2011. Выпуск 8.

Информацию о движении общественно-активных школ можно получить на портале движения <http://www.cs-network.ru>. Информацию о проектах поддержки ОАШ можно получить на сайте Фонда «Новая Евразия» <http://www.neweurasia.ru>.

Фонд «Новая Евразия» — некоммерческая организация, созданная в 2004 г. в Москве. Фонд «Новая Евразия» способствует улучшению качества жизни российских граждан, реализуя программы, содействующие эффективному социальному и экономическому развитию на региональном и местном уровнях, опираясь на передовой российский и международный опыт и инновационные технологии и консолидируя усилия и ресурсы общественности, государства, бизнеса.

Фонд «Новая Евразия» является агентством социального развития. Главные задачи Фонда:

- оценка и анализ различных аспектов социально-экономического развития территорий;
- разработка предложений, рекомендаций, стратегий по решению проблем территориального развития;
- реализация, мобилизация внутренних и внешних ресурсов — сопровождение социальных проектов.

За период своей работы Фонд успешно реализовал более тридцати программ и проектов в области социального развития.

Основными направлениями деятельности Фонда «Новая Евразия» являются:

- проектирование, реализация и сопровождение комплексных программ развития территорий Российской Федерации;
- поддержка модернизации региональных образовательных систем (общее и профессиональное образование всех уровней);
- содействие развитию местного самоуправления и поддержка жилищной реформы;
- содействие формированию благоприятной предпринимательской среды, а также поддержка развития малого предпринимательства;
- формирование условий для максимальной самореализации молодежи;
- развитие региональной инновационной инфраструктуры;
- создание условий для эффективного использования миграционного ресурса;
- содействие повышению эффективности средств массовой информации.

Фонд «Новая Евразия» считает важным содействие реализации российской системой образования демократических ценностей, поэтому Фонд активно поддерживает движение общественно-активных школ.

Фонд «Новая Евразия» видит в модели общественно-активной школы:

- эффективный механизм демократизации образовательного процесса, системы управления, всего уклада школьной жизни;
- действенное средство объединения активных людей, верящих в идеалы гражданского общества;
- оптимальный инструмент преобразования школ в гражданские, просветительские, культурные центры местных сообществ.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

На рубеже 60—70-х гг. XX столетия в мире ясно обозначился глобальный кризис образования, который объединил два различных по своей природе кризиса этой сферы общественной жизни. В 1969 г. в США состоялась международная конференция «Мировой кризис в образовании». На конференции особо подчеркивались возможные негативные последствия отставания реорганизации образования от изменений в других социальных областях.

Современный кризис образования складывается как бы из двух кризисов, имеющих различные основания и различную природу.

Сущность первого кризиса образования раскрыл американский социолог Ф. Кумбс в книге «Кризис образования в современном мире», изданной в 1968 г. по результатам большого коллективного исследования. Ф. Кумбс показал, что мировое сообщество неспособно в сколько-нибудь обозримом будущем решить задачу обеспечения всеобщего образования для детей школьного возраста, так как темпы роста населения превышают темпы роста численности школьников и соответственно возрастает количество детей, которым предстоит вырасти, не посещая школу. Возникает необходимость коренным образом реформировать школу, привести ее в соответствие новым требованиям: «Подобно тому, как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованиям перемен в то время, когда все вокруг изменяется»¹.

Второй кризис образования был связан с началом становления постиндустриального общества. На рубеже 60—70-х гг., на заре постиндустриальной цивилизации, М. Мид, внесшая огромный вклад в развитие культурной антропологии, обосновала идею трех разных типов культур — пост-, ко- и префигуративной. В постфигуративных обществах старшие поколения обучают младшие, так как «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей... Кофигуративная культура — это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников»². В обществах с культурой префигуративного типа, по мнению американской исследовательницы, динамика изменений настолько высока, что у молодежи возникает такой опыт, которого не было у взрослых, и старшие вынуждены учиться у младших. Детям предстоит жить в мире, который не знали их роди-

¹ Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире/Пер. с англ. М., 1970. С. 11.

² Мид М. Культура и мир детства/Пер. с англ. М., 1988. С. 323, 343.

тели, который все более стремительно и радикально меняется на протяжении жизни одного поколения. Образование должно способствовать росту и развитию подрастающих индивидуумов не посредством формирования у них стереотипов поведения, пришедших из прошлого, а готовя к жизни в неведомом будущем. Префигуративная культура — это культура постиндустриальной цивилизации, культура информационного общества.

Сущность второго кризиса раскрыл американский футуролог А. Тоффлер в 1970 г. в книге «Фотурошок». По его мнению, то, что изучается в нашей образовательной системе сегодня, является безнадежным анахронизмом. Самые критикуемые черты сегодняшнего образования — строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, авторитарная роль учителя — те черты, какие сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места. Технологии завтрашнего дня требуют не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, но людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба — это механическое подчинение власти, но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстроменяющейся реальности. Она требует людей, у которых «будущее в крови». Быстрое устаревание знаний и увеличение продолжительности жизни — причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальны в старости или даже в зрелые годы. Супериндустриальное образование должно, исходя из вышесказанного, создать серьезные предпосылки для пожизненного образовательного процесса по типу «исключение — включение»³.

С точки зрения А. Тоффлера, в наступающем постиндустриальном обществе в условиях все ускоряющихся социальных перемен уклад жизни меняется чаще, чем происходит смена поколений; знания, умения и навыки, получаемые в школе, быстро устаревают. Школа перестает быть транслятором культуры. Новые учебные планы уже в момент прихода в школу не соответствуют времени. А. Тоффлер утверждал, что в новых условиях человек должен быть способен и готов учиться на протяжении всей жизни, меняя виды деятельности и привычные стереотипы поведения. В школьном обучении акцент следует перенести с усвоения фиксированных знаний, умений и навыков на освоение способов деятельности.

В 1971 г. была создана Международная комиссия по развитию образования, которой руководил Э. Фор. В докладе «Учиться быть. Мир образования сегодня и завтра»⁴, подготовленном комиссией и опубликованном в 1972 г., был сделан вывод о том, что академическая модель школы, в которой доминирующее место занимали письменное слово, запоминание, развитие формально-логического мышления, устарела и не отвечает современным требованиям. Комиссия выдвинула идею так называемого обучающего общества и рекомендовала придерживаться определяющего принципа образовательной политики, в соответствии с которым каждый человек должен иметь возможность продолжить образование на протяжении всей жизни. Комиссия подчеркнула, что идея образования на протяжении всей жизни является краеугольным камнем обучающего общества. Она обратила внимание на то, что образование на протяжении всей жизни — это не образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей организации системы и который соответственно должен составлять основу развития каждой из ее составных частей. В докладе Э. Фора говорилось: «Мы предлагаем пожизненное образование в качестве ключевой компетенции для образовательной политики на грядущие годы как для развитых, так и для развивающихся стран... Образовательные учреждения и средства должны быть умножены, стать более доступными, предлагать индивиду более разнообразный выбор. Образование

³ См.: Тоффлер А. Футурошок/Пер. с англ. М., 1997. С. 324—327.

⁴ Learning to be. The world of education today and tomorrow. Ed. E. Fouré. UNESCO, 1972.

должно стать подлинно массовым движением». Комиссия предлагала осуществлять горизонтальную и вертикальную интеграцию образования. Вертикальная интеграция интерпретировалась как возможность для индивида включиться в формальную систему образования на любом этапе своей жизни. Горизонтальная интеграция понималась как распространение образования на множество формальных и неформальных областей социальной жизни. На международном уровне это предложение стало источником зарождения идеи об образовании на протяжении всей жизни.

Во второй половине XX столетия в международных документах по вопросам образования двойное понятие начальное и общее образование было вытеснено понятием базовое образование. При этом произошел перенос акцента с образования на обучение, с того, что общество должно как бы предоставлять (с бесплатного, обязательного и целенаправленного образования), на то, что требуют члены общества (образовательные возможности, обеспечивающие удовлетворение базовых образовательных потребностей граждан). Исторически эти изменения произошли в три этапа. В том, что касается предоставления общего образования, то на первом этапе, охватывающем период конца 40-х — начала 80-х гг., внимание в мире было приковано главным образом к проблеме ликвидации неграмотности, росли требования расширить начальное образование, особенно в развивающихся странах, получивших независимость. Для второго этапа, длившегося с середины 60-х до конца 70-х гг., был характерен более широкий подход к вопросам ликвидации неграмотности, который стал охватывать функциональную неграмотность, и одновременно стало бурно развиваться начальное образование. На третьем этапе, начавшемся в 80-е гг. и продолжающемся по настоящее время, функциональную грамотность стали рассматривать как частный аспект образовательных потребностей, а к начальному образованию стали подходить как к составной части базового образования, в задачу которого входит удовлетворение базовых образовательных потребностей.

В конце XX столетия международное сообщество уверенно двигалось к образованию для всех на протяжении всей жизни. В марте 1990 г. в Джомтьене (Таиланд) на всемирной конференции «Образование для всех» была принята Всемирная декларация об образовании для всех⁵, в которой обращалось внимание на необеспеченность права каждого человека на образование.

Декларация, провозглашая, что базовое образование является не самоцелью, а «фундаментом для последующего образования в течение всей жизни и развития человека, на котором страны смогут систематически обеспечивать образование и учебную подготовку дополнительных уровней и типов», содержала определение базовых образовательных потребностей. В ней говорилось, что «эти потребности охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения), которые необходимы людям для выживания, развития всех своих способностей, существования и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества своей жизни, принятия всесторонне взвешенных решений и продолжения образования».

Декларация признавала необходимость расширенного подхода к организации базового образования, который предполагает:

- придание всеобщего характера доступа к образованию и содействие обеспечению равенства всем детям, подросткам и взрослым независимо от пола, социального и материального положения, жизненного уклада, места и особенностей проживания, культурных, языковых, религиозных, этнических, расовых различий, состояния здоровья;

⁵ См.: Всемирная декларация об образовании для всех (Рамки действия для удовлетворения базовых образовательных потребностей) (Джомтьен, 5—9 марта 1990 г.) // Законодательство об образовании. Т. 1. Документы международного права по вопросам образования. М., 2003.

- повышение внимания к обучению, эффективности которого способствуют активные и основанные на участии подходы;
- увеличение средств и расширение сферы базового образования, что требует: во-первых, организации обучения начиная с момента рождения человека; во-вторых, превращения начального образования во всеобщее, удовлетворяющее потребность всех детей в базовом образовании; в-третьих, создания разнообразных систем обучения для удовлетворения различных потребностей в базовом образовании молодежи и взрослых; в-четвертых, использования всех имеющихся средств и каналов информации и коммуникации, возможности всех культурно-просветительских учреждений для передачи необходимых знаний населению;
- улучшение условий для образования, предоставляя учащимся питание, медицинский уход, оказывая им общую физическую и эмоциональную поддержку;
- укрепление партнерских связей всех субъектов, участие которых способствует обеспечению базового образования для всех.

В 1996 г. Международная комиссия по образованию XXI в. под председательством Ж. Делора опубликовала доклад «Образование: скрытое сокровище»⁶. В докладе подчеркивается решающая роль образования в деле развития личности на протяжении всей ее жизни, а также развития всего общества. Главная задача образования — дать возможность всем без исключения проявить свои силы и таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов. Обращая внимание на необходимость использования образования для обеспечения возможности каждому понимать других во всем их своеобразии, доклад акцентирует внимание на том, что для этого следует начать с того, чтобы научиться понимать самих себя, предпринять внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике. Также провозглашается идеал такого образования, которое носило бы творческий характер и стало основой нового мышления.

По мнению авторов доклада, следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Образование на протяжении всей жизни основывается на четырех столпах, которыми являются четыре ведущие компетенции: научиться познавать (learning to know), научиться делать (learning to do), научиться жить вместе (learning to live together), научиться существовать или жить (learning to be).

Необходимо по-новому осмыслить и расширить концепцию непрерывного образования. Подобное образование помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также в способность вносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. Следует говорить о необходимости движения к обществу образования, так как на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему поучиться. Особое внимание обращается на желательность того, чтобы школа привила вкус к образованию, научила получать удовольствие от учебы, создавала возможность научиться учиться, развивала любознательность. Начиная со ступени базового образования следует прививать вкус к учебе, жажду и радость познания, желание и возможность получить доступ к такому образованию, а затем к непрерывному образованию.

Для достижения поставленных целей, подчеркивается в докладе, ничто не может заменить официальную систему образования, в рамках которой каждый общается к многообразным формам обучения различным дисциплинам. Ничто не

⁶ См.: Образование: скрытое сокровище. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию XXI века. Издательство ЮНЕСКО, 1996.

может заменить авторитет учителя, а также диалог между учителем и учеником. Задача учителя — передать ученику все то, что человечество накопило в виде знаний о самом себе и о природе, об основных достижениях в области созидания и творчества. Сочетание классического образования и методов внешкольной работы должно дать возможность детям получить доступ к трем компонентам образования: этике и культуре; науке и технике; экономическим и социальным наукам. Образование носит социальный характер, в ходе которого дети открывают и обогащают взаимоотношения с другими людьми, приобретают основы знаний и навыки. Этот процесс должен начинаться в дошкольном возрасте и осуществляться в различных формах в зависимости от ситуации, однако в нем обязательно должны участвовать семья и община.

Авторы доклада обращают особое внимание на то, что прежде всего необходимо научиться приобретать знания. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для учебы на протяжении всей жизни.

Необходимо также научить работать. Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле — приобретение компетентности, дающей возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе, которая в настоящее время слишком часто игнорируется в педагогической методике. Эта компетентность и квалификация во многих случаях станут более доступными, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие параллельно учебе в различных видах профессиональной или социальной деятельности. Для этого необходимо уделять больше внимания различным возможным формам чередования учебы и работы.

XI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта. Это необходимо в связи с другим важным моментом, подчеркнутым в докладе: не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке. Отнюдь не претендуя на полноту перечня, перечислим лишь память, способность к размышлению, воображение, физические возможности, эстетическое чувство, способность общения с другими, естественный авторитет руководителя. Все это подтверждает необходимость лучше познать самих себя. В ходе обучения следует обратить особое внимание на создание образовательного сообщества, основанного на приобретении, актуализации и использовании знаний. В эпоху развития общества, основанного на информации, многократно умножающего возможности доступа к данным и фактам, образование должно дать возможность ее сбора, отбора, упорядочения, управления и использования.

Итоги десятилетней работы по реализации Всемирной декларации об образовании для всех мировым сообществом были подведены в апреле 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в документе «Дакарские рамки действий (образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств)»⁷. В документе было уточнено понятие базовые образовательные потребности. В нем говорилось: «Любой ребенок, юноша и девушка, а также взрослый обладает как человек правом на образование, удовлетворяющее его базовые образовательные потребности в самом

⁷ Дакарские рамки действий (образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств) (Дакар, 28 апреля 2000 г.) // Законодательство об образовании. Т. 1. Документы международного права по вопросам образования. М., 2003.

высоком и полном смысле этого понятия, то есть на образование, дающее ему возможность научиться познавать, действовать, жить вместе с другими и существовать. Речь идет об образовании, направленном на раскрытие талантов и потенциала любого человека и развитие личности обучающихся, с тем чтобы люди могли улучшить собственную жизнь и преобразовать свои общества.

Во всемирном докладе по образованию «Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни», опубликованном ЮНЕСКО в 2000 г., подчеркивалось, что «образование в поддержку мира, прав человека и демократии» и «образование в поддержку развития» могут рассматриваться как направления, в конечном счете, к единой цели: такому миру, в котором только и возможно «свободное и полное развитие человеческой личности», другими словами, к миру, который признает «достоинство и равные и неотъемлемые права, присущие всем членам семьи человечества». Одновременно этот мир является и миром, где существуют как возможности выбора образования, так и учебные потребности, причем с точки зрения как личности, так и общества⁸.

На рубеже 1960—1970-х гг. возникло понятие общество знания, получившее развитие в 90-е гг. В 2005 г. ЮНЕСКО опубликовало всемирный доклад «К обществам знания», в котором было детально раскрыто содержание этого понятия, а также определены роль и место образования в обществах данного типа⁹. В докладе подчеркивается, что общества знания — это общества, источником развития которых являются собственное многообразие и собственные способности. В отличие от понятия информационное общество, которое основывается на достижениях технологии, понятие общество знания подразумевает более широкие социальные, этические и политические параметры. В обществах знания каждый человек должен будет уметь свободно ориентироваться в потоке информации, который нас захлестывает, и развивать когнитивные способности и критический ум, чтобы отличать полезную информацию от бесполезной. Лежащий в основе общества знания подход ориентирован на развитие человечества и расширение прав и возможностей и призван обеспечить более эффективное осуществление общепризнанных прав и основных свобод, повышая при этом эффективность борьбы с бедностью и эффективность политики развития. Расцвет общества знания требует создания новых связей между знанием и развитием, при этом знание остается одновременно инструментом удовлетворения экономических потребностей и полноправной составляющей развития. В связи с этим политическая, экономическая и социальная динамика, которая поддерживает расцвет общества знания, наглядно демонстрирует неразрывную связь борьбы с бедностью и защиты и поощрения гражданских и политических свобод. Молодежь в обществах знания призвана сыграть ключевую роль, так как чаще всего именно она находится в авангарде практического использования новых технологий и способствует их внедрению в повседневную жизнь.

В докладе указывается, что для создания подлинного общества знания невозможно ограничиться лишь свободой передачи информации: необходимо обмениваться информацией, сопоставлять, критиковать, оценивать и осмысливать информацию при помощи научного и философского поиска, для того чтобы каждый человек был способен производить новые знания на основе информационных потоков. Свобода выражения мнений и свобода научного поиска и творческой деятельности в случае их соблюдения в полной мере гарантируют возможность создания подлинного общества знания благодаря развитию глобального информационного общества. Нет смысла говорить о появлении глобального информационного общества, если оно не будет основано на принципе свободы выражения мнений.

⁸ См.: Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. Всемирный доклад по образованию 2000 г. Издательство ЮНЕСКО, 2000.

⁹ См.: К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, 2005.

Свобода выражения мнений подразумевает свободу мнения, свободу устного и письменного слова, свободу прессы, свободный доступ к информации и свободное распространение данных и информации. Без свободы выражения мнений не может быть информационного общества, поскольку свобода выражения мнений, которая сочетается со свободой, необходимой для научных исследований и созидательной деятельности, является единственной гарантией того, что глобальное информационное общество не станет глобальным обществом некачественной информации или дезинформации. В силу странного парадокса, чем больше мы овладеваем знаниями, тем меньше мы знаем. В масштабе человеческой мысли становится все сложнее фильтровать, обрабатывать и управлять быстро размножающейся информацией. Машины не смогут заменить собой человека в процессе мышления, который преобразовывает информацию в знание. С исчезновением заучивания наизусть и автоматизации памяти школа должна будет развивать именно возможность фильтрации информации должным образом.

Говоря об особенностях обучения в обществах знания, доклад обращает внимание на то, что великое новое явление нашего современного мира заключается в беспрецедентном повышении ценности неизвестного, перемены, нового. Трансформация символично берет верх над постоянством, отрыв над преемственностью, иногда и ценой нестабильности и чувства незащищенности. По определению обучающееся общество не может быть обществом единственной информации. При возможной избыточности, которую несет в себе генерализация всемирного информационного сообщества, понятие обучения (learning) вводит измерение критического суждения, оно позволяет нашим обществам надеяться на возможность усвоения значительного объема знаний, которые в них регулярно зарабатываются. Таким образом, феномен обучения должен сформироваться на всех уровнях наших обществ, он также призван структурировать организацию времени, работы и жизни наших институтов. Такая эволюция иллюстрирует изменение парадигмы: с одной стороны, образование или обучение не ограничивается определенным и окончательным местом и временем, напротив, оно призвано продолжаться в течение всей жизни, с другой — человек находится в сердце постоянного процесса приобретения и передачи знаний.

В докладе различаются четыре разряда знаний: описательные (факты и информация), знание процедуры (когда речь идет о том, «каким образом»), объясняющие (которые должны дать ответ на вопрос «почему?») и поведенческие. Обращается внимание на то, что поведенческие знания заслуживают особого внимания: для их приобретения требуются не являющиеся естественными когнитивные усилия, в отличие от поведенческих моделей имитации и исследования. Каким бы ни было усилие, с которым граничат такие когнитивные усилия, которые часто навязываются со стороны (семья, школа, общество), в нем трудно найти оправдание тому арсеналу наказаний, который слишком долго сопровождал учебный процесс. Кроме того, знания подразделяются на различные дисциплины, и более или менее строгий характер такого разделения ставится сегодня под вопрос.

Таким образом, возникает вопрос об актуальности сильной иерархии в области передачи знаний (магистральные курсы обучения), при которой делается акцент на символической и экономической значимости дипломов. Аналогичным образом ставится под вопрос существование в области специальных знаний курсов обучения по общей программе. Все происходит так, как будто бы базовых знаний больше не существовало, поскольку по этому вопросу нет консенсуса. Тем не менее достаточно легко составить их список: фундаментальные знания должны включать язык, когнитивные способности исследовательского типа (опыты), математику (исчисление, поиск закономерностей, причины и следствия), фидуциарные способности (согласие с правилами культуры) и подчинение социальным правилам, способности к физическому труду и художественные (рисунок, скульптура, музыка и т.д.).

Многочисленные эксперименты подтвердили, что эти способности должны развиваться с как можно более раннего возраста. В противном случае они могут серьезно пострадать или даже исчезнуть. Поскольку ускорение технического прогресса приводит к все более быстрому устареванию компетенции, в этих разных сферах знания необходимо поощрять появление гибких механизмов обучения, а не навязывать четко определенный свод знаний. Научить обучаться означает научить размышлять, сомневаться, как можно скорее приспосабливаться, уметь обращаться к своему культурному наследию, соблюдая при этом общность мнений: вот основа существования обществ знания.

В докладе отмечается, что разнообразие видов доступа к знаниям представляет собой одну из важнейших особенностей обучающихся обществ. Это разнообразие связано с окончанием двух монополий: монополии института школы, с одной стороны, и монополии книги — с другой. Конечно же, институт школы продолжает играть важнейшую роль. И хотя авторы доклада утверждают, что с развитием понятия образования для всех на протяжении всей жизни образование перестало связываться со школой, они подчеркивают, что школа должна стремиться к тому, чтобы в нее пришли все, кто в ней нуждается, во всем их разнообразии.

Доклад обращает внимание на то, что базовое образование должно подводить человека к способности усваивать процессы, необходимые для эффективного обучения, потому что обучение умению учиться остается для ученика лучшей гарантией того, что в дальнейшем он сможет продолжить свое образование в формальных или неформальных структурах. Одним из необходимых навыков, которые дает обучение умению учиться, — это способность искать, определять порядок значимости и организовывать информацию, присутствующую повсеместно, и в частности, хотя и не исключительно, в Интернете: такая цель может быть достигнута благодаря информационной грамотности, без которой трудно говорить об обществе знания.

Сближаясь с приобретением способности учиться самостоятельно, идея базового образования для всех меняет смысл также и потому, что она уже не обозначает исключительно ограниченную определенную возрастную совокупность знаний. С точки зрения общества знания, человек будет всегда находиться в состоянии обучения. Основываясь на постулате о неполноте первичного образования, рассматриваемого с тех пор как база обучения умению учиться, подлежащая постоянному возобновлению, образование для всех на протяжении всей жизни становится одним из способов самосовершенствования. Сегодня следует рассматривать образование на протяжении всей жизни как одно из условий развития, понимаемого и как способность к адаптации и к автономии, и как средство для обеспечения обмена знаниями и их распространения во всемирном масштабе.

По мнению авторов доклада, проблемы, существующие на рынке труда, привели к тому, что иногда слишком большое значение придается экономическим и профессиональным целям образования в течение всей жизни, тогда как проблема развития личности отодвигается на второй план и рассматривается как дополнение, а не как основной элемент. Учиться на протяжении всей жизни — этот подход в идеале должен обрести смысл на трех уровнях, тесно связанных между собой, но приобретающих разное значение для разных людей и в разные периоды жизни. Личное и культурное развитие — составляющее смысл существования каждого человека; социальное развитие — связанное с местом, занимаемым человеком в обществе, с его гражданской позицией, с участием в политической жизни и в жизни общества; наконец, профессиональное развитие — обеспечивающее надежную и качественную работу, связанное с производством, с получением профессионального удовлетворения, с материальным благосостоянием.

Размышляя об эффективных формах и методах образования, авторы доклада считают, что одним из наиболее перспективных направлений представляется такое

сочетание технического средства обучения с моделью решения проблем, которое позволит перейти от преподавания в виде сообщения готовых ответов к обучению в форме постановки проблем и поиска их решений. Речь идет о том, чтобы предлагать студентам и ученикам различные дидактические ситуации, содержащие какое-либо препятствие, преодоление которого требует эмпирического поиска в сочетании с теоретическими знаниями.

Главная цель новой методики — мобилизация воображения и создание мотивации. Наиболее перспективным подходом к образованию будущего является создание новых форм гуманитарного обучения, призванных восполнить пустоты, возникающие в результате постепенного ухода в прошлое традиций, основанных лишь на письменном слове, и таким образом обеспечить свободное восприятие современных знаний. Речь идет главным образом о том, чтобы дисциплина не становилась мертвым набором данных, чтобы обучающийся знал, каким образом добываются знания, которые ему предстоит усвоить.

Осмысление проблем развития образования в контексте становления общества знаний и экономики, основанной на знаниях, признается все более актуальной задачей. «В последние полтора десятилетия, — пишет Л. Л. Любимов, — возник тип экономики, определяемый как инновационная экономика, в которой огромный постоянный инновационный поток приращений знаний стал новым фактором производства и роста, сильно потеснив значение традиционных факторов. Работников, осуществляющих эти приращения, сегодня называют знанияемыми работниками, новую экономику — экономикой, основанной на знаниях». Для такой экономики, по мнению Л. Л. Любимова, требуется «выпускник школы, который «заточен» под самоформирование, под развитие в себе знаниевого работника. Этот тип выпускника создается образованием, в ходе которого учитель обеспечивает глубокое когнитивное обучение, развивает в детях креативность, изобретательность, стремление к собственному исследованию, к идентификации проблем и поиску их самостоятельного или кооперативного решения, к работе в сетевых структурах и командах, подготавливает их к принятию риска, учит легко встречать изменения и справляться с ними либо адаптироваться к ним, укореняет веру в процесс сотрудничества и взаимодействия, воспитывает чувство долга, стремление постоянно улучшать свою организацию, искать применение своим знаниям либо самостоятельно наращивать те знания, которые стали предметом личного увлечения или интереса, поощряет и развивает способность и постоянное стремление к самообучению»¹⁰.

Во всемирном докладе ЮНЕСКО «Преодоление неравенства: важная роль управления» (2009 г.)¹¹ большое внимание уделено связи образования с демократией. В нем подчеркивается, что школы — это не просто учреждения для ознакомления с информацией. Это место, где ребенок может приобрести социальные навыки и уверенность в своих силах, где он обретает знания о своей стране, ее культуре и мире, в котором он живет, где он получает в свое распоряжение средства, которые ему необходимы для того, чтобы он расширял свои горизонты и задавал вопросы. Люди, которым отказано в возможности овладения грамотностью и более широкими образовательными навыками, в меньшей степени подготовлены к тому, чтобы участвовать в жизни общества и влиять на принятие решений, сказывающихся на их жизни. Именно поэтому широкое образование является одним из краеугольных камней демократии и подотчетности правительства и вносит важнейший вклад в информационно-обоснованную общественную дискуссию по различным вопросам (например, таким, как экологическая устойчивость и изменение климата), которые непосредственно связаны с благосостоянием будущих поколений.

¹⁰ Любимов Л. Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 119, 122.

¹¹ См.: Преодоление неравенства: важная роль управления. Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ 2009. Издательство ЮНЕСКО, 2009.

Образование далеко не ограничивается тем, что происходит в школе. Посредством образования общество укореняет свои ценности и идеи и позволяет своим гражданам обретать навыки. Некоторые из наиболее сильных форм воздействия образования проявляются через механизмы демократии и участия. История изобилует примерами того, что это воздействие не носит всеобщего прямолинейного характера. И в прошлом, и в настоящем есть немало примеров обществ, которые, имея хорошо образованных граждан, тем не менее не могут считаться образцом демократии. И есть страны с относительно низким уровнем образования, определяемым показателями грамотности и среднего числа лет школьного обучения, где хорошо развиты демократические традиции. Индия, например.

И все же образование создает для демократии благоприятную среду. Оно способно предоставить в распоряжение граждан навыки, мировоззренческие установки и нормы, которые необходимы для того, чтобы требовать у правительства отчета в его действиях, противостоять автократии и давать оценку политике, сказывающейся на жизни народа. На индивидуальном уровне образование является важнейшим определяющим фактором возможностей — грамотности, уверенности в себе, мировоззрения — участия человека в жизни общества. Например, когда образование получают представители бедных и маргинализированных групп, возрастает вероятность их участия в работе местных политических структур и автономных органов. Обучение в школе является беспрецедентно мощным фактором, объясняющим приверженность демократическим воззрениям.

Тенденции эволюции теории и практики образования в мире в последней трети XX — начале XXI века свидетельствуют о нарастании гуманистических и демократических тенденций в развитии теории и практики образования. Все более фокус педагогических исканий, государственной образовательной политики и деятельности учебно-воспитательных учреждений сосредоточивается на создании условий для развития отдельной личности с ее уникальным потенциалом и индивидуальными запросами. При этом сохраняется стремление к формированию необходимой базовой культуры человека, лежащей в основе его жизненного самоопределения и создающей возможность для овладения различными видами деятельности. Становление стремительно меняющейся постиндустриальной цивилизации, пронизанной информационными технологиями, открывает не только принципиально новые возможности для организации процесса обучения, но требует подготовки человека к жизни в условиях, когда знания катастрофически устаревают, когда часто приходится менять профессию, когда подготовка к будущему не может ограничиваться опытом освоения прошлого. В то же время массовая школа во многом продолжает оставаться одним из самых консервативных общественных институтов, что, с одной стороны, сдерживает темпы социокультурной динамики, а с другой — создает дополнительный баланс прочной стабильности в условиях формирования общества, основанного на знаниях.

ГЛАВА 1

ТРАДИЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО

ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прошлое есть ключ к пониманию настоящего и источник прогнозирования будущего. Это положение в полной мере применимо к анализу ситуации, сложившейся в отечественном образовании в начале третьего тысячелетия. Модернизация российской школы, переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ставят перед отечественными педагогами и работниками сферы образования новые сложные задачи. Пути и способы решения этих задач во многом определяются и требованиями нормативных документов, и особенностями тех образовательных моделей, которые стремятся реализовать в своей деятельности учебно-воспитательные учреждения, и теми традициями отечественной педагогики, которые влияют на менталитет субъектов сферы образования, задают устойчивые стереотипы мышления и практической деятельности.

Последовательно проведенный исторический взгляд способствует адекватному осмыслению ситуации, сложившейся в российском образовании как в результате возникновения на рубеже XX—XXI столетий движения общественно-активных школ, так и в контексте внедрения в практику отечественного образования нового поколения ФГОС.

Обращение к прошлому позволяет выявить те традиции, которые формировались на протяжении столетий, в концентрированном виде выражали доминанты процесса развития образования в пространстве отечественной социокультурной реальности и сохранились в том или ином виде в генотипе российской цивилизации и сегодня. История дает адекватное понимание общей направленности исторической эволюции отечественной школы, делает возможным осмысление тенденций развития российского образования, которые, возникнув в прошедшие времена, из прошлого устремляются через современную эпоху к горизонтам будущего.

Российское школьное образование прошло сложный и противоречивый путь развития. Его корни уходят в глубь веков, в эпоху, когда после крещения Руси князем Владимиром в 988 г. православное христианство становится официальной государственной религией. «В лето 6496 [988] ... — говорится в «Повести временных лет», — Владимир... послал... собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное»¹.

Однако православная традиция (также, как и письменность), пришедшая на Русь не из Византии, а из Болгарии, не знавшей школьной традиции, относилась к школам

¹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв./Сост. С. Д. Бабишин, В. Н. Митюров. М., 1985. С. 90.

с большим подозрением, усматривая в них опасный пережиток языческой эпохи. Это была одна из причин того, почему на протяжении семи столетий школы в привычном для нас значении не получили на Руси сколько-нибудь существенного распространения в отличие от православной Византии, не без основания считающей себя преемницей греко-римского античного культурного наследия. Помимо этого в Древней Руси особенно прочно укоренилась и стала доминирующей традиция православной культуры, преимущественно задававшая отношениям ученика и учителя рамку духовного наставничества. Предназначение педагогических усилий учителя виделось в направлении ученика по стезе жизни, в обеспечении его «душевного строения», а не приобщения его к полезным для практической жизни знаниям.

На Руси обучение священнослужителей, необходимое им для реализации своей духовной миссии, осуществлялось, как правило, в школах, создаваемых при крупных монастырях, которые способствовали распространению грамотности в стране. Однако, по словам А. Л. Алексеева, «средневековая Русь не знала не только университетов, но и «бюргерских» школ, которые в Западной Европе создавались и поддерживались городскими магистратами. Приобретение элементарных светских знаний (умение читать, писать и считать) было частным делом. Спрос на такие знания побуждал общество к самоорганизации, при помощи которой он мог быть удовлетворен. В первую очередь речь идет об индивидуальном обучении, а также о разнообразных школах и училищах, создаваемых различными духовными и светскими лицами в порядке частной инициативы. С современной точки зрения было бы естественно называть их учителями, однако в культуре Московской Руси данное понятие имело более высокое духовное значение и в таком контексте практически не применялось. Дьячок или монах, собравшие вокруг себя дюжину-другую «отроков» с целью обучения их чтению и письму, в глазах людей того времени сопоставляются с совсем иными социальными персонажами. Их деятельность в отличие от учителя имела некоторую относительно быстро достигаемую цель и в этом смысле была сродни производству некоего «продукта». В сущности, в позднесредневековом обществе эти люди были не кем иным, как особым рода мастерами — мастерами грамоты»².

Только в середине XVII в. в России появляются зародыши школьного образования как такового. Профессиональное обучение на Руси на протяжении столетий, как правило, осуществлялось либо в семье, когда профессия передавалась от отца к сыну, либо в форме ученичества, когда мастер передавал свои знания, умения и навыки работавшим вместе с ним юношам-подмастерьям. Институты семьи и ученичества при поддержке церкви являлись базовыми и для нравственного воспитания подрастающих поколений.

Поворотной точкой в истории российского образования стала эпоха петровских реформ. С начала XVIII в. необходимость обеспечения широких социально-экономических, политических и культурных преобразований кадрами специалистов, владеющих грамотой и профессиональными навыками, способствовала тому, что забота о развитии школ всех уровней, типов и видов стала важным и постоянным предметом заботы государства: образование обрело статус значимого элемента государственной политики. Началось становление системы образования, которая сложилась в России только в начале XIX столетия в результате реформ. Причем ее формирование проходило сверху, проводилось феодально-крепостническим государством без сколько-нибудь заметного участия в этом процессе российского общества.

Государственная образовательная политика в XVIII в. в России испытала влияние идеологии западноевропейского Просвещения. Это влияние, явственно обозначившееся уже в эпоху Петра Великого, связывавшего успех своих реформ с развитием образования, особенно ярко проявилось в годы правления Екатерины II. Идеология Просвещения, во-первых, видела в распространении знаний, в расширении образова-

² Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М., 2008. С. 7–8.

тельных возможностей необходимое условие укрепления могущества и процветания государства, а во-вторых, рассматривала образование не только как способ подготовки необходимых чиновничьему аппарату, армии, флоту и экономике страны кадров, но и как средство формирования нового человека, соответствующего задачам и возможностям наступающей эпохи прогресса.

Однако высокие просветительские идеалы получили в России весьма своеобразное преломление. Они существенно искажены произволом царского самодержавия и ограниченностью феодально-крепостнической системы. По мнению А. Г. Бермуса, в России «возникает сохранившееся до сих пор глубинное противоречие массового образования: с одной стороны, его идеологические основы принадлежат гуманистической традиции «высокого Просвещения»; с другой стороны, его повседневная практика продолжает государственно-полицейские функции надзора и идеологической индоктринации... Массовое образование в России, возникающее в контексте петровских реформ, во все времена сохраняло некоторый привкус принудительности, государевой службы. Именно эта диспозиция обуславливает, с одной стороны, глубоко укорененное в российском учительстве стремление «дойти до каждого», а с другой стороны, формирование концепта направленности личности, характеризующего степень соответствия реальных жизненных установок человека предписанной модели поведения. Это обстоятельство порождает особый интерес советской педагогики к формированию у учащихся учебной мотивации... Всеобщность и обязательность образования носила идеологический характер и не была обусловлена реальными потребностями производства. Иными словами, образование давалось впрок, «на будущее», как также предопределяло его знаньеый характер и преобладающую ориентацию на развитие памяти»³.

В последние годы в контексте процессов, происходящих в российском обществе, в педагогической и историко-педагогической литературе все более активно обсуждаются проблемы демократизации образования. Ряд авторов пытается обосновать позицию, согласно которой процесс демократизации образования, по сути, сводится только и исключительно к расширению его доступности⁴. На этом основании ими делается вывод о том, что процесс демократизации образования в Российской империи имел непрерывный, безусловно поступательный характер, так как постоянно происходило увеличение количества учебных заведений и общего числа учащихся в них, что свидетельствует о расширении доступности образования. При этом проблема направленности образования, того, на формирование какого типа личности были направлены усилия школы, признается несущественной и остается за скобками.

Эту точку зрения опровергает Э. Д. Днепров. В своем фундаментальном двухтомном исследовании, посвященном истории российского образования⁵, он показал, что царское правительство прекрасно понимало неоднозначность последствий проводимых им образовательных реформ, призванных удовлетворить постоянно растущие потребности государства в образованных людях. «Все хотя образование безопасного, то есть огня, который бы не жег», — приводит Э. Д. Днепров слова министра народного просвещения графа С. С. Уварова, в полной мере осознавшего, что образование — оружие обоюдоострое, могущее как служить режиму, так и быть повернутым против него.

В указанном контексте исключительно важен проведенный Э. Д. Днепровым анализ становления и сущности доктрины охранительного просвещения, которая лежала в основе государственной политики самодержавия в области образования. Эта доктрина восходила к заявленной еще в 60-е гг. XVIII в. государственнической концепции «образования человека и гражданина» (Екатерина II, И. И. Бецкой), которая изначально базировалась на идее противопоставления государства семейному и об-

³ Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. С. 231, 232.

⁴ См., например: Калачев А. В. Демократизация образования в дореволюционной России. Волгоград, 2011.

⁵ См.: Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). М., 2011.

щественному воспитанию и идее примата воспитательных задач школы над образовательными. Уже в 1780-е гг. в рамках указанной концепции произошло смещение цели школы с всеобъемлющего воспитания «человека и гражданина» вообще на решение более узкой задачи воспитания и образования гражданина-подданного применительно к условиям его социального быта. Гражданин-подданный должен был надлежащим образом и воспитываться, и обучаться в пределах потребностей, определяемых его положением и интересами государства. Идеал гражданина-подданного базировался на кодексе послушания. В изданной в 1782 г. по указанию Екатерины II книге «О должностях человека и гражданина», которая была рекомендована для чтения в школах, говорилось: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и законам. Любовь к отечеству состоит в том, чтобы покоряться законам, учреждениям и добрым нравам общества в коем живем».

При Николае I оформляется и начинает практически реализовываться доктрина охранительного просвещения. Доктрина была нацелена на превращение школы, которая рассматривалась не как средство просвещения народа, а как средство насаждения политического мировоззрения, оправдывающего существующий политический порядок, в орудие политики. В соответствии с доктриной охранительного просвещения школа была призвана максимально затруднить доступ к знаниям «неодобрительным» и «опасным». Впервые идеологическую стройность доктрине придал С. С. Уваров. В 1833 г. он следующим образом сформулировал ее цель: «Завладевши умами юношества, привести оное почти нечувствительно к той точке, где слиться должны, к разрешению одной из труднейших задач времени, образование правильное, основательное, необходимое в каждом веке, с глубоким убеждением и теплой верой в истинно русские охранительные начала Православия, Самодержавия и Народности, составляющие последний якорь нашего спасения и важнейший залог силы и величия нашего Отечества». Идеологи доктрины охранительного просвещения, оставшейся практически неизменной от декабристских времен до Февральской революции, в 1880-х гг. называли просвещение «внутренней охраной царства».

Э.Д. Днепров показал, что доктрина охранительного просвещения была крайним выражением самодержавной утопии управления историей, воплощением утопической веры во всемогущество полицейски направленного просвещения и образования. Государственная политика в области образования, опиравшаяся на эту доктрину, преследовала цель не столько управления самой школой, сколько управления обществом через школу. А это управление постоянно решало задачу борьбы со свободомыслием и демократическими настроениями, составлявшими очевидную угрозу царскому режиму.

Именно поэтому многие действия царского правительства, формально расширяющие доступность школы, не могут рассматриваться в логике нарастания демократизации образования. Ибо образование служило средством усиления социального контроля и индоктринации подрастающих поколений, которая, в частности, была призвана нейтрализовать все более усиливающийся рост демократических настроений.

Стремление воспитать верноподданного гражданина как главная цель образования в полной мере было воспринято тоталитарным советским государством. Отзвуки этой доктрины, прикрытые ширококвещательной демократической риторикой, явственно прослеживаются и на протяжении двух последних десятилетий. И в этой точке история оказывается инструментом познания современности, помогает выявить, объяснить и понять многие тенденции развития современного российского образования, увидеть их истоки, проследить традиции, которые они выражают.

После Октябрьской революции 1917 г. советское государство превратило школу в важнейший инструмент идеологической пропаганды, в средство социального контроля за взрослением подрастающего поколения, в дисциплинарное пространство, призванное обеспечить становление верноподданных граждан тоталитарного государства, их воспитание в духе марксизма-ленинизма и преданности делу комму-

нистической партии. Выступая на I Всероссийском съезде по просвещению в августе 1918 г., председатель Совнаркома В. И. Ленин подчеркивал: «Мы говорим: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии: мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие»⁶.

В 1936 г. в стране утвердилась уникальная «бездетная» педагогика. В массовой школе с начала 1930-х гг. безраздельно господствовали зуновская модель репродуктивного образования и искаженная антиличностная модель коллективного воспитания. Важнейшими добродетелями учащихся считались послушание и прилежание, а их обучение базировалось на запоминании. Всячески поддерживалась и поощрялась социальная активность школьников, направленная на служение делу коммунизма. Школа рассматривалась как важнейший канал идеологического влияния на местное сообщество, как сила, мобилизующая население на реализацию политики коммунистической партии и советского правительства. В этом контексте активно насаждалась модель школы как центра микрорайона.

Вместе с тем в России формировались педагогические традиции, ставящие в центр человека, рассматривающие школу как пространство его эффективного развития, трактующие ее как институт, способствующий демократизации социальной жизни. Гуманистическая и демократическая идеология особенно интенсивно развивалась теоретиками и практиками отечественного образования в годы общественных подъемов, когда общественно-педагогическое движение становилось значимым фактором реформаторского обновления России. Это были периоды третьей четверти XIX в., первой трети XX столетия и второй половины 1980-х — начала 1990-х гг.

Традицию свободы в теории и практике российского образования заложил в середине XIX столетия Л. Н. Толстой, позднее подхватил Ф. Ф. Резнер, развили и укрепили в первой четверти XX в. К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурьлин, Н. В. Чехов, возродили в конце столетия С. Л. Соловейчик, О. С. Газман, А. Н. Тубельский, Н. Б. Крылова.

В отечественной педагогике формировалась мощная традиция, стремящаяся преодолеть схоластический формализм школьного обучения, приблизить образование к реальной жизни детей и подростков, органично соединить замкнутое пространство школы с окружающей ее социальной стихией, включить школьников в жизнь местного сообщества. Наиболее яркими представителями этой традиции, получившими широкое международное признание, были А. С. Макаренко и С. Т. Шацкий, которые также успешно развивали и пропагандировали школьное самоуправление. К этой традиции принадлежали П. П. Блонский, И. В. Ионин, С. А. Левитин, Н. И. Попова, В. Н. Сорока-Росинский и др.

Многие инициативы советской школы, рождавшиеся по идеологическому заказу, превращались в мощный инструмент самореализации детей и подростков, их подлинного нравственного становления, погружения в социальную действительность. К числу таких инициатив, например, относится возникшее во второй половине 1930-х гг., в период самого страшного сталинского террора, знаменитое тимуровское движение.

Таким образом, к началу XXI в. российское образование подошло насыщенное самими различными по своей направленности традициями. Однако следует признать, что доминирующая роль на протяжении трех последних столетий принадлежала традициям антидемократическим, поддерживаемым и проводимым в жизнь мощным государственным аппаратом, в различные исторические эпохи стремящимся использовать школу в качестве инструмента социального контроля, индоктринации подрастающих поколений, их дисциплинирования, воспитания верноподданных граждан, способных и стремящихся решать те практические задачи, которые отвечают потребностям и интересам бюрократического государства и господствующим социальным слоям.

⁶ Ленин В. И. Полн. собр. соч.: В 55 т. М., 1972. Т. 37. С. 77.

1.2. АКТУАЛИЗАЦИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЙ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX СТОЛЕТИЯ

Перестройка, начатая политическим руководством СССР в середине 1985 г., актуализировала гуманистическую и демократическую педагогическую традицию. В условиях гласности появилась возможность для широкого открытого обсуждения причин становившегося все более очевидным несоответствия ортодоксальной советской теории и практики образования потребностям и возможностям эпохи. Все более открытый протест вызывали господствующие на протяжении пяти десятилетий и несоответствующие интересам как общества, так и граждан «бездетная» педагогика, авторитарная школа, оторванное от жизни образование, классно-урочно-предметная система обучения, предельно идеологизированное воспитание, изоляция от достижений мировой теории и практики образования.

В Советском Союзе на волне нарастающей перестройки началось мощное общественно-педагогическое движение, требовавшее коренного обновления школьного воспитания и обучения на основе принципов гуманизма и демократии. В 1986 г. как альтернатива официальной, авторитарно-императивной педагогике была выдвинута идея педагогики сотрудничества. В октябре педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. А. Какраковский, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, главный редактор «Учительской газеты» В. Ф. Матвеев и журналист С. Л. Соловейчик подготовили документ, который был опубликован в «Учительской газете» и получил название Манифест педагогики сотрудничества. Манифест, имеющей своей целью дать директорам школ, учителям и воспитателям ориентиры для создания новых моделей образования, стал первым программным педагогическим документом периода перестройки¹.

В манифесте говорилось о том, что «нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать педагогикой сотрудничества... Воспитывая сотрудничеством сотрудничество, мы воспитываем коллективизм и целеустремленность. В сотрудничестве, если вдуматься, глубинно совпадают цели и средства, обучение и воспитание». Требования педагогического сотрудничества носило глубоко гуманистический характер, так как акцентировала внимание на обучающемся как полноценном и активном участнике образовательного процесса, полноправном сотворце собственного развития.

¹ См.: Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.

Педагогика сотрудничества была направлена на образование человека в себе уверенного, способного и желающего активно действовать.

В марте 1988 г. был создан Государственный комитет СССР по народному образованию. Председатель комитета Г. А. Ягодин в одном из интервью заявил: «Сделать главной целью воспитания развитие способностей человека, определив тем самым его судьбу, его счастье, — это, по-моему, самая важная и благородная задача... Школа должна выполнить социальный заказ общества и дать нам полнокровного, обладающего демократической культурой и социальной активностью гражданина... Где же еще учиться демократии, как не в школе?»²

Необходимо было системно осмыслить кризисную ситуацию, сложившуюся в системе народного образования, наметить важнейшие перспективы ее развития и конкретные шаги по преодолению кризиса. 1 июня 1988 г. под эгидой Государственного комитета СССР по народному образованию был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» (руководитель — Э. Д. Днепров). К числу основополагающих документов ВНИКа относится концепция общего среднего образования³, опубликованная в «Учительской газете» 23 августа 1988 г. Она была одобрена в декабре 1988 г. Всесоюзным съездом работников народного образования.

В специальном разделе концепции, посвященном демократизации школы, провозглашалось, что «демократизация — цель, средство и гарантия необратимости перестройки школы. Она не сводится только к изменению системы управления школой, но пронизывает все стороны школьной жизни, ее дух, ее внутренний строй».

Концепция развивала понимание образования как жизни, а не подготовки к жизни: «Господствующее понимание цели школы только как «подготовки к жизни» изолирует школьную жизнь ребенка от целостного процесса его жизнедеятельности, отрывает школу от жизни, обучение и воспитание — от других факторов развития детей, зачастую более значимых, особенно в подростковом и юношеском возрасте, — средств массовой информации, «улицы», семейной среды, самообразования. Школа не достигнет своих целей, если не сможет обеспечить полноценного проживания ребенком каждого из возрастных этапов его развития. Полнота этого проживания — необходимое условие расцвета личности».

Концепция подчеркивала, что «центральное направление демократизации форм и методов обучения и воспитания определяет сегодня педагогика сотрудничества». При этом подчеркивался огромный потенциал деятельности подхода к образованию, обращалось внимание на необходимость широкого использования проблемного обучения, метода проектов, исследовательского обучения, различных групповых, индивидуальных, клубных форм обучения.

В концепции отмечалось, что образовательный процесс не может и не должен замыкаться в школьных стенах, сводиться к осуществляемой в школе учебной и клубной деятельности. Предлагалось не только учитывать влияние семьи, средств массовой информации, молодежной субкультуры, социальных и общественных институтов, но и находить способы, формы их организации со школой. Устремленность школы в жизнь рассматривалась в качестве залога обновления содержания и способов образования, открывающего путь от нивелировки личности к ее разностороннему развитию, от заучивания догм к познанию и преобразованию мира, от авторитарности и отчужденности к гуманности и сотрудничеству.

Идеи, содержащиеся в концепции общего среднего образования, актуализировали идеалы демократической педагогики и демократического образования. Э. Д. Днепров, руководитель ВНИК «Школа», а позднее министр образования РФ, пишет о том,

² Где учиться демократии? // Советская культура. 1 октября 1988 г.

³ В разработке концепции приняли участие: Э. Д. Днепров, М. А. Абрамов, Б. М. Бим-Бад, В. М. Болотов, О. С. Газман, Ю. Н. Громько, В. В. Давыдов, Д. Б. Дмитриев, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, Ю. В. Крупнов, Е. Б. Куркин, Е. А. Ленская, Б. М. Неменский, В. Б. Новичков, А. В. Петровский, В. М. Пивоваров, Е. Ф. Сабуров, В. С. Собкин, В. И. Слободчиков, А. Н. Тубельский, В. В. Фирсов, А. М. Цирульников.

что в основу реформы российской школы, которая началась еще на рубеже 80—90-х гг. XX в. и продолжилась после распада СССР, были положены базовые принципы, одобренные в 1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования. В ряду этих принципов первым он называет демократизацию образования и пишет: «Демократизация — мерило педагогичности самой школы. Ибо педагогически целесообразная школа не может не быть демократической... Демократическое общество начинается с демократической школы. И потому общество, которое хочет себя раскрепостить, прежде всего раскрепощает школу». При этом он обращает внимание на то, что «опережающее развитие образования — закономерность и одновременно условие нормального общественного развития. Ибо образование или ставит пределы этому развитию, или открывает для него новые горизонты. Именно образование в первую очередь должно обеспечить смену менталитета общества, разрушение старых, изживших себя стереотипов, должно проложить дорогу новому демократическому общественному сознанию, новой политической культуре, изменить само качественное состояние общества — сделать его не закрытым, одиноким и унитарным, а открытым, многомерным, плюраформным. Образование — это важнейший инструмент выработки и реализации новой социальной идеологии»⁴.

В 1988 г. группа педагогов и психологов под руководством А.В. Петровского в рамках деятельности ВНИК «Школа» разработала концепцию дошкольного воспитания, которая на конкурсной основе была утверждена Государственным комитетом СССР по образованию. В этой концепции была впервые в нашей стране сформулирована идея личностно-ориентированного образования. Концепция предлагала модель построения личностно-ориентированного образовательного процесса, которая противопоставлялась традиционной учебно-дисциплинарной модели педагогического взаимодействия. В основу новой модели авторы положили следующие положения.

10 июня 1992 г. был принят закон Российской Федерации «Об образовании». Провозглашая «область образования приоритетной», закон подтверждал, что «право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан». В числе принципов государственной политики в области образования закон называл следующие: «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности»; «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье»; «общедоступность образования»; «свобода и плюрализм в образовании»; «демократический, государственно-общественный характер управления образованием»; «автономность образовательных учреждений».

В докладе Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» (2007 г.) дается следующая оценка ситуации, сложившейся в нашей стране в связи с принятием закона: «Российское государство с первых шагов своей деятельности сделало попытку заложить основы новой образовательной политики, соответствующей демократическому устройству общества. Федеральный закон «Об образовании» 1992 г. сформулировал важнейшие права и свободы в образовательной сфере: для граждан — получать образование по выбранной ими самими траектории (например, возможность семейного обучения детей, свободный выбор школы и профессиональной образовательной программы), для образовательных учреждений — свободу организационно-правовой формы (разрешение негосударственных учреждений), свободу формировать свою программу при условии соответствия лицензионным (по сути, санитарным) требованиям, свободу экономической деятельности... К сожалению, такая — демократическая — образовательная политика оказалась не подкреплена реальными ресурсами, направляемыми в образование. Бюджетное финансирование образования с начала 1990-х гг. оказалось сокращенным в несколько раз, единственным ресурсом, предоставленным обра-

⁴ Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. С. 47, 43.

зовательному сообществу, оказался ресурс свободы. Им смогли воспользоваться только наиболее крупные государственные учреждения образования — высшие учебные заведения... В отличие от них учреждения НПО, СПО и особенно общеобразовательные школы вынуждены были, по существу, отказаться от использования возможностей данного закона и остаться под крышей государственного обеспечения и руководства»⁵.

На рубеже 1980-х — 1990-х гг. в отечественной педагогике получает широкое признание гуманистическая парадигма, смысл которой раскрыл О. С. Газман в 1995 г. в статье под многозначительным названием «От авторитарного образования к педагогике свободы»: «Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов образования... берется из формулы категорического императива И. Канта, провозглашающего каждого человека целью в себе и не допускающего превращения его в средство для других. В сфере обучения и воспитания это означает, что ребенок не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивом, потребностью, интересом)»⁶.

В 1994 г. газета «Первое сентября» опубликовала написанный С. Л. Соловейчиком манифест «Человек свободный», в котором в концентрированном виде нашла свое выражение демократическая педагогическая идеология. Задаваясь вопросом, «кого же теперь надо воспитывать», манифест давал на него однозначный ответ — человека свободного. Конкретизируя это положение, С. Л. Соловейчик писал: «Человек свободный — это человек свободный внутренне... Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека. Воспитывая внутренне свободных людей, мы приносим самую большую пользу и нашим воспитанникам, и стране, стремящейся к свободе... Цель — воспитание человека свободного — определяет все формы, способы и методы общения с детьми. Если ребенок не знает угнетения и научается жить по совести, к нему сами собой приходят все житейские, общественные навыки, о которых так много говорится в традиционных теориях воспитания»⁷.

Одним из самых ярких примеров практического воплощения наиболее радикальных гуманистических и демократических идеалов отечественной педагогики конца XX столетия стала модель школы самоопределения, реализуемой А. Н. Тубельским на базе школы № 734 г. Москвы со второй половины 1980-х гг., которая впоследствии получила официальный статус научно-педагогического объединения. Учебное пространство школы самоопределения строится на следующих принципах: свобода выбора учеником учителя, тем, способов работы, темпа освоения материала; привлечение к постановке личных образовательных целей и задач, к выработке коллективной и индивидуальной учебной программы; учет личного опыта, знания, стиля, способностей, интересов, отношений и т. п.; побуждение к формированию личного отношения к происходящему (учебному материалу, явлению, факту, событию, гипотезе, закономерности, форме работы, позициям и действиям учителя и товарищей); побуждение и обучение ребенка строить самостоятельную активную деятельность по освоению культуры и преобразованию окружающей среды; деятельностная самооценка всех субъектов образовательного процесса; самооценка процесса и результатов своего образования⁸.

Однако, несмотря на все реформаторские прорывы, к концу 1990-х гг. ситуация в российском образовании продолжала оставаться крайне драматичной. Массовая школа продемонстрировала свою устойчивую неререформируемость. Действующая модель образования не могла адекватно отвечать на вызовы эпохи. Вступление России в новое тысячелетие совпало с началом политики модернизации отечественного образования.

⁵ Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты Российской Федерации. Москва, 2007 г. // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 51–52.

⁶ Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 11, 38.

⁷ Соловейчик С. Л. Человек свободный. Манифест газеты «Первое сентября» // Соловейчик С. Л. Воспитание школы: Статьи для своей газеты. М., 2002. С. 6, 8.

⁸ См.: Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001.

1.3. МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Современный этап развития российского образования — это этап его модернизации. Сущность модернизации российского образования один из ее главных идеологов Э. Д. Днепров раскрывает следующим образом: «Реформа» — это преобразование, переустройство. «Модернизация» — это усовершенствование, обновление, изменение в соответствии с требованиями современности. Образование в начале 1990-х гг. уже прошло стадию глубокого демократического переустройства, обрезав корни тоталитарного режима и пойдя навстречу гражданскому обществу. И это переустройство получило правовой статус в законе РФ «Об образовании» 1992 г., который четко зафиксировал новые политические ориентиры и демократические ценности российского образования и был признан ЮНЕСКО одним из самых демократических актов в мире... Однако наше образование все еще резко отставало от современных требований и именно потому нуждалось в кардинальной модернизации... И потому прежде, чем стать субъектом модернизации страны, оно само должно было неизбежно стать объектом глубокой и всесторонней модернизации, которая неосуществима только его, образования, внутренними усилиями, без активного участия общества и государства»¹.

Российская Федерация перешла к модернизации отечественного образования в начале XXI столетия. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р, определила, что «роль образования на современном этапе развития России определяется», в частности, «задачами ее перехода к демократическому и правовому государству». Образовательная политика России учитывает такие тенденции мирового развития, как «ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что повышает готовность граждан к такому выбору»; «переход к постиндустриальному, постинформационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности».

Концепция формулирует демократический идеал школы: «Школа в широком смысле этого слова должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности.

¹ Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 2. С. 174–175.

Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны». В концепции подчеркивается, что «потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества... Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой».

Концепция содержит демократическое требование «повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья». Концепция обращает внимание на то, что «активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская ответственность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты». Концепция, подчеркивая, что «воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития», указывает: «Важнейшие задачи воспитания — формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда». То есть, по существу, речь идет о воспитании субъекта демократии.

В рамках реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года Министерство образования и науки РФ выпустило письмо «О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации» (15.01.2003 г. №13-51-08/13). В письме отмечается, что «последнее десятилетие XX и начало XXI века для России — время формирования гражданского общества и правового государства, перехода к рыночной экономике, признания человека, его прав и свобод высшей ценностью... В настоящее время гражданское образование находится на этапе становления, который включает разработку содержания гражданского образования, развитие демократических начал в жизни образовательных учреждений и организацию социальной практики обучающихся». В письме формулируется цель гражданского образования и дается его определение: «Главной целью гражданского образования является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, а также готовность участвовать в общественно-политической жизни школы, местных сообществ. Гражданское образование направлено на формирование гражданской компетентности личности. Гражданская компетентность личности — совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применять свои знания и умения на практике. Гражданское образование представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое посредством организации учебных курсов, проведения внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического уклада школьной жизни и правового пространства школы, формирования социальной и коммуникативной компетентности школьников средствами учебных дисциплин».

Признавая необходимость наполнения гражданским содержанием широкого круга учебных дисциплин и введения специального курса «Граждановедение», письмо указывает на недопустимость сведения гражданского образования школьников только и исключительно к сосредоточению внимания на содержании изучаемых в школе предметов. Перед школой ставится значительно более широкая задача, по существу, имеющая своей целью ее целостную и системную демократизацию, формирование демократического уклада школьной жизни: «Воспитательный потенциал содержания гражданского образования, реализуемый в учебном процессе, при всей своей значимости все-таки недостаточен для формирования социально активной, компетентной личности. Формирование гражданского общества в России требует, чтобы система образования формировала сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократическом процессе. Существенным фактором гражданского становления подрастающего поколения россиян является активная социализация. Общеизвестно, что активную жизненную позицию молодого человека легче сформировать через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, когда он участвует в моделировании социальных явлений, практически осваивает навыки ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения. Для того чтобы развивать у российских детей такие навыки, следует раздвинуть стены школы, включить школьника в окружающий мир во всем его многообразии. Одним из неперенных условий подлинно гражданского образования и воспитания является перестройка всей системы школьного образования на демократической основе, внесение демократических отношений в самую ткань школьной жизни. Иными словами — создание в школе демократического уклада жизни».

Подчеркивая, что «основополагающие принципы организации школьного уклада должны стать важной составляющей содержания образования и воспитания», письмо называет основные элементы демократического уклада:

- идея приоритета прав личности, которая пронизывает всю школьную атмосферу — как содержание учебно-воспитательного процесса, так и всю школьную организацию;
- демократизация школьного управления, усиление его педагогического потенциала, обеспечение широкого участия членов школьного коллектива в управлении школой, создание возможностей для гражданской деятельности учащихся не только в учебном процессе, но и вне его;
- превращение школы в сообщество, открытое как для внешнего мира, так и для участников образовательного процесса;
- широкое участие обучающихся в разработке и решении школьных, местных и общественных проблем;
- создание в школе среды взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, конструктивного общения, диалога, консенсуса, согласование интересов групп участников школьной жизни, включая родителей и общественность, поощрение свободного и открытого обсуждения организационных принципов в жизни коллектива;
- создание в школе среды самосовершенствования и обновления, правового пространства (системы формальных и неформальных норм и традиций); развитие школьного самоуправления, моделирование институтов демократии;
- учет возрастных особенностей и возможностей гражданского становления личности.

В основу гражданского воспитания в школе положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач общества. Она предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. Одним из интенсивных методов социальной практики является социальное проектирование, осуществляемое как на уроках, так и во внеуроч-

ной деятельности. Основная цель социального проектирования — создать условия, способствующие формированию у учащихся собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам. Социальное проектирование представляет собой незаменимую сферу применения гражданских компетентностей. Социальное проектирование не имеет жесткого ограничения во времени, в месте приложения сил. Здесь возможна живая практика, с настоящими социально значимыми результатами, реально влияющими на социальную действительность. Социальные проекты дают учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, наконец, страны в целом. В ходе реализации проектов учащиеся активно используют свои знания, общаются и сотрудничают друг с другом.

В сентябре 2005 г. Президент Российской Федерации В. В. Путин объявил о старте четырех приоритетных национальных проектов: «Образование», «Здоровье», «Доступное жилье» и «Развитие агропромышленного комплекса». По мнению главы государства, «во-первых, именно эти сферы определяют качество жизни людей и социальное самочувствие общества». Приоритетный национальный проект «Образование» был призван ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. В нацпроекте заложено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров — точек роста нового качества образования. Во-вторых, внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов.

В докладе Государственного Совета РФ «О развитии образования в Российской Федерации» (24 марта 2006 г.) в качестве важнейшей фундаментальной задачи образования названо «формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления общества». В докладе подчеркивается, что «для решения этой задачи образование всем своим устройством и содержанием должно... выстраивать уклад жизни каждого образовательного учреждения на принципах антиавторитарной педагогики, педагогики сотрудничества и сотворчества детей и взрослых — как модель гражданского общества... В настоящее время стало ясно, что закрытая от общества школа, как и закрытое общество, не способна к развитию». К числу мер, призванных обеспечить совершенствование качества и эффективность общего среднего образования, доклад относит «формирование у учащихся способности использовать приобретенные знания и умения в повседневной жизни для решения практических задач» и «расширение проектных, индивидуальных и групповых видов творческой деятельности; увеличение самостоятельной работы с различными материалами, источниками, базами данных; введение социальной и трудовой практик, создание разнообразной учебной среды и т.д.».

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации (до 2020 г.), разработанной в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина в начале 2008 г., отмечается «возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития». В «рамках перехода российской экономики к инновационному социально-ориентированному типу развития» концепция предусматривает «переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех; развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально-ответственной личности». В концепции отмечается, что наи-

более полно требованиям выстраивания новой модели общества, обеспечивающей вовлечение заинтересованных субъектов в выработку и реализацию социально-экономической политики, «отвечает эффективно работающая демократическая система. Особенность нынешнего исторического момента заключается именно в становлении работоспособной компетентной демократии, которая обеспечивает не только свободу частных интересов и договорных отношений, но и создает предпосылки для массового, а не избирательного инновационного процесса, ориентированного на глобальную конкуренцию. Только реализовав формулу развития «демократия — человек — технологии» и воплотив ее в повседневную практику жизни общества, Россия сможет реализовать свои потенциальные возможности и занять достойное место среди ведущих мировых держав».

В ноябре 2008 г. Президент Российской Федерации Д. А. Медведев в ежегодном обращении к Федеральному Собранию РФ² особо подчеркнул, что «основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой — человек. Как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности. А жизненный успех которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности. От его способности к новаторству и творческому труду. И сейчас это для нас важнее, чем когда-бы то ни было». Сформулировав «вполне конкретные решения по развитию гражданского общества и демократического государства», Д. А. Медведев процитировал исключительно актуальные сегодня слова П. А. Столыпина: «Прежде всего, надлежит создать гражданина и когда задача эта будет осуществлена — гражданственность сама воцарится на Руси. Сперва гражданин, а потом гражданственность. А у нас обыкновенно проповедают наоборот».

В этом контексте вполне закономерно, что особый акцент в своем выступлении Д. А. Медведев сделал на школьном образовании, которое, по его словам, «один из самых длительных этапов жизни каждого человека и является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны». Подчеркивая, что главным результатом модернизации школы «должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития», он выступил с инициативой «Наша новая школа». Д. А. Медведев обозначил пять составляющих ее направлений. В числе этих направлений он указал на необходимость скорейшего обновления содержания образования, разработки нового поколения образовательных стандартов, призванных обеспечить возможность школьникам раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. А также, что особенно важно в контексте развития движения общественно-активных школ, Д. А. Медведев особо подчеркнул, что «сам облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно. Если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом».

В своем послании Федеральному Собранию Российской Федерации в ноябре 2009 г.³ Д. А. Медведев подчеркнул, что «измениться должны мы сами. Необходимо преодолеть широко распространенные представления о том, что все существующие проблемы должно решить государство или кто-то еще, но только не каждый из нас на своем месте. Личный успех, поощрение инициативы, повышение качества общественной дискуссии, нетерпимость к коррупции должны стать частью нашей общенациональной культуры, именно частью общенациональной культуры. Для достижения этих целей начинать надо с самого начала — с воспитания новой личности уже в школе». Конкретизируя инициативу «Наша новая школа», Д. А. Медведев отметил, что «главная задача современной школы — это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном,

² См.: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>

³ См.: <http://rg.ru/2009/11/13/poslanie-tekst.html>

конкурентном мире... Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, уметь реагировать на разные жизненные ситуации». Он поставил задачи превращения школ в центры «творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизни», расширения самостоятельности «школ, причем как в определении индивидуальных образовательных программ, так и в расходовании финансовых средств».

В тексте президентской инициативы «Наша новая школа», утвержденной 21 января 2010 г., отмечается, что «модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». При этом при характеристике школы будущего, в частности, подчеркивается, что «Новая школа — это институт, соответствующий целям опережающего развития... Новая школа — это школа для всех... Новая школа — это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Школы как центры досуга будут открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха»⁴.

7 февраля 2011 г. постановлением Правительства РФ была утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 гг. В концепции целевой программы подчеркивается, что «стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». К числу приоритетных задач, призванных обеспечить реализацию цели, отнесены «обеспечение инновационного характера базового образования» и «модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития». В контексте реализации стратегической инициативы «Наша новая школа» программа обращает внимание на необходимость «распространения на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей».

В итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. «Стратегия-2020: новая модель роста — новая социальная политика» (13 марта 2012 г.)⁵ подчеркивается, что «задача восстановления и закрепления сравнительных преимуществ в области образования и культуры является первоочередной для стратегии развития России как с позиции обеспечения экономического роста, так и для устойчивости социальной политики». В специальном разделе «Новая школа» отмечается: «Школа утратила монополию на образование и социализацию детей и не умеет опираться на изменившиеся механизмы взросления и семейного воспитания. Система образования не успевает обновляться, чтобы отвечать на технологические, культурные и социальные изменения, на новые потребности семей и детей. Целями нового этапа развития образования

⁴ <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4>

⁵ <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>

должны стать: обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России, ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды... На период до 2020 года приоритетными образовательными результатами должны стать: способность эффективно применять теоретические знания, высокий уровень развития технологических компетенций, формирование позитивных социальных установок... Наиболее реалистичным сценарием развития сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе является модернизация школы, направленная на расширение ее социально-культурных функций, обновление содержания образования, улучшение преподавания в соответствии с новыми вызовами цивилизации».

В докладе обращается особое внимание на то, что «один из ключевых факторов качества человеческого капитала — образование и социализация детей». При этом подчеркивается, что школьным образованием позитивная социализация человека и не ограничивается, и не обеспечивается. Отмечается, что «школа во многих странах превращается из монополиста в координатора образования и социализации». Учитывается современный контекст экономического развития: «Высокотехнологическая экономика требует от образования повышения ценности креативности, индивидуальности, применения знаний, преодоления подходов, ориентированных на подражание, копирование и послушание».

В докладе даются контуры различных сценариев развития российского образования — реставрационного (наименее желательного), стабилизационного, модернизационного, инновационного. Например, основными результатами модернизационного сценария должны стать, во-первых, «обеспечение готовности выпускников школ к дальнейшему обучению и деятельности в современной высокотехнологической экономике» и, во-вторых, «достижение выпускниками школ высокого уровня развития социальных компетенций и гражданских установок, целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России». Специально определяются меры, призванные обеспечить достижение высокого уровня социальных компетенций и гражданских установок.

Инновационный сценарий направлен на выход за рамки системы в сферу неформального (открытого) образования и социализации, использование новых ресурсов и возможностей. В докладе подчеркивается, что «инновационный сценарий опирается на заинтересованность семей в развитии потенциала детей и предусматривает стимулирование их активности и инвестиций в сферу неформального образования и социализации. При этом под инвестициями следует понимать не только финансы, но и нематериальные ресурсы (внимание, личное время, активность), которые родители уделяют образованию и социализации детей». Особый акцент делается на стимулировании развития сектора неформального образования и социализации за счет механизмов государственно-частного и социального партнерства, а также поддержки общественных инициатив. Предполагается законодательное оформление нового типа учреждения — «комплексного социального учреждения, оказывающего многопрофильные услуги в сфере образования, культуры, спорта, социального обеспечения и здравоохранения». При этом подчеркивается, что «применительно к сельской местности это позволяет повысить доступность качественных социальных услуг, а в городских районах — обеспечить комплексный подход к решению задач образования и социализации детей». Инновационный сценарий предполагает формирование децентрализованной системы регулирования сектора неформального образования и социализации с опорой на механизмы саморегулирования (ассоциаций как поставщиков, так и потребителей услуг), а также стимулирование политики, направленной на развитие муниципальной инфраструктуры социализации и досуга детей и подрост-

ков (клубы, детские и спортивные площадки) по месту жительства, использование существующих и создание новых социально-культурных сред (музеи науки и техники, игровые центры) для социализации и развития детей и подростков, муниципальных интегрированных служб социализации и развития подрастающих поколений, реализации школами программ социализации детей во внешкольном пространстве.

Инновационный сценарий развития отечественного образования оказывается во многом созвучным с логикой развития российского движения общественно-активных школ.

ГЛАВА 2

ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫЕ ШКОЛЫ В РОССИИ

2.1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛ В РОССИИ И ПОДДЕРЖКА ДВИЖЕНИЯ ОАШ

На рубеже 1980—1990-х гг. в нашей стране начался переход от «самой передовой в мире» советской «единой трудовой политехнической школы» к вариативному образованию. Этот процесс был закреплён в 1992 г. в законе Российской Федерации «Об образовании», который провозгласил свободу педагогического творчества. На протяжении двух последних десятилетий в России происходит интенсивное освоение созданных ранее и разработка новых педагогических систем, моделей школ, образовательных технологий, методик воспитания и обучения. Получили распространение системы развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и Л. В. Занкова, метод проектов, возродилась коммунарская методика И. П. Иванова, внедряются элементы вальдорфской педагогики и педагогики М. Монтессори, апробируются модели школы диалога культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), школы самоопределения (А. Н. Тубельский), адаптивной школы (Е. А. Ямбург), школы авторизованного образования (Н. Н. Халаджан, М. Н. Халаджан), русской школы (И. Ф. Гончаров), школы завтрашнего дня (Д. Ховард). Все больший интерес вызывает продуктивное обучение...

В середине 1990-х гг. педагогическая общественность России познакомилась с феноменом общественно-активной школы, имеющей широкое международное распространение и вариативно реализуемой более чем в 80 странах мира. Идеологию общественно-активных школ представили в 1996 г. Альберт Дисси и Сара Линдемманн-Комарова (США), которые проводили семинары для учителей и директоров школ Сибири. Идея ОАШ вызвала огромный интерес у педагогической общественности. В 1997 г. оформилась российская модель общественно-активной школы. Эпицентром ее распространения стал Красноярский центр «Сотрудничество на местном уровне».

После дефолта 1998 г. в России началось интенсивное развитие движения общественно-активных школ. В условиях огромного бюджетного дефицита и крайне недостаточного финансирования образования общественно-активные школы возникали как образовательные учреждения, ориентированные на поиск и привлечение внебюджетных средств и дополнительных ресурсов, необходимых для их выживания. Помимо этого демократическая идеология ОАШ была созвучна чаяниям широкой педагогической общественности. Однако, что особенно важно, ОАШ позволяла решать многие проблемы, которые были присущи российскому образованию. Это и вербальность обучения, и разрыв между учебной и воспитательной работой, и отрыв образования от повседневной жизни школьников, и т.д. ОАШ в России, да и во всем мире, изначально возникли не как элитные образовательные учреждения, а как массовые

школы, способные к саморазвитию в самых сложных социально-экономических условиях и работающие с самым сложным контингентом обучающихся.

Сегодня общественно-активные школы получили распространение от Дальнего Востока до Калининградской области. В Красноярске и Омске, во Владивостоке и Ленинске-Кузнецком, в Воронеже и Самаре, в Волгограде и Сочи, в Зеленодольске и Северодвинске, а также в ряде других городов возникли организации, осуществляющие функции ресурсных центров движения общественно-активных школ, объединяемых с 2007 г. Координационным центром.

На Западе общественно-активные школы называются community-school, что не просто подчеркивает связь школы и местного сообщества, а акцентирует внимание на школе как своеобразном институте местного сообщества, им создаваемом и прежде всего от него зависимом. В США, где возникло движение community-school, создание системы школьного образования осуществлялось не государством, сверху, а местными сообществами, снизу. Это не только обеспечивало тесную связь сообщества со школой, финансировавшего ее и контролирующего организацию и результаты образовательной деятельности, но и способствовало превращению школы наряду с церковью в важнейший центр жизни сообщества.

Поддержкой движения общественно-активных школ во всем мире традиционно занимается Фонд Чарльза Стюарта Мотта (США), названный именем американского предпринимателя, который в середине 1930-х гг. был одним из инициаторов создания этого движения в Соединенных Штатах, опирающегося на идеи великого реформатора образования XX в. Джона Дьюи. Фонд видит в распространении ОАШ эффективное средство пропаганды демократических ценностей и содействия формированию гражданского общества. На протяжении многих лет Фонд Ч. С. Мотта поддерживает деятельность красноярского центра «Сотрудничество на местном уровне» по распространению модели ОАШ в России.

В начале 2000-х гг. Фонд Ч. С. Мотта привлек к работе с российским движением ОАШ Фонд «Новая Евразия». Фонд «Новая Евразия» при финансовой поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта уже успешно реализовал три проекта, направленных на развитие движения ОАШ в России:

- в 2005—2007 гг. — проект «Общественно-активные школы в России: объединяем усилия»;
- в 2007—2009 гг. — проект «Общественно-активные школы в России: расширяем партнерство»;
- в 2009—2011 гг. — проект «Общественно-активные школы в России: новое поколение».

Проекты были направлены:

- на создание устойчивой саморазвивающейся сети общественно-активных школ и развитие сетевого взаимодействия ОАШ по различным направлениям и видам деятельности, включая выработку общей стратегии, координацию усилий, объединение ресурсов, продвижение инициатив, обмен опытом, проведение совместных акций и мероприятий, обучение участников движения;
- на концептуализацию идеологии ОАШ, обобщение опыта движения, осмысление возможностей, задач и перспектив развития ОАШ в контексте ведущих тенденций развития образования, государственной образовательной политики, решения проблем демократизации российского общества и отечественной школы;
- на формирование единого информационного пространства движения общественно-активных школ;
- на пропаганду ценностей и разъяснение сути общественно-активных школ в регионах и муниципалитетах, на продвижение модели ОАШ и создание ресурсных центров на территориях, ранее движением ОАШ не охваченных;

- на повышение профессионального уровня руководителей и менеджеров ресурсных центров ОАШ, оптимизацию деятельности РЦ в меняющихся экономических и социально-политических условиях;
- на анализ и систематизацию опыта работы по распространению и развитию модели ОАШ;
- на содействие созданию условий подготовки кадров для общественно-активных школ на базе учреждений высшего и последиplomного педагогического образования;
- на методическую поддержку деятельности ресурсных центров и учреждений педагогического образования.

Зримыми результатами проектов стало:

- создание Координационного совета движения общественно-активных школ, состоящего из представителей ресурсных центров ОАШ и поддержка его деятельности;
- открытие, поддержка и популяризация Интернет-портала движения ОАШ www.cs-network.ru;
- создание новых ресурсных центров движения ОАШ на северо-западе России, а также создание и реализация программы подготовки команд формирующихся ресурсных центров движения;
- проведение тренингов и семинаров, предоставление экспертных консультаций представителям организаций, работающих по технологии ОАШ и заинтересованных в реализации модели общественно-активных школ;
- разработка и реализация программы тренинга для тренеров, работающих в ресурсных центрах;
- проведение исследования, направленного на выявление и систематизацию опыта общественно-активных школ в России, теоретическое осмысление этого опыта и концептуализация идеи ОАШ в контексте парадигмы демократической педагогики;
- оказание грантовой поддержки проектам, направленным на дальнейшее продвижение модели общественно-активных школ в России, а также на обеспечение сетевого взаимодействия организаций, работающих по технологии ОАШ;
- разработка методических рекомендаций по подготовке программ развития школ как ОАШ;
- подготовка и издание методических материалов, обобщающих лучшие практики ОАШ и способствующих их внедрению участниками движения;
- проведение тренингов и семинаров, предоставление экспертных консультаций представителям учреждений профессионального образования, осуществляющих подготовку, повышение квалификации и переподготовку кадров для ОАШ;
- разработка, апробация и издание образовательных программ, учебно-методических комплексов и учебно-методических материалов для системы педагогического образования;
- издание восьми книг в серии «Библиотека демократического образования»:
 - Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия/Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М.; Владимир, 2007. Выпуск 1;
 - Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 2;
 - Корнетов Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 3;
 - Корнетов Г. Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие. М., 2009. Выпуск 4;

- Корнетов Г. Б. Что такое общественно-активная школа? М., 2009. Выпуск 5;
- Подготовка кадров для общественно-активных школ: Учебно-методическое издание: В 2 ч. Ч. 1./Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М., 2011. Выпуск 6;
- Подготовка кадров для общественно-активных школ: Учебно-методическое издание: В 2 ч. Ч. 2./Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. М., 2011. Выпуск 7;
- Альманах «Общественно-активные школы в России: опыт, проблемы, перспективы»: Сборник материалов/Редактор-составитель И. В. Сербина. М., 2011. Выпуск 8.

В июле 2011 г. Фондом «Новая Евразия» при поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта началась реализация проекта «Общественно-активные школы в России: перспектива», который предполагается закончить в июне 2013 г.

Целью проекта является завершение институционализации модели общественно-активной школы в системе российского образования, что должно способствовать мобилизации местных сообществ и демократизации школьного образования.

Проект направлен:

- во-первых, на формирование сети учреждений высшего и дополнительного профессионального образования, ведущих подготовку, повышение квалификации и переподготовку кадров специально для ОАШ;
- во-вторых, на дальнейшее развитие портала движения ОАШ, прежде всего в направлении поддержки методического обеспечения подготовки кадров для ОАШ, предоставления пользователям информации о сети ОАШ в России;
- в-третьих, на поддержание сетевого взаимодействия ОАШ с опорой на ресурсные центры;
- в-четвертых, на создание сети ОАШ на Северном Кавказе, а также на создание ресурсного центра для оказания поддержки и координации северокавказской сети общественно-активных школ.

В рамках реализации проекта «Развитие общественно-активных школ в России: перспектива» подготовлены и опубликованы Методические рекомендации по разработке учебного модуля программ дополнительного профессионального образования, направленного на первоначальное ознакомление работников образования с идеологией и моделью общественно-активной школы¹.

В целях оказания методической помощи преподавателям, осуществляющим работу по подготовке, повышению квалификации и переподготовке кадров специально для ОАШ, проектом предусмотрено издание книги «Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: возможности общественно-активных школ» в серии «Библиотека демократического образования» (выпуск 9).

¹ См.: Корнетов Г. Б. Методические рекомендации по разработке учебного модуля программ дополнительного профессионального образования, направленного на первоначальное ознакомление работников образования с идеологией и моделью общественно-активной школы // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: Сборник научных и методических материалов/Под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М., 2012. С. 160–198.

2.2. ДИСКУССИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ОАШ

Само название ОАШ — общественно-активная школа, — казалось бы, определяет ее главную сущностную особенность: устремленность во вне, в социум. Действительно, ОАШ в России изначально, то есть с момента их появления во второй половине 1990-х гг., позиционирует себя как школа, идущая в сообщество, стремящаяся к сотрудничеству и взаимодействию с сообществом и субъектами его составляющими, иницилирующая, активизирующая, поддерживающая различные социальные процессы в нем происходящие, направленная на развитие активности и самосознание сообщества и составляющих его субъектов, на поддержку институтов и механизмов гражданского общества и формирование демократического образа жизни, становление демократии в России. При этом в качестве базовых характеристик модели, сущностных механизмов ОАШ называются демократизация, добровольчество, партнерство.

Оценивая это обстоятельство, важно помнить, что появление ОАШ в России было инициировано с целью поддержать в стране процессы демократизации и становления гражданского общества, помочь школе найти дополнительные ресурсы для выживания в тяжелых социально-экономических условиях второй половины 1990-х и начала 2000-х гг. Проблема качественного изменения образовательного процесса в школе оказалась вне фокуса тех, кто разрабатывал и распространял в то время модель ОАШ, тем более что администрация школ и органы управления образованием всех уровней крайне настороженно относятся к приходящим со стороны образовательным новациям, особенно если они предполагают серьезное изменение содержания образования, его традиционных форм и методов и далеко не всегда согласуются с действующими стандартами и официальными постановлениями и рекомендациями.

Среди участников движения общественно-активных школ широко распространено мнение, согласно которому обращение к одной из составляющих модели ОАШ, то есть к демократизации, добровольчеству, партнерству, как правило, автоматически влечет за собой, пусть медленно и постепенно, другие, в конечном счете способствуя формированию целостной модели ОАШ. Главное, чтобы школа активно работала с сообществом, взаимодействовала с ним. И это взаимодействие имеет тенденцию превращаться в своего рода самоцель. Однако на деле все обстоит значительно сложнее.

Во-первых, сама школа и находящийся в ней ребенок при такой трактовке ОАШ оказываются в позиции приоритета решения внешних, пусть высоких и благородных, задач, которые связаны с активизацией и демократизацией сообщества, то есть инструментами достижения высоких целей.

Во-вторых, устремленность школы в сообщество, ее активная социальная функция, мягко говоря, сами по себе не имеют однозначной связи с демократией и демократизацией. Напротив, в самые разные эпохи различные социальные силы и политические режимы пытались использовать школу как инструмент упрочнения требуемого им общественного порядка и насаждения выгодной им идеологии. Весьма преуспели в этом, например, советский тоталитаризм, германский фашизм, китайский маоизм и т.п. Достаточно вспомнить сформулированное большевиками понимание школы как инструмента коммунистического преобразования общества, которое в советский период сделало школу важнейшим институтом утверждения и упрочнения тоталитарного режима, фактором мощнейшего идеологического и организационного воздействия не только на подрастающие поколения, но и на местное сообщество.

В-третьих, стремление ОАШ сосредоточиться на внешкольной воспитательной работе приводит к тому, что образовательный процесс, сам уклад жизни школы меняется незначительно, во многом остается прежним. А это не просто мешает демократизации, это формирует двойные стандарты жизни, при которой школьное образование по преимуществу осуществляется традиционными методами и остается авторитарным по стилю отношением между его субъектами, формируя соответствующие стереотипы поведения. С другой стороны, оашевская работа в сообществе и связанная с ней воспитательная работа в школе обретают выраженные демократические черты, требуют иных норм общения. Это не может не приводить к внутреннему душевному разладу у школьников, формированию двойной морали, что является ближайшей основой не только безнравственного, но и преступного поведения. Хотя, естественно, следует признать, что есть общественно-активные школы, в которых вполне успешно модернизируется и образовательный процесс. Однако, к сожалению, ресурсные центры за редчайшим исключением не могут оказать квалифицированную помощь школам в деле демократизации образовательного процесса. Огромную работу в данном направлении проводит Псковский ресурсный центр.

В-четвертых, в сложившихся обстоятельствах системная демократизация в школе, мягко говоря, отодвигается на второй план и подменяется (более или менее успешно) продуцированием и поддержкой демократических инициатив, осуществляемых вне школы, в сообществе, и вялотекущей и половинчатой в логике официальной государственной политики демократизацией управления школой.

В-пятых, специфика российского менталитета, уклад социально-политической жизни в России, отсутствие демократических традиций, авторитарная природа традиционной педагогики, патерналистские настроения в обществе приводят к тому, что в триаде «демократизация, добровольчество, партнерство» больше всего западает именно демократизация, до которой, если она находится за определяемыми государством жесткими рамками, дело в общем-то почти и не доходит. При этом в существующих ОАШ достаточно интенсивное развитие получили партнерство и добровольчество. Данное обстоятельство во многом объясняется тем, что эти направления опираются на школьные традиции советской эпохи — школы как центра микрорайона, уборки и озеленения школьниками близлежащих территорий и т.п.; шефства предприятий и воинских частей над школами; шефства школ над детскими садами, детскими домами, ветеранами, многодетными семьями; тимуровского движения; школьных бюро добрых услуг; сбора макулатуры и металлолома и т.д. и т.п.

Продуктивно ли рассматривать ОАШ сквозь призму ее связи с сообществом, понимая эту связь и как смысл, и как миссию, и как системообразующую цель деятельности школы? Представляется, что такой взгляд оказывается упрощенным и ограниченным, отражающим ее несомненно значимую, но все же внешнюю атрибутику.

Какой же взгляд может быть более конструктивным?

Попытаемся ответить на этот вопрос.

Школа есть социальный институт, прежде всего призванный решать две взаимосвязанные задачи, причем решает их, прежде всего осуществляя свою главную функцию — функцию образования подрастающих поколений, для выполнения которой школа и появилась на заре человеческой цивилизации. Первая задача заключается в том, чтобы обеспечивать дополнительные по сравнению с прочими институтами и потоками стихийной и преднамеренной социализации возможности для роста и развития человека, осуществления им себя в пространстве культуры и общества, реализации человеческого потенциала каждым индивидом. Вторая задача заключается во встраивании человека в пространство культуры и общества, в обеспечении возможности присвоить требуемые социальные роли, приучить подрастающие поколения следовать принятым нормам жизни, воспроизводить и приумножать то, что создано предшествующими поколениями, выполнять вступающим в жизнь человеком различные экономические, политические, идеологические и прочие социальные функции.

Исторически школа как социальный институт возникла для решения второй задачи. С одной стороны, она являла (и являет) собой способ разрешения объективного противоречия между потребностью общества в членах, которые обладают определенными знаниями и умениями, ценностями и мотивами, потребностями и способностями, то есть всем тем, без чего они не могут обеспечивать общественное воспроизводство и социальный порядок в самом широком смысле этого слова. Другая сторона противоречия заключалась в невозможности обеспечить оптимальное формирование требуемых качеств посредством спонтанной социализации и существующими вне школы потоками преднамеренной социализации. Обществу требовался специальный образовательный институт, который бы это противоречие разрешил. Этим институтом и стала школа. Постепенно, очень медленно в истории человечества осознавалась и конституировалась идея создания условий для осуществления каждого отдельного человека как безусловной ценности и рождалось понимание огромных возможностей школы в этом процессе. Именно эта идея легла в основу гуманизма и гуманистической педагогики, именно она питает современное личностно-ориентированное образование, которое официально признано сегодня идеологической рамкой российской школы.

Постепенно в общественном и педагогическом сознании формировалось понимание того, что самым важным и сложным в организации образования является не определение приоритетности его направленности на реализацию человека, развитие его индивидуального начала или, наоборот, на встраивание человека в общество, обеспечение формирования у него социально-типических свойств (кстати, в каждой конкретной педагогической ситуации та или другая направленность может и должна преобладать). Пришло понимание необходимости органичной гармонизации этих двух векторов в образовании, понимание того, что они не противоречат друг другу, а поддерживают друг друга. При этом гуманистическая рамка обеспечивается принятием категорического императива И. Канта, согласно которому человек всегда должен быть целью, а не средством достижения лежащих вне его целей. Эта гуманистическая рамка уравнивается признанием того, что человек может существовать только и исключительно как член общества, в деятельности и общении с другими людьми, живя в сообществе, согласуя свои устремления с устремлениями окружающих и постоянно конструктивно взаимодействуя с ними.

Идея гармонизации двух векторов направленности образования была положена в основу концепции демократической педагогики великим реформатором образования XX в. Джоном Дьюи (1859–1952). Он утверждал, что демократия — вещь исключительно широкая и не сводится только к политическому устройству общества. Демократия, по его мнению, есть в числе многих прочих аспектов и принцип педагогики¹. Опираясь на идеи своих предшественников (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Р. Оуэна, Г. Манна и др.), он разработал и обосновал модель демократической школы,

¹ См., например: Педагогика Джона Дьюи/Автор-составитель Г. Б. Корнетов. М., 2010.

получившую самое широкое международное признание и распространение во всем мире. Д. Дьюи отмечал, что школа является важнейшим инструментом переустройства общества и что именно она призвана обеспечить его демократизацию. Но в то же время он рассматривал школу как образовательное учреждение, обеспечивающее рост и развитие человека, и особо подчеркивал необходимость поставить ребенка в центр образовательного процесса, призывая, исходя из его особенностей, строить педагогическое взаимодействие с ним.

Д. Дьюи был глубоко убежден, что школьники должны не столько присваивать готовые, педагогически адаптированные знания, умения и навыки, сколько осваивать достижения человеческой культуры в процессе активной самостоятельной созидательной, познавательной деятельности. Они должны учиться выявлять, формулировать и решать различные проблемы, осваивать способы получения и использования информации, приучаться к самостоятельности, ответственности, творчеству, взаимодействию с другими людьми. Это неизбежно требовало не столько расширять объем содержания образования, сколько организовывать самостоятельную исследовательскую коллективную активность детей. Для Д. Дьюи способы освоения человеческой культуры выкристаллизовывались в формах и методах обучения, которые оказывались неотъемлемой составной частью образования.

Д. Дьюи уловил и глубоко осмыслил две главные, «вечные» проблемы образования. Первая заключается в том, что педагогические цели учителя, как правило, расходятся с жизненными целями учеников, что приводит к столкновению их воли, к сопротивлению воспитанника усилиям воспитателя. Суть второй определяется тем, что большинство результатов учебной деятельности обучающихся обычно не имеет никакой социальной ценности, а самому ученику могут (и то далеко не всегда) быть полезными лишь в весьма отдаленном будущем. Чтобы преодолеть указанные трудности обучения и воспитания, Д. Дьюи предлагал строить образовательный процесс, во-первых, опираясь на тот жизненный опыт, который обучающиеся черпали из своей повседневной, подлинной (не искусственной, как школа) жизни, помогая им осмысливать и решать их реальные жизненные проблемы, отвечать на вопросы, которые перед ними ставила сама жизнь, максимально используя те социальные практики, в которые дети были вовлечены вне школы, по возможности согласовывая направленность, содержание и способы школьного образования с прочими потоками их социализации, как спонтанной, так и в большей или меньшей степени преднамеренной. Во-вторых, Д. Дьюи предлагал попытаться наполнить учебную деятельность школьников социальным смыслом, сделать ее результаты значимыми для окружающих их людей, то есть сделать обучение продуктивным.

Образование, по глубочайшему убеждению Д. Дьюи, не могло замыкаться в школьных стенах. Пространство окружающего школу сообщества должно стать неотъемлемой составной частью образовательной среды, которую должны были организовывать педагоги. Иначе образование невозможно было приблизить к реальной жизни детей, сделать его для них лично максимально приемлемым, а его результатам придать социальную значимость. При таком подходе школа оказывалась самым естественным образом, через осуществление своей главной образовательной функции тысячей неразрывных нитей связанной с сообществом. Более того, наличие этой связи, ее постоянное упрочнение и развитие становились необходимыми условиями эффективности педагогических усилий школы, обеспечивали успешное воспитание и обучение детей.

Последовательно отстаивая и пропагандируя принципы демократии, Д. Дьюи предлагал организовать школу как демократическую общину, управление, образование и весь уклад жизни в которой должны были не только обеспечить возможность интенсивного развития детей, но и приучить их к демократическому образу жизни, сформировать у них демократический стиль поведения, готовность, стремление и способность жить в условиях демократии. Главная задача демократической

школы — это образование субъекта демократии. Именно поэтому Д. Дьюи важнейшим элементом содержания образования считал умения и навыки сотрудничества, организации совместной коллективной деятельности при решении самых разных познавательных и практических задач.

Школа как прообраз, как зачаток демократического общества неизбежно должна была оказывать демократизирующее влияние на окружающее сообщество, с которым она не просто соприкасалась, не просто взаимодействовала, а в котором она активно работала и которое было естественным продолжением ее внутреннего образовательного пространства, частью которого, наконец, она являлась.

В силу специфики условий американские школы исторически возникли снизу, а не как результат «мудрой политики государства», взявшего на себя бремя заботы о просвещении народа (как это было, например, в России). Поэтому сообщество, создающее и финансирующее школу, контролирующее деятельность администрации и учителей, шаг за шагом отслеживающее результаты школьного образования и соотносящее их с действительными потребностями обучающихся и их семей, изначально оказывало главным ресурсом развития американских школ. Д. Дьюи обратил внимание на еще один аспект этого ресурса: роль и потенциал сообщества в организации эффективной образовательной среды развития школьников.

Одновременно с этим Д. Дьюи придавал особое значение школе как ресурсу развития сообщества, решения его различных проблем, ее роли в становлении институтов гражданского общества, продуцирования и поддержки инициатив населения, обеспечения повышения его культуры и образованности. Потенциал школы как ресурса развития и демократизации общества был продолжением и условием деятельного характера образования и демократического уклада школьной жизни в педагогике Д. Дьюи.

Представители движения общественно-активных школ постоянно апеллируют к Д. Дьюи, как к человеку, заложившему фундамент модели ОАШ, ее духовному отцу. При этом они вспоминают главным образом о том, что согласно Д. Дьюи образование есть не подготовка к жизни, а сама жизнь (впрочем, эта мысль была значительно раньше высказана и блестяще обоснована Ж.-Ж. Руссо). Они напоминают о том, что Д. Дьюи призывал к обучению деланием и пропагандировал метод проектов. Чаще всего они обращаются к призыву Д. Дьюи сделать школу социальным и культурным центром сообщества. При этом, как правило, забывается то важное обстоятельство, что Д. Дьюи в центр школы ставил ребенка, требовал исходя именно из интересов его развития организовывать всю деятельность школы, в том числе и работу в сообществе. Он прямо связывал взаимодействие с сообществом и работу в сообществе с проблемами повышения эффективности школьного образования, приближения его к реалиям социальной и повседневной жизни самих школьников. Именно такой подход обеспечивал в концепции демократической педагогики Д. Дьюи органичное единство школы и сообщества, единство, которое было порождено реализацией ее главной образовательной функцией и которое не превращало работу с сообществом в некую самоцель, не отрывало ее от образовательного процесса.

2.3. КОНЦЕПЦИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОАШ

Сегодня концепция демократической педагогики оказывается востребованной, как никогда ранее. Ее современная интерпретация, являющаяся прямым и непосредственным продолжением идей Д. Дьюи, обогащенная как опытом их реализации в различных странах мира, так и новейшими подходами к образованию, может быть представлена следующим образом.

Сущность демократической педагогики заключается в том, что она, стремясь создать максимально благоприятные условия для развития и реализации (самореализации) каждого человека, уча его учиться, действовать и общаться, приучая быть самостоятельным и ответственным, уделяет особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы (общества, сообщества). При этом демократическая педагогика исходит из признания в качестве аксиомы того факта, что человек становится человеком, только живя в пространстве общества, общаясь и взаимодействуя с другими людьми. Успешность человека напрямую связывается демократической педагогией с развитием его способности к сотрудничеству, конструктивному межличностному взаимодействию. Свободное и продуктивное развитие каждого человека рассматривается как условие и результат свободного и продуктивного развития всех. Наиболее эффективными, позволяющими гармонизировать интересы человека с интересами окружающих его людей, общества в целом демократическая педагогика считает механизмы демократии, которые педагогически переосмысливаются и эффективно используются в теории и практике образования, при организации всего жизненного уклада подрастающих поколений.

Попытаемся наметить смысловой контур современной демократической педагогики, опирающейся на многовековую традицию развития теории и практики демократического образования.

- Согласно демократической педагогике демократические ценности, идеалы, цели, способы, средства лежат в основе:
 - целей, содержания, методов, форм и средств образовательного процесса;
 - уклада школьной жизни, определяя ее дух;
 - всех структур, механизмов и способов управления и самоуправления в школе;
 - взаимоотношений всех субъектов школьной жизни во всех ее сферах и проявлениях;
 - взаимоотношения школы и субъектов, ее представляющих, с окружающим социумом и его представителями.

- Демократическая педагогика концептуализируется на основе принципа свободы. В демократической педагогике свобода предстает:
 - как ценность образования, как то, что раскрывает его сущность и свидетельствует о его полноценности, действительной значимости, успешности и базовой результативности;
 - как цель образования, как то, к чему надо готовить и вести ребенка;
 - как средство образования, как то, с помощью чего надо развивать ребенка, способствовать обретению им определенных качеств и свойств, решать самые различные проблемы его воспитания и обучения;
 - как условие образования, как те обстоятельства жизни ребенка, которые позволяют создать условия для его полноценного образования, обеспечивающего его эффективное развитие, максимальную самореализацию.

Демократическая педагогика, решающая задачи организации образования субъекта демократии, не может не принимать во внимание то обстоятельство, что таким субъектом в подлинном смысле этого слова может быть только человек, который, во-первых, внутренне свободен; во-вторых, способен на осознанный самостоятельный ответственный выбор; в-третьих, может и желает жить в условиях свободы, деятельно стремясь к ее осуществлению на всех уровнях и во всех сферах общественного бытия. Свобода понимается многогранно: и как способность управлять собой, и как полноценное и всеобщее участие в общественных и государственных делах, и как право человека стремиться к собственному приватному счастью, и как возможность и способность к самореализации и т.д. и т.п.

Демократическая педагогика провозглашает и стремится обеспечить необходимость равенства прав получения образования; доступности качественного образования для всех и каждого; общественной и государственной поддержки создания особых условий для получения образования лицами, имеющими как физические и психические, так и экономические, социальные и культурные проблемы.

Центральная проблема демократической педагогики — поиск путей, способов и средств образования субъекта демократии: человека критически мыслящего и имеющего твердые нравственные принципы, свободного и ответственного, творческого и исполнительного; человека культурного и общественно-активного, самостоятельного и открытого к сотрудничеству; человека, который активно действует и успешно самореализуется, конструктивно взаимодействуя с другими людьми, преследуя свои собственные цели и активно участвуя в достижении общих целей, при этом умело сочетает собственные интересы с интересами других людей, общества и государства, сообщества и различных социальных групп.

Решая указанную проблему, демократическая педагогика стремится создать социально-педагогические условия для образования субъекта демократии, осуществить системную демократизацию пространства жизни ребенка и, конечно же, сделать это в рамках образовательного учреждения, демократизировать педагогическое взаимодействие между педагогом и ребенком, придать демократический характер всему комплексу их взаимоотношений, не только защитить ребенка от произвола взрослого, но и обеспечить формирование субъектной позиции каждого из них, способствующей самореализации, утверждению отношений, которые основаны на взаимоуважении и сотрудничестве.

Для демократической педагогики характерна ориентация ценностей, целей, содержания, организации форм, методов, средств, условий, результатов на формирование субъекта демократии как физически и психически здоровой, обученной, воспитанной, социализированной, культурной, нравственной, свободной, ответственной, творческой, активной личности, способной к осуществлению, самореализации и саморазвитию в условиях эффективного и продуктивного взаимодействия и сотрудничества с другими людьми.

Демократическая педагогика бескомпромиссно провозглашает:

- открытость образования окружающей социальной жизни;
- максимально возможное использование потенциала широкой социокультурной среды при организации собственно образовательной (педагогизированной, воспитывающей и обучающей) среды, в частности среды школы;
- постоянный учет имеющегося и развивающегося (обогащающегося, реконструирующегося) опыта ребенка, приобретаемого им не только (а часто и не столько) в учреждении образования (школе);
- организацию образовательного (учебно-воспитательного, педагогического) процесса с учетом и с максимально возможным использованием многообразных социальных практик, субъектом которых является ребенок, обеспечивая органичное единство социализации и образования, воспитания и обучения;
- развитие детей преимущественно через создание условий, организующих и направляющих их жизнедеятельность, лишь в случае необходимости прибегая к прямому педагогическому воздействию на них;
- деятельностный характер образования посредством организации самостоятельной индивидуальной и особенно групповой (коллективной, совместной) деятельности детей (обучение деланием), образовательный (обучающий, воспитывающий) характер которой по возможности подкрепляется ориентацией на получение значимого социального результата (продуктивное обучение);
- стремление перейти от передачи готовых знаний к созданию условий для самостоятельного приобретения знаний и освоения способов (индивидуальных и особенно групповых, совместных) их добывания и использования, что особенно важно в динамично развивающемся постиндустриальном информационном обществе;
- стремление наполнить каждый педагогический акт, весь процесс образования личностными смыслами для каждого его участника (особенно ребенка).

Демократическая педагогика последовательно реализует принцип сотрудничества в общем укладе организации школьной жизни, во взаимоотношениях школы с обществом, в системе управления школой, в собственно образовательном процессе, а также транслирует этот принцип как норму жизни в семью и сообщество.

Демократическая педагогика предусматривает участие педагогов, администрации, родителей, представителей сообщества (общества) и особенно детей в формировании уклада жизни школы, распорядка и режима, норм и правил поведения и взаимоотношений, в организации функционирования и развития школы, в управлении школой, во внедрении механизмов реальной демократии участия, имеющих также и педагогический (образовательный), социализирующий потенциал.

Демократическая педагогика требует обеспечить формирование правового пространства жизни школы, в котором осуществляется верховенство принятых норм и равенство всех перед ними.

Демократическая педагогика провозглашает необходимость использования всех доступных ресурсов сообщества для функционирования и развития школы, а также использования сообществом школы как ресурса собственного функционирования и развития, целенаправленно стремясь демократизировать сообщество, привести в него тот демократический дух, который формируется в школе.

Демократическая педагогика последовательно стремится гармонизировать индивидуально-личностную и общественную направленность образования, исходя из того, что развитие каждого отдельного человека во всей его индивидуальной уникальности и неповторимости возможно лишь в пространстве созданной предшествующими поколениями и динамично меняющейся культуры, общественных связей и социального взаимодействия людей. Социальное взаимодействие создает особое общественное пространство, которое является необходимым условием очеловечивания и осуществ-

вления человека и придает дополнительные возможности этому осуществлению, которое оказывается тем полнее, чем эффективнее он взаимодействует с другими людьми. Развитие каждого является основой развития всех, а развитие всех — основой развития каждого.

Демократическая педагогика не рассматривает ребенка как инструмент построения демократии, так как это противоречит основополагающему принципу гуманизма, согласно которому человек никогда, ни при каких обстоятельствах не может быть средством достижения каких-либо целей, а всегда сам является целью. Для демократической педагогики ребенок — активный субъект, который, учась учиться, действовать, общаться, становится свободным, ответственным, творческим человеком, ориентирующимся в пространстве культуры и способным к самореализации в сотрудничестве с другими людьми. Для демократической педагогики демократически организованное пространство (пространство демократии) есть наиболее благоприятная среда для развития каждого отдельного человека.

Демократическая педагогика исходит из того, что демократически организованная среда развития ребенка в наибольшей степени создает условия для его самоопределения в пространстве культуры и социальных отношений. С одной стороны, она позволяет опираться на его естественную активность, не мешает проявлять самостоятельность, предоставляет высокую степень свободы, позволяет стать субъектом собственного развития, критически относиться к явлениям окружающего мира, участвовать в выработке своего мировоззрения, системы ценностей. С другой стороны, демократическая образовательная среда предполагает выработку у ребенка ответственного отношения к своим решениям и поступкам, учит согласовывать свои действия и поведение с действиями и поведением других людей, приучает к совместной деятельности, логика которой обладает естественной целесообразностью и развивает способность к саморегуляции как основе сознательной дисциплины.

Демократическая педагогика направлена на образование субъекта совместной социальной жизни, уникальные индивидуальные качества которого во всей полноте своего проявления создают дополнительный ресурс для культурной и социальной динамики. Концепция демократической педагогики рассматривает школу не только в контексте осуществления ею своей главной образовательной функции, которая должна обеспечить осуществление человека, максимально гуманизировать, то есть очеловечить, его. Она также вводит школу в социальный контекст, решает задачу образования человека как части социального целого. В этом контексте школа понимается как институт, стремящийся в рамках своих функций и возможностей решать проблему влияния на характер и особенности окружающего его общества. Речь идет о воспроизводстве демократического социального, политического, духовного пространства прежде всего через воспроизводство субъектов, в нем живущих и действующих, пространства, которое создает оптимальные условия для жизни и развития как для каждого отдельного человека, так и для развития их совместного бытия, то есть общества.

Демократическая педагогика пытается уменьшить до возможного минимума то сотрудничество, которое оказывают ученики педагогическим усилиям учителей, что позволяет последним тратить свои силы не столько на то, чтобы принуждать школьников учиться, сколько на то, чтобы делать образовательный процесс более насыщенным, творческим, эффективным. Речь идет не только о стремлении приблизить обучение и воспитание детей к их жизни, к актуальным для них потребностям, устремлениям и интересам. Речь также идет о том, что демократическая педагогика ориентирует администраторов, учителей, воспитателей на создание в школе правового по своей сути пространства партнерских взаимоотношений, участники которых, оказываясь в различных обучающих и воспитывающих ситуациях, ограничены в своем произволе определенными зафиксированными нормами, договоренностями и взаимными обязательствами.

Демократическая педагогика ориентирует на создание такой системы управления школой, которая позволяет высвободить и направить в созидательное творческое русло энергию всех субъектов школьной жизни, минимизирует прямые административные усилия, уходя от необходимости постоянного принуждения, больших и малых подкупов, которые развращают души и менеджеров образования, и учителей, и учеников, препятствуя нравственному развитию последних.

Учитывая демократическую направленность ОАШ, провозглашаемую сторонниками модели, демократические принципы, феномен общественно-активной школы в России может и должен быть рассмотрен в контексте парадигмы демократической педагогики.

Общественно-активная школа — это школа:

- ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии,
- рассматривающая сообщество как ресурс собственного развития и себя как ресурс развития сообщества, его демократизации,
- стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик,
- активно использующая в своей деятельности механизмы добровольчества и партнерства.

2.4. ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ, ПАРТНЕРСТВО, ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОАШ

Становление феномена общественно-активной школы должно быть рассмотрено в рамках осуществления фундаментального процесса демократизации школы. Н. Б. Крылова, понимая под демократизацией школы «тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав/свобод, норм, отношений (в том числе механизмов самоуправления и соуправления) в системе школьного образования», подчеркивает, что «эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития»¹. По ее мнению, в общей системе демократических прав и свобод на данном этапе развития отечественного образования наиболее актуальными становятся, во-первых, открытость самого образования, публичность всех процессов его осуществления, начиная с утверждения образовательной политики школы и заканчивая общественной экспертизой. Во-вторых, обеспечение автономии образовательных учреждений и развития их органов само- и соуправления. В-третьих, либерализация системы управления и самоуправления образованием. В-четвертых, создание условий для утверждения многообразия и вариативности (моделей и типов образовательных учреждений, программ, учебников и учебных пособий). В-пятых, демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор педагога, программы, учебной группы, формы отчетности. И наконец, в-шестых, создание структур гражданского общества в сфере образования и обеспечение публичного контроля над действиями органов управления.

Демократическая направленность общественно-активной школы проявляется в стремлении демократизировать весь образовательный процесс, систему управления, весь уклад школьной жизни, самоорганизоваться как демократическое сообщество, сформировать устойчивые демократические традиции, демократический дух школы. Школа стремится стать прообразом демократического общества, способствуя усвоению учащимися норм и навыков демократической жизни и переносу их в семейные отношения, в окружающий социум. Важнейшим признаком демократизма ОАШ является развитая система самоуправления.

Важнейшим механизмом демократизации образовательного процесса в ОАШ является использование принципа партнерского сотрудничества при организации взаимоотношений всех субъектов внутришкольной жизни, а также привлекаемых к ре-

¹ Крылова Н.Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2. С. 81.

шению образования представителей сообщества. Партнерские отношения предполагают четкое определение взаимных прав и обязанностей, соблюдение принятых норм и правил поведения, формирование привычки добросовестно выполнять принятые на себя обязательства.

Учебно-воспитательная деятельность ОАШ, как важнейшая составляющая ее жизнедеятельности, направлена на образование субъекта демократии, способного ориентироваться в культуре, самостоятельно приобретать и применять разнообразные знания, умения и навыки, творчески мыслить и действовать, активно и самостоятельно, свободно и ответственно самореализовываться в пространстве социальной жизни, преследуя личные цели, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми в решении общественно значимых задач.

Понимание сообщества как ресурса развития общественно-активной школы проявляется не только в постоянной и систематической деятельности по поиску и привлечению дополнительных финансово-экономических, материально-технических, кадровых, информационных ресурсов. Не менее важно стремление ОАШ максимально учесть при организации образовательного процесса повседневную внешкольную жизнь ребенка, все потоки социализации, влияющие на его развитие, опереться на повседневный опыт детей, с максимально возможной полнотой использовать в учебно-воспитательной работе педагогический потенциал разнообразных социальных практик, в которые вовлечен или может быть вовлечен ребенок. Это обеспечивает не только эффективное единство образования и социализации школьников, но и позволяет учитывать актуальные потребности, интересы и устремления детей, повышать уровень осмысленности и мотивированности их учебы, способствует использованию исследовательских, деятельностных, продуктивных, диалогических способов организации их образования.

Школа становится не только центром освоения учебных программ и проведения воспитательных мероприятий, но также и центром социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства. ОАШ базируется на признании равенства источников образования ребенка, фундаментального значения для его развития не только опыта, приобретаемого при включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, но и опыта, который дети получают из других источников, в том числе не связанных со школой.

Понимание общественно-активной школы как ресурса развития сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержке и развитии различных инициатив, стремлении стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения и взаимодействия. Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности в течение всего дня для удовлетворения образовательных и других потребностей окружающего населения. В системе деятельности общественно-активной школы большую роль играют многообразные практики добровольчества и партнерства.

Добровольчество является не только действенным механизмом вовлечения обучающихся в решение проблем школы и сообщества, но и эффективным способом обеспечения возможности самореализации и самоутверждения детей, развития у них важных нравственных качеств и навыков социального поведения, обучения их конструктивному взаимодействию, проявлению инициативы, воспитанию чувства ответственности. Добровольное участие в различных социально значимых практиках, учитывая позицию, взгляды и запросы каждого ребенка, учит их согласовывать свои интересы с интересами других людей, с общественными потребностями и запросами, содействует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию волонтеров.

Добровольческое движение, развиваемое на базе ОАШ, не только обеспечивает формирование у учащихся гражданственности и активной жизненной позиции, не только является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством организации накопления ими социального и лично значимого опыта поведения, не только способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения. Оно привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округа. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом демократии, гражданственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развитию сообщества как свободной общины заботящихся друг о друге, самоопределяющихся, самореализующихся граждан. Добровольчество — один из наиболее продуктивных способов установления с сообществом деловых партнерских отношений.

Социальное партнерство включает в себя теснейшее сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями и т.д. Оно, с одной стороны, оптимизирует роль ОАШ как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни общества и государства, а с другой — позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых различных аспектов деятельности школы. На принципах партнерского взаимодействия строятся не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни. Принципы партнерства также последовательно реализуются внутри школьной жизни, и прежде всего в учебно-воспитательной работе, в образовательном процессе. Они способствуют формированию правового сознания школьников.

В центре общественно-активной школы стоит ребенок, организация его образования осуществляется в контексте реалий его повседневной жизни в сообществе. Педагогика ОАШ стремится максимально приблизить учебно-воспитательный процесс ко всему многообразию социального бытия ребенка вне стен школы, при этом последовательно реализуя принцип, согласно которому образование есть жизнь, а не подготовка к жизни. В общественно-активной школе индивидуальное развитие каждого ребенка по преимуществу осуществляется через участие в общем опыте, а овладение знаниями, умениями и навыками, способами репродуктивной и творческой деятельности, методами ориентации в культуре наполняется личностными смыслами и нравственным содержанием, что невозможно вне контекста социального пространства взаимодействия людей.

Педагоги ОАШ, учитывая необходимость обеспечить успешное усвоение учащимися учебных программ, заботятся об эмоциональном комфорте детей в школе, их хорошем физическом, интеллектуальном, нравственном самочувствии, создании оптимальных условий для развития каждого ребенка как уникально-неповторимой личности и члена различных сообществ. Освоение содержания образования в ОАШ, неразрывно связанного со всем многообразием окружающего ребенка мира, осуществляется школьниками в ходе совместной исследовательской деятельности, продуцирующей субъектную позицию каждого отдельного учащегося и обеспечивающей развитие его самосознания и самопознания. ОАШ преодолевает традиционную закрытость школы, становясь точкой координации различных социализирующих влияний на ребенка, их оптимизации, концентрации их образовательного потенциала.

Общественно-активная школа — это:

- школа-музей, открывающая подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры;
- школа-мастерская, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для них самих, так и для окружающих их людей;

- школа-лаборатория, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, направленную на открытие истины, на созидание знания;
- школа-сообщество, представляющая целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии;
- школа — социальный центр, активно включенная в жизнь местного сообщества;
- школа — центр социального воспитания, стремящаяся быть как центром образования, так и центром социального воспитания подрастающих поколений, учитывающего и соотносящего огромное множество социализирующих их потоков.

Важнейшей особенностью общественно-активных школ является их устремленность не только к демократическому обновлению целей, содержания, форм, методов и средств самой педагогической деятельности, но и к коренному демократическому преобразованию самой социальной жизни школы, ее уклада, характера взаимодействия с сообществом. Эта проблема прямо и непосредственно связана с задачей образования субъекта демократии, одним из важнейших качеств которого является социальная компетентность, обеспечивающая успешную жизнедеятельность человека в обществе.

Социальная компетентность означает, что человек способен соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задачи; продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу; анализировать и разрешать противоречия, препятствующие эффективности работы группы.

Социальную компетентность ребенок обретает в процессе социального образования. Социальное образование направлено на формирование способности личности быть мобильной, обретающей устойчивость в динамическом развитии и самореализации. В системе компетентностей, которые должна формировать у учащихся современная школа, социальной компетентности принадлежит особое место. Именно она позволяет человеку эффективно действовать, общаться, сотрудничать в малых и больших группах, то есть жить в обществе, а иной жизни у человека быть не может. Социальная компетентность не только помогает ребенку конструктивно строить отношения с другими людьми, эффективно взаимодействовать с ними. Она также способствует его хорошему личностному самочувствию, является важным условием достижения им своих собственных жизненных целей, позволяет продуктивно участвовать в трудовых процессах, экономической и политической жизни страны, быть хорошим семьянином и гражданином, реализовывать себя как субъект демократии.

Общественно-активная школа, рассматривающая образование ребенка как его полноценную жизнь, стремится быть предельно открытой по отношению к окружающему ее социуму, учитывать стихию социализации, поддерживать активность детей, придавать образованию деятельностный характер, наполнять пространство школьной (и окружающей ее внешкольной) жизни демократическим содержанием, организовывать совместную деятельность детей и других заинтересованных субъектов, опираться на ресурсы сообщества. Именно поэтому ОАШ представляется моделью школы, которая может в современных условиях оптимально решать проблему формирования социальной компетентности у учащихся.

Деятельность общественно-активной школы направлена не только на то, чтобы образовать ребенка в традиционном понимании, обеспечив усвоение ими учебных программ и успешное прохождение аттестационных испытаний (ЕГЭ и т.п.). Она систематически и последовательно стремится расширять социальный горизонт учащихся, приобщать их к социально-историческому образу жизни общества, формировать у детей правовое сознание и гражданскую ответственность, развивать у них инициативность и самостоятельность, ответственность и толерантность, адаптивные возможности на будущем рынке труда. Общественно-активная школа создает социально приемлемое и культурно насыщенное пространство, поддерживающее природную активность ребенка, его самореализацию, физическое, душевное и духовное станов-

ление, интеллектуально-практическое, эмоционально-ценностное и нравственно-волевое развитие.

Социальные ситуации развития детей, создаваемые в ОАШ, не сводятся только и исключительно к традиционным ситуациям обучения и воспитания в искусственно созданной педагогизированной замкнутой среде, коими школы, как правило, являются. Открытость ОАШ, ее многогранная связь с сообществом, стремление при организации образовательного процесса максимально учесть различные потоки социализации детей, их повседневный жизненный опыт не только резко расширяют возможный набор социальных ситуаций, но и системно меняют их педагогическое качество. Они становятся значительно более жизненными, близкими детям, сопряженными с их действительными запросами и проблемами, социально значимыми. В общественно-активных школах становится возможным использовать практически бесконечное число социальных контекстов, задающих множество в той или иной степени педагогически контролируемых социальных ситуаций, проживая которые ребенок постепенно обретает социальную компетентность.

В общественно-активной школе становление социально-компетентного субъекта демократии обеспечивается созданием соответствующего уклада школьной жизни, организацией образовательного процесса учащихся, все воспитание и обучение которых центрировано на решении этой задачи.

Под демократическим укладом жизни школы понимается соорганизация всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая отвечает целям гуманного воспитания, пронизана добротой, пониманием, уважением к мнению младшего, обеспечивает равноправие, выбор, сотрудничество и тем самым задает атмосферу всей жизнедеятельности. Уклад школьной жизни — понятие очень емкое: это опыт выбора, опыт создания правовых норм, опыт управления школой, опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека, опыт совместного проектирования школы как действующей модели гражданского общества. Демократический уклад общественно-активной школы характеризуется наличием детско-взрослых органов самоуправления.

Демократический уклад жизни ОАШ должен обеспечивать развитие индивидуальности каждого ребенка и быть ориентирован на обретение школьниками социальной компетентности как необходимого условия достижения ими как личного жизненного успеха, так и продуктивного участия в жизни общества. Демократический уклад жизни ОАШ должен обеспечивать выработку детьми способов самореализации и саморегуляции, обретение ими опыта демократического поведения, уважительных и толерантных взаимоотношений, правового решения возникающих в сообществе проблем и конфликтов, продуктивного взаимодействия с другими людьми, самостоятельного выбора социально приемлемых и эффективных способов и форм деятельности и общения, принятия ответственных решений, критического мышления, ориентации в динамично меняющемся мире.

Общественно-активная школа стремится стать обучающимся сообществом, то есть сообществом, которое учится. Обучающееся сообщество характеризуется, во-первых, интеграцией идей (члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видеть взаимосвязь идей; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве; здесь акцент делается на идеях, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы). Во-вторых, совместностью усилий (в сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимоотношении, существует установка включать всех членов сообщества на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности для каждого персонально; в этом процессе рождается согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями). И наконец, в-третьих, уважением к разнообразию

и ценности индивидов (сообщество, которое учится; в котором ценится разнообразие и присущие каждому индивидуальные ценности; этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования, что усиливает самооценку каждого члена и формирует у него умение рисковать, принимать креативные решения).

Общественно-активная школа стремится организовать образовательный процесс таким образом, чтобы на место преимущественной передачи детям готового знания и отработки умений и навыков по его применению поставить овладение ими способами самостоятельного добывания знаний, которое при этом становится для них лично значимым, наполняется личностными смыслами. Учитель использует любую возможность, чтобы вместо готовых истин помочь учащимся прийти к этим истинам самостоятельно, провести исследование, сделать открытие.

На место традиционному образованию, однозначно ориентированному на приобщение детей к прошлому опыту предшествующих поколений, отлитому в незабываемые принципы и законы, правила и нормы, способы деятельности и формы общения, которые надо прочно усвоить и неукоснительно воспроизводить, приходит инновационное образование, ориентированное на настоящее и будущее, в полной мере учитывающее социальную и культурную динамику общества, позволяющее легко к ней адаптироваться, преодолевать устаревшие стереотипы. Идеалом такого образования является образование как исследование. Причем такое исследование, при котором внимание уделяется не только интеллектуально-практическому становлению человека, развитию его созидательного, творческого начала, активности и самостоятельности, но и способности к социальному взаимодействию, сотрудничеству при решении самых различных проблем, нравственному становлению, формированию ответственности за свои слова и поступки, иными словами, к развитию социальной компетентности каждого ребенка, той компетентности, без которой в принципе невозможно говорить о становлении субъекта демократии. Таким образом, в общественно-активной школе, решающей задачу осуществления образования для демократии, речь идет об образовании преимущественно как о коллективном исследовании, что предполагает превращение класса в сообщество исследователей.

Развитие социальной компетентности, обучение навыкам демократии прежде всего может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Проблема свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудна для детей. Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками, которое призвано обеспечить:

- а) свободу мнений;
- б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования;
- в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать);
- г) искусство достигать компромиссов, приходить к консенсусу;
- д) право на индивидуальность;
- е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины.

Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добытие-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммуналности. Он может брать на себя решение многих школьных и некоторых внешкольных дел (участие в социальной помощи, сохранение природы, благоустройство и т.п.). Класс превращается в главную ячейку общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демократического общества.

Сообщество исследователей — социальный срез демократической практики, микросом демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократическим ликбезом в рамках традиционной педагогики, тем ликбезом, к которому сегодня часто пытаются свети широко популярное гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей — самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Рассматривая превращение школьного класса в сообщество исследователей в качестве одного из наиболее действенных путей демократизации образования, следует помнить, что Д. Дьюи предлагал положить в основу организации школьного образования не просто групповые исследования, но так называемый метод проектов, который позволяет в полном объеме реализовывать принцип *learning by doing* — обучения деланием. Д. Дьюи пытался (и следует признать, что очень успешно!) преодолеть ограниченность умозрительного образования, оторванного от практической деятельности. Знания, приобретенные в опыте коллективной совместной деятельности, содержат указания на то, как выстраивать взаимодействие с другими людьми, осуществляя действия с данным объектом. То есть они прямо и непосредственно способствуют формированию социальной компетентности ребенка.

Общественно-активная школа ориентирована на то, чтобы стать образцом, прообразом общества, основанного не на насилии, а на праве и законе. Эта установка лежит в основе организации демократического пространства образования личности ребенка как субъекта демократии, развития его индивидуальности и формирования социальной компетентности. Поэтому важнейшей задачей администрации и педагогического коллектива школы является организация совместной с учащимися, их родителями, со всеми субъектами школьной жизни деятельности по созданию действующей модели гражданского общества. Стремление реализовать в укладе школьной жизни идеалы демократии и гражданского общества ставит на повестку дня вопрос о необходимости разработки нормативно-правовой базы жизни школьного сообщества. Это обеспечит накопление опыта демократического поведения у взрослых и детей, а также позволит сформировать правовое пространство школьной жизни как основу ее демократического уклада.

Система управления общественно-активной школой стремится не просто с максимально возможной полнотой обеспечивать реализацию демократических механизмов власти, но и создавать условия для обретения каждым членом школьного сообщества, прежде всего детьми, опыта демократического управления. Пространство жизни общественно-активной школы стремится быть организовано таким образом, чтобы основные нормы поведения, принятые в нем, разрабатывались, устанавливались и сознательно принимались всеми членами школьного коллектива, чтобы дисциплина соответствовала потребностям организации разнообразных видов совместной деятельности, была естественна и понятна каждому. Дисциплина должна естественным образом перерасти в самодисциплину, в способность продуктивной саморегуляции, что требует и сформированной социальной компетентности, и способности осмысливать и планировать свои дела и поступки.

Таким образом, в самом общем виде общественно-активная школа — это школа, которая:

- становится прообразом свободного демократического государства, воплощает в себе его основные черты и обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычки и навыки жить в условиях свободной, самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообществ, в окружающем школу социальном пространстве ;
- обеспечивает единство воспитания и обучения, образования и жизни учащихся, включение их в разнообразные социальные практики, общественно полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы для развития, консолидации и роста самосознания сообщества;
- превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а взаимодействие отдельных граждан, сообщества, органов власти, бизнес-структур, различных организаций и учреждений в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа.

Реализация вариативной модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, которое является проявлением их естественного роста, а также органичную интеграцию школы и сообщества, в результате чего формируется целостное социально-педагогическое пространство. Основные направления деятельности ОАШ — демократизация, партнерство, добровольчество — представляют собой важнейшие условия как для коренного преобразования традиционного для России авторитарного по своей сути стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса, так и для поддержки школой гражданских инициатив в сообществе, во всех сферах социальной жизни.

Дальнейшие судьбы движения общественно-активных школ в России во многом зависят от того, в какой степени ОАШ смогут адаптироваться к требованиям повсеместно вводимых с 2010 г. федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения и, что не менее важно, будут ли иметь ОАШ конкурентные преимущества в деле реализации стандарта перед другими современными моделями школ, существующими сегодня в нашей стране.

ГЛАВА 3 ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БАЗОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОБЩЕСТВЕННО- АКТИВНЫХ ШКОЛАХ

3.1. СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Понятие стандарт применительно к системе образования было впервые использовано в Англии в 1860 г. С 1980-х гг. стандартизация образования является постоянно усиливающейся мировой тенденцией. По мнению специалистов, мировой опыт показывает, что «главная цель современной стандартизации — стимулирование развития учебных технологий, совершенствование содержания обучения, создание условий для творческого подхода учителей и разработчиков средств обучения, формирования проблемного критического творческого мышления учащихся, развития их способностей применять полученные знания на практике в новых жизненных обстоятельствах, а также развития коммуникативных навыков и гражданской ответственности в категории мира»¹.

Фундаментальное исследование, проведенное В. К. Загвоздкиным, показывает, что стандарты общего образования могут основываться на совершенно разных теоретических предпосылках, ценностях, общественных целях, которые определяют реализацию стандартов в школах, возможности использовать их в повседневной практике обучения. Они могут служить развитию или консервации системы образования, вызывать нежелательные эффекты и вести к понижению качества обучения. В зависимости от того, какой акцент рассматривается как релевантный процессам управления (регулирования), ставятся различные акценты и выбирается определенный вид стандартов в качестве основного инструмента регулирования. Такими акцентами может быть фиксация условий и процессов, обеспечивающих качественное обучение. Другой комплекс вопросов связан с мониторингом в системе образования. Отслеживание образовательных результатов на основе стандартов требует решения ряда вопросов, и прежде всего какие конкретные функции выполняет этот мониторинг и что происходит с результатами².

Опираясь на материалы книги В. К. Загвоздкина «Теория и практика применения стандартов образования», дадим общую характеристику стандартов общего образования и их основных видов, принятых в современном международном сообществе. Сегодня стандарты образования обычно понимаются как способы управления системами образования на основе нормативных требований. Эти требования могут быть направлены на содержание, условия или результаты образования, а также на мини-

1 Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Стандартизация общего образования в зарубежной педагогике. М., 2008. С. 24.

2 См.: Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М., 2001. С. 22.

мальные, средние или максимальные уровни образования. В соответствии с направленностью требований выделяются следующие виды стандартов:

1. **Стандарты содержания.** В них приоритетными являются цели и содержание образования, например, при составлении учебных программ. Содержательные стандарты показывают, что и с какой целью должны преподавать учителя и осваивать учащиеся. В них четко прописываются приобретаемые компетентности и знания, которыми следует овладеть. При этом уровни требований освоения компетенций в стандартах содержания не определяются. В настоящее время в экономически развитых странах цели обучения формулируются на языке эмпирически проверяемых результатов. Они могут определяться сквозь призму таких понятий, как квалификация или компетентность. В данном контексте такие цели общего образования, как, например, гармоничное развитие личности, человек, любящий свой народ, свой край и свою Родину, не могут определяться данным видом стандарта, так как их невозможно операционализировать, использовать в конкретном учебном процессе, а также невозможно установить степень достижения таких целей.
2. **Стандарты условий обучения.** Они относятся к процессам школьного обучения, школьным программам, учебным планам, квалификациям персонала, необходимым помещениям и оборудованию, а также к другим ресурсам, находящимся в распоряжении как школ, так и структур управления образованием на местных, региональных и общегосударственных уровнях, ко всему, что связано с возможностью обеспечить получение качественного образования. Стандарты условий школьного обучения определяют формы организации и характеристики качественного образования (например, наличие групповой работы, проектов и других форм активного обучения). Они проектируются не произвольно, а на основе исследований, направленных на выявление качественных характеристик образования. Стандарты условий обучения лежат в основе инструментов так называемой эвалюации, на которой базируется комплексная оценка условий и процессов. Под эвалюацией в современных экономически развитых странах понимается оценка качества или оценка эффективности, а также оценка с целью улучшения качества или эффективности какого-либо продукта или процесса.
3. **Стандарты успешности (или результатов).** Эти стандарты относятся к результатам обучения школьников и определяются через значение результатов на определенной шкале измерений. Они определяют, какими компетентностями должны владеть учащиеся на определенный момент обучения — чаще всего к концу школьного обучения или при переходе на следующую ступень образования. Соблюдение этих стандартов проверяется посредством единого государственного тестирования. Неудовлетворительные результаты тестирования являются основанием для анализа процесса или условий (эвалюация). В международной практике это относится ко всем уровням системы (страны, региона, школы, класса), но результаты тестирования не могут являться формой промежуточной или итоговой оценки достижений отдельного учащегося.
4. **Стандарты требования к уровню** (минимальные, средние и максимальные стандарты). Стандарты различаются не только в своем исходном пункте (содержание, условия обучения, результат), но и в требованиях к уровню. Применительно к нормам или сравнительным группам в развитых странах принято разделение на уровни предъявляемых требований — минимальные, средние и максимальные требования, и соответственно обозначаются как минимальные, средние и максимальные стандарты. Это разделение имеет место при стандартах успешности или стандартах результата.
 - 4.1. **Минимальные стандарты.** Они фиксируют минимум компетентностей, которыми должны обладать все школьники на определенном этапе обучения.

- 4.2. Средние (регулярные) стандарты. Они основываются на тех компетенциях, которыми должны в среднем, как правило обладать школьники на определенном этапе обучения. В конце школьного обучения в соответствии со средними стандартами определяется уровень компетентностей и знаний, которыми должен владеть выпускник. Средние стандарты исходят из нормального распределения, при котором среднего уровня достигает основная часть учащихся, но имеются меньшие по числу группы более сильных и более слабых учащихся.
- 4.3. Максимальные стандарты. Они выражают принятый идеал обученности. Компетентности высшего уровня основываются на результатах, показанных лучшими школьниками на соответствующем этапе обучения.

В международном сообществе практикуются три основных способа использования стандартов:

- во-первых, когда результаты тестирования, основанного на стандартах результатов, заданных школе извне, связано с санкциями по отношению к образовательным учреждениям, администрации, учителям, обучающимся;
- во-вторых, когда результаты тестирования, основанного на стандартах результатов, заданных школе извне, не связано с санкциями по отношению к образовательным учреждениям, администрации, учителям, обучающимся, но используются в первую очередь в качестве основания для внутришкольного анализа и повышения качества обучения (эвалюация);
- в-третьих, когда используются механизмы, в соответствии с которыми в школе усиленно занимаются теми предметами и формами работы, которые впоследствии будут проверены тестовыми заданиями; в связи с тем что при обучении выполнения тестов натаскивание рассматривается как крайне негативный побочный эффект, в международном сообществе разрабатывают и используют стандарты и системы оценивания, препятствующие распространению эффекта натаскивания.

В международной практике современные стандарты употребляются в паре с понятием компетентность. Преподавать в соответствии со стандартом значит преподавать компетентностно-ориентированно. При этом признается, что без разработки и эмпирической валидации моделей компетентностей введение стандартов как инструментов регулирования не имеет смысла. Широкое признание получила трактовка компетентности как способности человека решать определенного рода проблемы в какой-либо области в вариативных, новых контекстах. Проблема при этом понимается как сложная для данного индивида задача, являющаяся для него вызовом и требующая для своего решения размышления и осмысленного, понятного и включенного в широкий контекст знания. Компетентность представляет собой сложное образование и включает помимо знаний ряд умений и навыков, а также мотивов и ценностей. Структура компетенции открыта освоению нового и противопоставляется применению рутинных навыков или заученных без всякой связи формулировок. Под компетентностными стандартами образования понимаются общие нормативные предписания, определяющие и фиксирующие общие цели в виде компетентностей.

Ядром теории компетентностей и современного понимания учебного процесса является понятие трансфера (переноса) учения. Это понятие обозначает определенный эффект обучения, состоящий в том, что усвоенные в процессе учения принципы решения задач переносятся затем на другие задачи и в другие контексты, отличающиеся от тех, в которых они были первоначально усвоены. При указании на то, что человек учится не для школы, а для жизни, имеется в виду позитивный трансфер учения. Позитивный трансфер означает, что индивид успешно справляется с заданиями нового типа или в новой ситуации, пользуясь усвоенными в обучении принципами. Негативный трансфер означает, что индивид использует усвоенные принципы в но-

вых условиях и контекстах (задача с измененными условиями), для решения которых нужно применять другие принципы, нежели заученные. В контексте принятых международным сообществом подходов развивающий эффект обучения означает возникновение у учащегося позитивного трансфера.

В международном сообществе по мере утверждения компетентного подхода к обучению формируется новое понимание образовательного процесса. Это новое понимание связано с определением результата образования как компетентностей, то есть того, что ученик знает и умеет, какие социальные, личностные качества и ценностные установки и способности у него возникают в результате обучения, направленного на выращивание этих компетентностей. Ориентация учебного процесса на компетентности подразумевает систему отслеживания учебных достижений, обратной связи, оценки учебного процесса с целью его адаптации к потребностям данной группы учащихся и т.п.

Старая система подразумевала, что учитель преподает (или учит), а школьники учатся. То, чему ученики в результате научились, оценивалось самим учителем. Учителя всегда действовали более или менее автономно и их педагогическая работа реально не оценивалась. Поэтому из ориентации на компетентности, то есть на то, что ученик реально может в результате обучения, логически вытекает система оценки (эвалюации), позволяющая сравнивать учебные результаты у разных учителей, система обратной связи и совершенствования (повышения квалификации).

В нашей стране стандарт образования был введен в систему регламентации деятельности системы образования в начале 1990-х гг.

Историческими этапами стандартизации общего образования в России до введения в действие Федерального государственного образовательного стандарта 2010 г. явились:

- 1992—1998 гг. — становление теории стандартизации образования, концептуальное обоснование и разработка образовательного стандарта;
- 1998—2004 гг. — развитие процесса стандартизации и введение в практику стандартов первого поколения;
- 2004—2009 гг. — действие «переходного» стандарта и обсуждение стандартов второго поколения, основанных на изменении парадигмы образования³.

В апреле 1991 г. возглавляемая министром образования Э. Д. Днепровым группа разработчиков предложила проект закона «Об образовании», в котором говорилось об общенациональных образовательных стандартах. Причем термин «общенациональные», а не «государственные» отражал понимание образовательного стандарта как общественного договора. В проекте предусматривалось, что федеральный компонент образовательного стандарта должен состоять из пяти элементов:

- цели образования на каждой ступени обучения;
- требования к базовому содержанию основных образовательных программ;
- предельно допустимый объем аудиторной учебной нагрузки;
- требования к уровню подготовки учащихся, оканчивающих различные ступени школы;
- требования к условиям образовательного процесса.

В результате усилий депутатов Верховного Совета статья 7 закона РФ «Об образовании», принятого в 1992 г., получила название «Государственные образовательные стандарты». В ней помимо изменения названия стандартов с «общенациональных» на «государственные» сами стандарты были сведены к трем позициям — «обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников».

³ См. подробнее: Разумова Е. В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX — начало XXI в.): сравнительный анализ. Дисс. ... к.п.н. Саратов, 2009.

Практическая разработка образовательного стандарта началась в 1993 г. По словам Э. Д. Днепров, «стандарт в 1993—1998 гг. гипертрофированно представлял лишь в одном своем элементе — как «обязательный минимум», то есть все тот же традиционный перечень предметных тем»⁴. В результате почти шестилетних весьма непродуктивных усилий в декабре 1998 г. в Государственную Думу был внесен законопроект «О государственном образовательном стандарте основного общего образования». Законопроект вызвал взрыв общественного и учительского негодования и в итоге так и не получил официальной поддержки.

После перехода в 2001 г. к политике модернизации российского образования активизировалась деятельность по разработке стандартов общего образования. В 2002 г. временным научным коллективом «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ были предложены десять базовых принципов, составивших в совокупности качественно новые концептуальные основания образовательного стандарта:

1. Модернизация содержания образования в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российской школы.
2. Разгрузка содержания образования и обеспечение психического и физического здоровья учащихся.
3. Соответствие образовательного стандарта возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования.
4. Личностная ориентация образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании.
5. Деятельностный характер образования, ориентация стандарта на формирование обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности.
6. Усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира.
7. Ориентация на обеспечение компетентностного подхода к содержанию образования, то есть на формирование способности и готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.
8. Развивающий потенциал стандарта.
9. Воспитывающий потенциал стандарта, его направленность на формирование духовно-нравственной сферы личности, позитивных общественно значимых установок и ориентиров.
10. Целостность содержания образования и его преемственность на разных ступенях школы.

С ориентацией на эти принципы в 2002–2003 гг. временным научным коллективом «Образовательный стандарт» (руководители — Э. Д. Днепров и В. Д. Шадриков) был создан проект федерального компонента государственного стандарта общего образования. На основе этого проекта в России в 2004 г. были введены так называемые стандарты первого поколения. Они были призваны обеспечить решение задач модернизации образования, в частности перехода к предпрофильному и профильному обучению в общеобразовательной школе.

Разработанные к концу 2003 г. стандарты, несмотря на признание их существенным шагом вперед в деле стандартизации отечественного общего образования, вызывали серьезную критику не только со стороны консервативных сил, но и со стороны прогрессивно-ориентированной педагогической общественности. Так, в начале 2004 г. А. Г. Каспаржак, О. Б. Логинова и К. Н. Поливанова писали: «Требования

⁴ Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 2. С. 297.

стандарта проработаны явно недостаточно... Необходимо отметить также, что, к сожалению, ожидаемой разгрузки в стандарте не произошло ни на одной из ступеней обучения и ни по одной из образовательных областей за исключением русского языка, информатики и физической культуры на старшей ступени... Главное, что, на наш взгляд, ставит под сомнение весь проект, — это подмена рамочного подхода: фактически предложен «стандарт — идеальная программа»⁵.

Стандарты общего образования первого поколения рассматривались как переходные. Практически сразу же после их введения началась работа над стандартами общего образования второго поколения, на которые массовая российская школа стала переходить с 2010 г.

⁵ Каспаржак А.Г., Логинова О.Б., Поливанова К.Н. Стандарт образования: история разработки и итоги // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 39–40.

3.2. ОСОБЕННОСТИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В соответствии с федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 309 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» в Российской Федерации установлены федеральные государственные образовательные стандарты. Стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. ФГОС должны обеспечивать единство образовательного пространства Российской Федерации, а также преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Структура ФГОС включают в себя требования:

- во-первых, к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- во-вторых, к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- в-третьих, к результатам освоения основных образовательных программ.

Комментируя эти требования, И. М. Реморенко пишет: «Такая структура означает, что у нас есть шанс отказаться от тщательной детализации образовательных программ, более гибко и оперативно обновлять их содержание, где-то сохраняя фундаментальность, принципиальные понятия, без которых базовые знания и способы их освоения не будут доступны, а где-то задавая прикладной характер знания, те компетентности, без которых невозможно постоянно учиться и переучиваться, совершенствовать собственные квалификации. При этом, формулируя результаты освоения образовательных программ на уровне ключевых компетентностей, мы можем предъявлять серьезные современные требования к уровню подготовки наших граждан. Еще одно наше потенциальное преимущество — требования к условиям реализации образовательных программ. Мы можем так их описать, что самые современные средства обучения, незабюрократизированные требования к организации школьной гигиены,

медицинского обслуживания, питания, всего образовательного пространства станут реальностью для большинства наших школьников. Это также может способствовать приходу в школы более квалифицированных, готовых к профессиональному совершенствованию учителей, становлению самостоятельной и ответственной школьной администрации¹.

Авторы ФГОС общего образования подчеркивают, что ключевое отличие нового образовательного стандарта от предшествующих разработок заключается в том, что суть его идеологии составляет переход от минимизационного подхода к конструированию образовательного пространства на основе принципа фундаментальности образования, что и фиксируется термином «фундаментальное ядро содержания общего образования». Подобный переход принципиально изменяет не только организацию, но и суть образовательного процесса. В эпоху становления экономики знаний значение принципа фундаментальности не просто возрастает, а становится важнейшим фактором развития инновационных технологий, определяющих конкурентоспособность страны².

В соответствии с действующим законодательством РФ основные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, а также образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников. Они включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно. Основная образовательная программа в образовательном учреждении, имеющем государственную аккредитацию, разрабатывается на основе соответствующих примерных основных образовательных программ и должна обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения основных образовательных программ, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами.

Назначением федеральных государственных образовательных стандартов является создание условий для эффективной реализации традиционных функций стандартов как средства нормативно-правового регулирования системы образования. Образовательный стандарт является:

- средством обеспечения права каждого гражданина на полноценное образование, создания условий равных возможностей в получении качественного образования;
- инструментом организации и координации системы образования;
- средством обеспечения единства образовательного пространства страны;
- ориентиром развития и совершенствования системы образования;
- критерием оценки адекватности образовательной деятельности новым целям и ценностям образования;
- средством обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования;
- фактором регулирования взаимоотношений субъектов системы образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, и государства и общества — с другой;
- ориентиром создания современной инфраструктуры образования;

¹ Реморенко И. М. Предисловие // Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М., 2011. С. 13–14.

² См.: Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2011.

- средством обеспечения гуманистического характера образования, его ориентации на свободное развитие личности, человека и гражданина, становление и проявление его индивидуальных, объективно значимых эквивалентов норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в демократическом обществе;
- механизмом защиты обучающихся от некачественного обучения, а педагогических работников — от необъективной оценки их труда.

Статус и место стандартов в системе нормативно-правовых документов системы образования определяется тем, что стандарт — это государственная норма, важнейший нормативно-правовой акт, устанавливающий от имени Российской Федерации определенную совокупность требований, регулирующих деятельность системы общего образования, на основе (с учетом) которой производится разработка:

- примерных (базисных) образовательных планов и программ;
- системы оценки соответствия содержания и качества подготовки обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам в процессе аттестации выпускников в различных формах;
- положения о рекламации на качество образования и (или) несоответствии качества образования установленным требованиям;
- экспертизы учебников, учебного оборудования и средств обучения для общеобразовательной школы; системы аттестации педагогических работников;
- контрольных измерительных материалов для объективной оценки и мониторинга образовательных достижений обучающихся в рамках общероссийской системы оценки качества образования; подходов и методики расчета механизмов бюджетного финансирования системы образования, тарификации педагогических кадров.

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования³ рассматривает образование, во-первых, как важнейшую социокультурную деятельность общества; во-вторых, как системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации российского гражданского общества.

Концепция фиксирует, что ключевыми эффектами образования как ведущей социальной деятельности общества являются:

- консолидация общества в условиях роста его разнообразия;
- социальное выравнивание общества;
- формирование российской гражданской идентичности личности;
- взаимодействие и доверие друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства.

Целью образования концепция провозглашает воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития высоко нравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Образование должно обеспечить:

- формирование политической культуры демократической России — подготовку поколения свободных, обеспеченных, критически мыслящих, уверенных в себе людей;
- достижение передовых позиций в глобальной экономической конкуренции;
- изменение социальной структуры общества в пользу среднего класса;
- укрепление национальной безопасности и реализацию конституционных прав граждан.

³ См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект/Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2008.

Образование должно способствовать становлению человека XXI в., отличительными чертами которого являются:

- ориентированность на знания и использование новых технологий;
- активное стремление расширить горизонт;
- установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего;
- активное финансовое поведение;
- здоровый и безопасный образ жизни;
- эффективное социальное сотрудничество в условиях глобализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования понимается как социальная конвенциональная норма, реализующая общественный договор; как социальный заказ семьи (личностная, социальная, профессиональная успешность), общества (безопасность и здоровье, свобода и ответственность, социальная справедливость, благосостояние), государства (национальное единство, безопасность, развитие человеческого потенциала, конкурентоспособность).

3.3. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДОГОВОР: КОНТЕКСТ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в качестве основополагающей провозглашает идею стандарта как общественного договора¹. Концепция определяет, что в основе стандарта должен лежать общественный договор — новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере реализует права человека и гражданина. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей). Впервые в нашей стране стандарт предложено рассматривать в качестве конвенциональной нормы.

Общественно-активная школа, строящая свою деятельность на основе самого широкого социально-педагогического взаимодействия с семьей, структурами местного самоуправления, институтами гражданского общества, бизнесом, государственными и общественными организациями и другими многочисленными субъектами социальной жизни, в наибольшей степени приспособлена для практической реализации идеи образовательного стандарта как общественного договора. Социальное партнерство, являющееся одним из трех китов, на которых строится российская модель ОАШ, дает пример эффективного механизма консолидации усилий всех заинтересованных субъектов вокруг деятельности школы.

Обосновывая идею стандарта как общественного договора, концепция фиксирует тот факт, что сфера образования является сферой жизни общества, в которой в той или иной мере представлены интересы всего населения страны. Общее образование составляет основу, базис системы, включает многие миллионы обучающихся, работников системы образования, людей, ее обслуживающих, затрагивает интересы членов их семей, работодателей, различные общественные организации. Концепция обращает внимание на то, что стандарты в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка и процедура принятия будут основаны на выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в общем образовании. Миссия стандартов проявляется, в частности, в том, что их разработка и реализация рассматриваются в качестве предмета солидарной ответственности главных действующих сил образования.

¹ См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект/Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2008. С. 4–5, 8–12.

Такой подход позволил разработчикам стандартов следующим образом классифицировать индивидуальные, общественные и государственные потребности и интересы в общем образовании.

Индивидуальные потребности личности (семьи) в области общего образования интегрируют потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся:

- личностная успешность — полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей;
- социальная успешность — органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества;
- профессиональная успешность — развитость универсальных и практических трудовых умений, готовность к выбору профессии.

Общественно-активная школа имеет возможность предоставить для личностного развития обучающихся не только собственное пространство, но и пространство социального окружения, педагогизировать его, использовать его потенциал в образовательных целях. Это позволяет значительно более широко учитывать индивидуальные особенности школьников, их запросы, склонности, интересы, мотивы и способности. ОАШ рассматривает социальную успешность обучающихся не только (а во многих случаях и не столько) в плане их успехов в учебной деятельности, а также в сфере той деятельности по интересам, для развития которой у школы имеются внутренние ресурсы, реализуемые, например, в системе школьных кружков и секций, но и, что особенно важно, как социальную успешность через решение проблем сообщества, то есть деятельность, которая имеет социальные эффекты здесь и сейчас, а это стимулирует социальное созревание школьников, формирование их гражданской позиции, развитие их самооценки, рост самостоятельности. ОАШ значительно более эффективно готовит обучающихся к выбору профессии, так как имеет возможность способствовать их осознанному включению в огромное количество социальных практик, результаты которых имеют форму общественно востребованного и оцениваемого и поэтому значимого и для них, и для социума продукта.

Социальный заказ (общественные потребности) интегрирует потребности личности и семьи и обобщает их до уровня социальных потребностей:

- безопасность и здоровый образ жизни — следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений;
- свобода и ответственность — осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умение делать осознанный и ответственный личностный выбор;
- социальная справедливость — освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей;
- благосостояние — активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики.

Общественно-активные школы, будучи предельно открытыми социуму и стремящимися к максимально возможному взаимодействию с ним, имеют гораздо больше возможностей, чем обычные школы, готовить обучающихся не словом, а делом к безопасному и здоровому образу жизни в их повседневной, обыденной деятельности, а не только в замкнутом пространстве образовательного учреждения. Пространство ОАШ — это пространство личной свободы и ответственности. Уклад жизни, логика образовательного процесса, система управления, характер взаимоотношений с социальными партнерами направлены в ОАШ на то, чтобы приучать обучающихся к са-

мостоятельности, способствовать их становлению в качестве субъектов демократии. Демократизация является одним из трех китов, на которых базируется ОАШ, поэтому идеалы, ценности, цели и механизмы демократии пронизывают всю ее жизнь, которая организуется по модели гражданского общества. Отличительной чертой ОАШ является стремление преодолеть тенденцию иждивенчества, развивать активную жизненную позицию не только обучающихся, но и самой школы как образовательного института. ОАШ не ищет благотворительной помощи, а стремится привлекать ресурсы социума, сотрудничая с ним, выстраивая равноправные, взаимовыгодные партнерские отношения с субъектами социальной жизни.

Государственные требования — государственные запросы в области общего образования — представляют собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей:

- национальное единство и безопасность — формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности в подрастающем поколении;
- развитие человеческого капитала — подготовка поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на технологиях и знаниях;
- конкурентоспособность — фундаментальная общекультурная подготовка как база профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования, формирование компетентности по освоению новых компетенций.

Общественно-активные школы целенаправленно, систематически и последовательно приобщают обучающихся к ценностям и идеалам гражданского общества, организуя на принципах демократии свой жизненный уклад, образовательный процесс, систему управления, взаимодействие с социальными партнерами. Формирование гражданской идентичности осуществляется не посредством мифологизации сознания школьников, а путем формирования осознанной жизненной позиции в процессе продуктивной социально значимой деятельности и конструктивного общения. Развитие человеческого капитала в ОАШ имеет исключительно интенсивный характер, так как обучающиеся овладевают понятными для них и востребованными социумом компетенциями, позволяющими решать самые различные реальные жизненные задачи. У них естественным образом развивается потребность и готовность жить в условиях демократии, а также привычка, умение и желание пользоваться свободой. Уклад жизни ОАШ обуславливает возможность и необходимость развития у обучающихся способности осваивать новые компетенции, необходимые им для успешного решения многообразных проблем, возникающих в различных ситуациях их жизни в школе и окружающем социуме. У школьников формируется конкурентоспособность, базирующаяся на развитии у них способности к сотрудничеству и являющаяся ее закономерным и необходимым продолжением.

Концепция обращает особое внимание на то, что имеет место увеличивающийся разрыв между образованием и потребностями государства, общества и личности. Этот разрыв обусловлен существующей дифференциацией общества, которая порождает несовпадающие интересы его различных групп в отношении образования. В этих условиях государственный интерес должен состоять прежде всего в решении остро стоящей задачи обеспечения доступа к качественному образованию всех слоев общества вне зависимости от их социального и имущественного положения, территориальных или иных различий, состояния здоровья отдельных людей и их индивидуальных особенностей. Образовательная политика государства должна опираться на принцип вариативности образования путем создания личного пространства для принятия самостоятельных решений различными участниками образова-

тельного процесса: учениками и педагогами, профессиональными и национальными сообществами.

Общественно-активная школа — это прежде всего модель массовой школы, которая может получить самое широкое распространение и быть востребованной самыми широкими слоями населения. Именно поэтому она может быть проводником государственной политики, направленной на обеспечение качественного образования каждого обучающегося. Широкий социальный контекст образования в ОАШ является дополнительным ресурсом для реализации принципа вариативности образования.

В рамках подготовки ФГОС на основе мониторинга были разработаны рекомендации по согласованию запросов участников образовательного процесса в начальном общем образовании как основание общественного договора².

По итогам мониторинга был сделан вывод о том, что наиболее эффективно согласование в тех случаях, когда оно организуется по инициативе самих субъектов, снизу. Поэтому в рамках создания наиболее благоприятных условий для реализации ФГОС общим вектором образовательной политики должно стать делегирование полномочий на более низкие уровни системы и формирование эффективных механизмов согласования в конкретных локусах: на уровне школ, муниципалитетов, профессиональных ассоциаций. Необходимо приоритетное развитие механизмов самосогласования потребностей там, где данный процесс наиболее эффективен. Это поддержка согласования снизу, поощрение общественно-государственного управления в образовании, развитие форм взаимодействия семьи и школы, вовлечение в диалог со школой институтов гражданского общества (общественных организаций, профессиональных ассоциаций и т.п.). Данная рекомендация соответствует логике развития общественно-активных школ, само существование которых невозможно без развития и расширения механизмов согласования запросов всех заинтересованных в деятельности школы субъектов. Собственно, это и является исходной базой для реализации принципа социального партнерства и выстраивания системы демократических взаимоотношений. Стандарт как общественный договор должен обеспечивать максимум возможностей договариваться для всех субъектов образовательного процесса, что может и в идеале должно опираться на опыт и принципы работы ОАШ.

В ряду предложенных по итогам мониторинга рекомендаций с точки зрения использования потенциала ОАШ наиболее значимыми являются следующие:

- поощрение и развитие органов общественно-государственного управления школой;
- поддержка общественных ассоциаций, выступающих своего рода представителями-лоббистами в трансляции потребностных запросов школы органам управления;
- делегирование школой значительной части своих функций (прежде всего воспитательных) общественным организациям, которые транслируют в школу запросы определенных слоев общества;
- увеличение институциональной автономии школ, что может благотворно отразиться прежде всего на удовлетворении институциональных потребностей в системе общего образования;
- политика капитализации школы, имея в виду не только материальные ресурсы, но и другие формы капитала — социального (идея партнерства, развития социальных сетей), символического (повышение престижа школы, привлечение к ней внимания), человеческого (развитие человеческого потенциала сотрудников);
- разработка комплекса мер, нацеленных на мотивационную капитализацию, на развитие новых форм потребностных запросов субъектов образования;
- особый социальный заказ на разработку форм активного сотрудничества различных субъектов — социальный заказ на «разгерметизацию» школы.

² См.: Согласование запросов участников образовательного процесса в начальном общем образовании как основание общественного договора. Рекомендации // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>

3.4. СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СТАНДАРТОВ: РЕСУРС ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, фиксируя усиление ориентации стандартов на результат образования как системообразующий компонент их конструкции, кладет в основу построения стандартов системно-деятельностный подход¹. Согласно этому подходу процесс обучения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта. Личностное, социальное, познавательное, коммуникативное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. Опора на системно-деятельностный подход позволяет повысить эффективность образования по таким показателям, как:

- придание результатам образования значительно более выраженного социально и личностно значимого характера;
- более гибкое и прочное усвоение знаний учащихся, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Следуя логике системно-деятельностного подхода, концепция определяет заложенные в стандарт результаты общего образования, представленные как результаты личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития учащихся.

Личностное развитие — готовность и способность учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции уметь учиться; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самопознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовность открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичность к своим поступкам

¹ См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2008. С. 15–18. См., также: Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. 2008. № 2.

и действиям, принятие ответственности за их результаты; целеустремленность и настойчивость в достижении целей; готовность к преодолению трудностей и жизненный оптимизм; формирование нетерпимости к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества, и умения противодействовать им в пределах своих возможностей.

Социальное развитие — формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил.

Познавательное развитие — формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

Коммуникативное развитие — формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранном языках.

Согласно фундаментальному ядру содержания общего образования базовым положением системно-деятельностного подхода является тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных умений, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса.

В концепции содержатся указания на те изменения общей парадигмы образования, которые обуславливаются ориентацией на системно-деятельностный подход. Эти изменения выражаются в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений и навыков к определению цели как формированию умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач (то есть от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов);
- от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Попытаемся понять, в какой степени общественно-активная школа позволяет реализовывать требования системно-деятельностного подхода. Для ответа на этот вопрос обратимся к развернутой трактовке этого подхода, которая содержится в федеральном государственном стандарте начального образования².

Федеральный государственный стандарт начального образования (п. 7) предполагает, во-первых, воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демо-

² См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями на 2011 г. М., 2011. С. 6–7.

кратического гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. Общественно-активная школа создает оптимальные условия для решения указанных задач. ОАШ, тысячами прочных нитей связанная с окружающим сообществом, способна улавливать и использовать в своей педагогической деятельности те интенции общественной жизни, которые, с одной стороны, связаны с тенденциями становления информационного общества, инновационной экономики, задачами построения гражданского общества и демократизации государства, а с другой — оказываются неразрывно связанными с реальной, повседневной жизнью обучающихся и местного сообщества. Последнее позволяет резко повысить эффективность школьного образования (обучения и воспитания) за счет опоры при решении педагогических задач их развития на их жизненный опыт, а также за счет использования различных потоков их социализации вне школы. Особенно большие возможности ОАШ предоставляет для формирования у обучающихся качеств личности, отвечающих требованиям гражданского общества, так как она ориентирована на воспитание субъекта демократии, сама стремится стать моделью гражданского общества, считает своей задачей не только демократизацию собственной системы управления, внутреннего уклада школьной жизни, образовательного процесса, но и демократизацию окружающего ее сообщества, развитие институтов гражданского общества, инициирование и поддержку разнообразных гражданских инициатив. Демократическая идеология ОАШ имеет в своей основе принцип свободного и ответственного самоопределения каждого человека, принимающего и уважающего чужое мнение и конструктивно сотрудничающего с другими людьми в совместной продуктивной деятельности. Это является естественным основанием для развития у учащихся толерантности, способности к диалогу с людьми, обладающими различными взглядами, жизненными установками, системами ценностей и являющимися представителями различных социальных и профессиональных групп, национальных культур, конфессий, идеологических течений и т.п.

Во-вторых, системно-деятельностный подход предполагает необходимость перехода к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся. ОАШ, тысячами нитей связанная с сообществом, ориентирована на социум, на его потребности, интересы и ожидания по отношению к школе как к институту, обеспечивающему получение образования детьми, являющимися членами сообщества. Поэтому проектирование содержания и технологий осуществляемого образования должно учитывать социально желаемый результат личностного и познавательного развития обучающихся. Делать это следует не на уровне неких отвлеченных нормативных установок и рекомендаций, а в контексте реальной социальной жизни, в полной мере учитывая региональную и местную социальную специфику, а также особенности общественного бытия обучающихся и членов их семей в повседневной жизни. Причем сами обучающиеся в ОАШ в силу своей вовлеченности в различные социальные процессы имеют множество дополнительных возможностей освоения технологий социального проектирования, создания и реализации не только учебных проектов, связанных с течением реальной жизни, но также и проектов, прямо и непосредственно направленных на изменение этой жизни, на самое активное «взаправдошное» участие в развитии сообщества, его преобразовании, которое воспринимается ими не как обучение, готовящее для будущей жизни с отсроченно значимым результатом, а как деятельность, значимая здесь и сейчас как для них, так и для окружающих их людей.

В-третьих, системно-деятельностный подход ориентирует на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения

мира составляет цель и основной результат образования. Общественно-активная школа, будучи предельно открытой окружающему социуму, живущая его жизнью, участвующая в решении его проблем, привлекающая его к решению своих собственных проблем (что неизбежно повышает социальную значимость этих внутришкольных проблем), постоянно ставит обучающихся в такие условия, когда им приходится действовать в самых различных жизненных ситуациях. Это с неизбежностью стимулирует у них формирование универсальных действий (в том числе и учебных) познания, освоения и преобразования мира. При этом обучающиеся имеют возможность и необходимость опробовать и корректировать освоенные ими способы деятельности. Обретаемые ими результаты образования в ОАШ во многих случаях могут быть представлены и восприняты не только как результаты обучения и воспитания для будущего, но и как актуальные способы решения значимых жизненных проблем самого обучающегося, школы, семьи, сообщества людей.

В-четвертых, системно-деятельностный подход призывает решающую роль содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся. ОАШ ориентирует разработку содержания образования в рамках образовательной программы школы на максимально возможный учет специфики окружающего школу социума, то есть того пространства повседневной жизни обучающихся, в котором происходит их становление и которое формирует у них многие ценностные ориентиры и поведенческие установки. Именно приобретаемый в сообществе жизненный опыт может и должен стать базовой основой формирования у обучающихся мотивации обучения, мотивации получения полноценного образования. ОАШ ориентирует на использование таких способов организации образовательной деятельности, которые ставят обучающихся в активную позицию, требуют от них самостоятельности и ответственности, навыков сотрудничества, умений работать с другими людьми. При этом личностное, социальное и познавательное развитие обучающихся естественным образом органично сочетаются, теснейшим образом переплетаются и органично дополняют друг друга.

В-пятых, системно-деятельностный подход требует учета индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения при определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения. ОАШ, ориентируясь на обыденный уклад жизни обучающихся, на опыт их повседневной жизнедеятельности, выстраивая свою педагогическую систему работы с ними на уроках и вне уроков, в школе и вне школы, по необходимости стремится учитывать весь комплекс особенностей каждого обучающегося, а не только его индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности. Педагоги ОАШ берут в расчет специфику внешкольного социального окружения ребенка, самобытную неповторимость пространства его повседневной жизни, уникальное сочетание различных социализирующих процессов, деятельностных практик, в которые он оказывается включенным вне школы. То есть все то, что в совокупности и формирует реальный жизненный опыт каждого обучающегося, составляющий стержень его личности. Именно опираясь на этот стержень, развивая, а в случае необходимости дополняя и корректируя его, педагоги ОАШ осуществляют воспитание и обучение школьников.

В-шестых, системно-деятельностный подход предполагает обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. В ОАШ эта преемственность обеспечивается не только соответствующей логикой проектирования элементов содержания образования и способов его освоения. ОАШ может также эффективно обеспечивать эту связь, опираясь на динамику социального окружения обучающихся, изменения их жизненного уклада, накопления ими опыта социального поведения, естественного освоения различных социальных практик. Переход с одного уровня общего образования на другой в ОАШ поддерживается тем, что пос-

тоянно соотносится с изменением жизненного уклада взрослеющего ребенка в социуме, учитывает те проблемы, которые перед ним возникают, а также опыт их решения.

В-седьмых, системно-деятельностный подход направлен на осуществление разнообразия организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащенных форм взаимодействия со сверстниками в познавательной деятельности. В ОАШ, тесно сотрудничающей с сообществом, вовлеченной в его жизнь, ориентирующейся на охват социальной жизни обучающихся, открываются дополнительные возможности осуществления разнообразия индивидуальных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося. ОАШ имеет возможность без привлечения существенных дополнительных средств, опираясь на ресурсы сообщества, используя его культурную насыщенность и разнообразие, компенсировать и преодолевать ограниченность образовательного потенциала школьной среды, всегда оказывающегося значительно уже и беднее, чем сама жизнь. Привлечение лежащих вне школы ресурсов, подключение их возможностей к индивидуализации образования оказывается тем более эффективным, чем более эти ресурсы созвучны опыту обучающихся, чем в большей степени они соотносимы с повседневной их жизнью, чем менее они воспринимаются школьниками как искусственные, не имеющие отношения к окружающей их социальной реальности.

В-восьмых, системно-деятельностный подход предполагает гарантированность достижения планируемого освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. ОАШ обеспечивает дополнительные гарантии освоения образовательной программы, наполняя ее социальной значимостью, усиливая связь образования с жизнью, стимулирует и поддерживая самостоятельную познавательную активность.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования говорится о том, что лежащий в основе стандарта системно-деятельностный подход обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся³.

Все указанные аспекты получают в общественно-активной школе дополнительный ресурс для реализации. Установки на саморазвитие, непрерывность образования в ОАШ выступают не как требования педагогов, а как веление самой жизни, динамичность и многообразие которой формируют соответствующую позицию у тех школьников, которые оказываются в нее вовлеченными. Среда развития обучающихся в системе образования будет обладать максимальным педагогическим эффектом в том случае, если учитывает всю среду их социального бытия. Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся в ОАШ дополнительно стимулируется значением ее результатов для их повседневной жизни. Образовательный процесс в ОАШ имеет тенденцию к максимально возможной индивидуализации, так как стремится учитывать как проблемы каждого, так и их возможности и потребности.

Таким образом, ОАШ создает дополнительные эффективные возможности для реализации системно-деятельностного подхода при организации образования в школах по всем основным характеристикам, которые содержатся в новейших методических документах.

³ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011. С. 5. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (среднее общее образование) от 15 апреля 2011 г. содержится точно такая же трактовка системно-деятельностного подхода.

3.5. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА РОССИИ: СОВПАДЕНИЕ С ИДЕОЛОГИЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Фундаментальное ядро содержания общего образования определяет систему базовых национальных ценностей и роль воспитания в системе образовательной деятельности общества и государства¹. В документе подчеркивается, что важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи стандарт трактует процесс образования не только как процесс усвоения системы знаний, учений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности школьника, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому согласно стандарту воспитание в школе не должно быть оторвано от процесса образования, усвоения знаний, умений и навыков, а, напротив, должно быть органично в него включено². Воспитание должно быть направлено на формирование личностной, семейной и социальной культуры школьников.

Фундаментальное ядро содержания общего образования устанавливает, что воспитательное и обучающее пространство общеобразовательной школы, составляющей основу государственно-общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны. Эти ценности, являющиеся основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, могут быть определены как базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях.

¹ Фундаментальное ядро содержания общего образования/Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2011. С. 9–11.

² В преамбуле закона РФ «Об образовании» говорится, что «под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Таким образом, в российских законодательно-нормативных документах процесс образования понимается как единство процессов воспитания и обучения. В специальной педагогической литературе (научной, учебной, публицистической) соотношению процессов образования, воспитания, обучения даются различные трактовки. Так же по-разному определяются и сами эти процессы. См., например: Корнетов Г. Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 1.

Стандарт относит к традиционным источникам нравственности: патриотизм, социальную солидарность, гражданственность, семью, труд и творчество, науку, традиционные российские религии, искусство и литературу, природу, человечество. Для общественно-активных школ особо значимо то, какое понимание социальной солидарности и гражданственности содержится в стандарте. Социальная солидарность рассматривается как свобода личная и национальная, как доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, как справедливость, милосердие, честь, достоинство. Гражданственность рассматривается как правовое государство, гражданское общество, как долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, как закон и правопорядок, как межэтнический мир, как свобода совести и вероисповедания.

Основополагающие требования стандарта к организации воспитания школьников содержатся в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России³, которая является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Концепция отмечает, что ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Концепция позиционирует себя как ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации — семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Концепция акцентирует внимание на том, что целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Таким образом, та рамка функционирования и развития, которую концепция задает общеобразовательным учреждениям, в наибольшей степени соответствует специфике общественно-активных школ, строящих свою деятельность на основе теснейшего взаимодействия с семьей, местным сообществом, с самыми различными социальными субъектами.

В концепции определяются важнейшие социальные и педагогические понятия, при помощи которых формулируется социальный заказ современной общеобразовательной школе. Воспроизведем значение тех понятий, которые особенно важны для организации деятельности ОАШ и реализации ее идеалов и ценностей. К их числу относятся:

- гражданское общество — общество, активно выражающее свои запросы и интересы как через свободно и демократически избранные органы власти и самоуправления, так и через институты гражданского общества, к которым относятся прежде всего общественные группы, организации и коалиции, а также формы прямого волеизъявления; гражданское общество обладает способностью защищать свои права и интересы как через власть и закон, так и путем контроля над властью и воздействия на власть и на правовые нормы; гражданское общество обязательно предполагает наличие в нем ответственного гражданина, воспитание которого является главной целью образования;

³ См.: Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тishков В. А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2011.

- социализация — усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений;
- развитие — процесс и результат перехода к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему, к некоей степени духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности и пр.;
- воспитание — педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества;
- духовно-нравственное развитие личности — осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом. Концепция устанавливает, что современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Общественно-активная школа носит в себе громадный потенциал для реализации обозначенного воспитательного идеала. Это определяется тем, что, во-первых, нравственность человека формируется и проявляется в пространстве его взаимодействия с другими людьми, по мере развития его способности к конструктивному взаимодействию с ними, что и лежит в основе модели ОАШ. Во-вторых, творческое развитие человека базируется на создании условий для проявления его внутренней активности, развития его самостоятельности, критичности, способности к обдуманному действию. Именно ОАШ воспитывает самостоятельного, деятельного, активного субъекта, стремящегося продуктивно решать собственные проблемы и проблемы социума. В-третьих, становление компетентного человека происходит посредством его постоянного включения в процесс решения самых различных практических проблем, а ОАШ строит всю свою работу через организацию продуктивной деятельности школьников, к тому же далеко выходящую за привычные рамки школьной жизни. В-четвертых, подлинным гражданином России можно стать, только постоянно принимая активное участие в решении социально значимых проблем, мягко говоря, не сводимых к прилежному освоению учебных дисциплин, активному участию в школьных мероприятиях, а также успешной сдаче экзаменов и ЕГЭ. В ОАШ школьники являются значимыми субъектами школьной жизни и жизни местного сообщества, постоянно принимающими на себя ответственность за их развитие и процветание, усваивающими идею гражданского долга не на уроках и воспитательных мероприятиях, а в социально значимых, востребованных другими людьми делах. В-пятых, проникновение в духовные и культурные традиции многонационального народа Российской Федерации требует постоянного деятельного погружения в пространство его бытия. ОАШ, будучи институцией предельно открытой местному сообществу и находясь с ним в постоянном взаимодействии, способствует погружению школьников в реальную социокультурную среду, пронизанную множеством традиций, создает эффективные условия для освоения этих традиций.

Концепция воспроизводит и развивает положение фундаментального ядра содержания общего образования о том, что важнейшей целью современного отечественного образования и приоритетной задачей общества и государства являются воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина

России. Концепция определяет, что должно обеспечивать воспитание обучающихся, во-первых, в сфере личностного развития; во-вторых, в сфере общественных отношений; в-третьих, в сфере государственных отношений. Приводя ниже требования, заложенные в концепции, хочется обратить внимание на то обстоятельство, что практически все они могут быть успешно реализуемы именно в общественно-активной школе как образовательном учреждении, ориентированном на воспитание субъекта демократии, формирование его активной социально значимой и ответственной жизненной позиции, гармонизация его личных интересов с интересами общества и отдельных социальных групп.

В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить:

- готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению;
- готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки становиться лучше;
- укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;
- формирование морали как осознанной личностью необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;
- развитие совести как нравственного самосознания личности, способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам;
- принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;
- готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;
- способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей;
- осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать;
- свободолобие как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, обществом, Россией, будущими поколениями;
- укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

В сфере общественных отношений духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно обеспечить:

- осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;
- готовность граждан солидарно противостоять внешним и внутренним вызовам;
- развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;

- заботу о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержание межэтнического мира и согласия;
- осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации, Отечеству;
- понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека;
- бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода;
- законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок;
- духовную, культурную и социальную преемственность поколений.

В сфере государственных отношений духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно содействовать:

- формированию мотивации к активному и ответственному участию в общественной жизни и государственных делах, формировании власти;
- укреплению и совершенствованию демократического федеративного правового государства с республиканской формой правления;
- повышению доверия к государственным институтам со стороны граждан и общественных организаций;
- повышению эффективности усилий государства, направленных на модернизацию страны;
- укреплению национальной безопасности.

Концепция устанавливает, что духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Это положение полностью отвечает букве и духу модели общественно-активной школы, центрирующей свое внимание на создании условий, необходимых для воспитания субъекта демократии, и рассматривающей освоение школьниками учебных программ не как самоцель, а как средство развития думающего, чувствующего, действующего самостоятельного, ответственного человека и гражданина.

Концепция подчеркивает, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека. Сфера педагогической ответственности в этом процессе концепция определяет следующими положениями:

- усилия общества и государства направлены сегодня на воспитание у детей и молодежи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну;
- общее образование, выстраивающее партнерские отношения с другими институтами социализации, является основным институтом педагогического воздействия на духовно-нравственное развитие личности гражданина России. При этом основным субъектом, реализующим цели духовно-нравственного развития и воспитания, определяющим непосредственные пути и методы их достижения на основе опыта и традиций отечественной педагогики, собственного педагогического опыта, является педагогический коллектив общеобразовательного учреждения;
- содержание духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, деятельность педагогических коллективов общеобразовательных учреждений должны быть сфокусированы на целях, на достижение которых сегодня направлены усилия общества и государства.

Воспитание гражданской позиции — одна из приоритетных задач общественно-активной школы. Выстраивание партнерских отношений с другими субъектами социализации — основополагающий принцип деятельности ОАШ. Направленность усилий

ОАШ на достижение целей демократизации государственной жизни и формирование гражданского общества соответствует важнейшей стратегической задаче развития современной России, что зафиксировано и в официальных государственных документах, и в многочисленных общественных инициативах.

Концепция обращает особое внимание на то, что становление гражданина России в принципе невозможно без осознанного принятия личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической и духовной жизни его родного села, города, района, области, края, республики. Именно общественно-активная школа обеспечивает эффективное, действенное погружение каждого школьника в жизнь местного сообщества.

Концепция определяет, что организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся осуществляется на основе: нравственного примера педагога, социально-педагогического партнерства, индивидуально-личностного развития, интегративности программ духовно-нравственного воспитания, социальной востребованности воспитания. При этом концепция подчеркивает, что в современных условиях без социально-педагогического партнерства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Для решения этой общенациональной задачи необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнерские отношения с другими субъектами социализации.

Особое внимание концепция обращает на то, что принцип социальной востребованности предполагает, что воспитание, чтобы быть эффективным, должно быть востребованным в жизни ребенка, его семьи, других людей, общества. Социализация и своевременное социальное созревание ребенка происходят посредством его добровольного и посильного включения в решение проблем более взрослого сообщества. Полноценное духовно-нравственное развитие происходит, если воспитание не ограничивается информированием обучающегося о тех или иных ценностях, но открывает перед ним возможности для нравственного поступка. Духовно-нравственное развитие достигает содержательной полноты и становится актуальным для самого обучающегося, когда соединяется с жизнью, реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора. Таких проблем в России множество, и они не уходят даже из жизни самых благополучных, динамично развивающихся стран. Сделать себя нравственнее, добрее, чище — значит сделать таким мир вокруг себя. Программы духовно-нравственного развития и воспитания школ согласно концепции должны предусматривать добровольное и посильное включение обучающихся в решение реальных социальных, экологических, культурных, экономических и иных проблем семьи, школы, села, района, города, области, республики, России. Принцип социальной востребованности воспитания с наибольшей полнотой может быть реализован в общественно-активной школе, определяющей себя как ресурс развития местного сообщества.

Вся деятельность общественно-активной школы должна быть социально востребованной, в этом ОАШ видит важнейшее условие реализации всех своих принципов. Без этого невозможно сделать педагогические усилия по-настоящему приемлемыми для обучающихся, без этого невозможно заинтересовать субъектов социума в сотрудничестве со школой, в выстраивании устойчивых партнерских взаимоотношений. Востребованность воспитания, осуществляемого в ОАШ, наполняет его жизненной силой, делает лично значимым для школьников, превращает в по-настоящему эффективный инструмент их развития.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа (М., 2012)⁴ содержит раздел 2.3.8 «Планируемые результаты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся». В нем определено,

⁴ См.: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=2768>

что каждое из основных направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся должно обеспечивать усвоение ими соответствующих ценностей, формирование знаний, начальных представлений, опыта эмоционально-ценностного постижения действительности и общественного действия в контексте становления идентичности (самосознания) гражданина России. В результате реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования должно обеспечиваться достижение обучающимися:

- воспитательных результатов — тех духовно-нравственных приобретений, которые получил обучающийся вследствие участия в той или иной деятельности;
- эффекта — последствий результата, того, к чему привело достижение результата (развитие обучающегося как личности, формирование его компетентности, идентичности и т.д.).

При этом учитывается, что достижение эффекта — развитие личности обучающегося, формирование его социальных компетенций и т.д. — становится возможным благодаря деятельности педагога, других субъектов духовно-нравственного воспитания (семьи, друзей, ближайшего окружения, общественности, СМИ и т.п.), а также собственным усилиям обучающегося. Воспитательные результаты могут быть распределены по трем уровням.

Первый уровень результатов — приобретение обучающимися социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие обучающегося со своими учителями (в урочной и внеурочной деятельности) как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов — получение обучающимися опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие обучающихся между собой на уровне класса, образовательного учреждения, то есть в защищенной, дружественной просоциальной среде, в которой ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень результатов — получение обучающимися начального опыта самостоятельного общественного действия, формирование у младшего школьника социально-приемлемых моделей поведения. Только в самостоятельном общественном действии человек действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) гражданином, социальным деятелем, свободным человеком. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие обучающегося с представителями различных социальных субъектов за пределами образовательного учреждения, в открытой общественной среде.

С переходом от одного уровня результатов к другому существенно возрастают воспитательные эффекты:

- на первом уровне воспитание приближено к обучению, при этом предметом воспитания как учения являются не столько научные знания, сколько знания о ценностях;
- на втором уровне воспитание осуществляется в контексте жизнедеятельности школьников и ценности могут усваиваться ими в форме отдельных нравственно-ориентированных поступков;
- на третьем уровне создаются необходимые условия для участия обучающихся в нравственно-ориентированной социально значимой деятельности и приобретения ими элементов опыта нравственного поведения в жизни.

Таким образом, знания о ценностях переводятся в реально действующие, осознанные мотивы поведения, значения ценностей присваиваются обучающимися и становятся их личностными смыслами, духовно-нравственное развитие обучающихся достигает относительной полноты. Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным. Достижение трех уровней воспитательных результатов обеспечивает появление значимых эффектов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся — формирование основ российской идентичности, присвоение базовых национальных ценностей, развитие нравственного самосознания, укрепление духовного и социально-психологического здоровья, позитивного отношения к жизни, доверия к людям и обществу и т.д.

На то, что полноценное воспитание школьников возможно лишь при условии достижения трех уровней результатов, обращается особое внимание в современной педагогической литературе, рассматривающей пути и способы реализации требований стандартов нового поколения. Например, такие известные теоретики и практики школьного воспитания, как Д. В. Григорьев и П. В. Степанов, пишут: «Неоправданно предполагать, что для становления гражданской компетентности и идентичности школьника достаточно уроков граждановедения, занятий по изучению прав человека и т.п. Даже самый лучший урок граждановедения может дать школьнику лишь знание и понимание общественной жизни, образцов гражданского поведения (конечно, это немало, но и не все). А вот если школьник приобретет опыт гражданских отношений и поведения в дружественной среде (например, в самоуправлении в классе) и уж тем более в открытой общественной среде (в социальном проекте, в гражданской акции), то вероятность становления его гражданской компетентности и идентичности существенно возрастает»⁵.

Модель общественно-активной школы позволяет преодолевать присущие традиционному образовательному учреждению разрывы между овладением знаниями, усвоением ценностей и включением в практическую деятельность. Схема от знания через убеждение к действию часто оказывается малоэффективной в плане личностного развития ребенка, особенно младшего школьного возраста. Связь ОАШ с местным сообществом, возможности для постоянного и органичного включения школьников в самые разнообразные социальные практики, общественная значимость и востребованность их деятельности, которая во многих случаях поддается педагогически целесообразной организации, обеспечивают единство достижения всех трех уровней воспитательных результатов. Школьники, включаясь в конкретную продуктивную деятельность, одновременно получают знания о ценностях, эмоционально принимают эти ценности и переживают соответствующий практический опыт. При этом важной задачей педагогов оказывается не только организация необходимой для успешного воспитания деятельности школьников, но и создание условий для индивидуальной и коллективной рефлексии подготовки, хода и результатов деятельности, ее оценки, извлечения из нее различных жизненных уроков.

⁵ Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М. 2011. С. 10.

3.6. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ: ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Фундаментальное ядро содержания общего образования содержит специальный раздел «Система универсальных учебных действий». В нем указывается, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Универсальные учебные действия создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемых ключевыми целями общего образования, стандарт выделяет четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный. Конкретизируем указанные четыре блока применительно к образовательным возможностям общественно-активной школы.

Стандарт включает в блок личностных универсальных учебных действий, во-первых, жизненное, личностное, профессиональное самоопределение и, во-вторых, действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях.

Для полноценного жизненного, личностного, профессионального самоопределения ребенка и подростка недостаточно школьной образовательной среды в силу ее очевидной, хотя и необходимой, ограниченности и искусственности. Решение этой проблемы возможно лишь на основе включения в контекст самоопределения растущего человека всей социокультурной среды его развития. Такое включение во многих случаях оказывается спонтанным и случайным и может иметь самые различные нежелательные, в том числе и крайне негативные, последствия. Любая школа, как правило, с большим или меньшим успехом пытается учитывать в своей деятельности влияние

всего многообразия социокультурных сред развития ребенка (семейной, информационной, «уличной» и т.д.). Однако охват школой этого средового многообразия может быть успешным только в тех случаях, когда школа, во-первых, выстраивает систему постоянных конструктивных взаимодействий с окружающим ее социокультурным пространством, в идеале сливаясь с ним в единый социокультурный организм. Во-вторых, рассматривает обучающегося не как изолированного от общества субъекта школьной жизни, а как субъекта общественной жизни, присутствующего в искусственно созданном образовательном пространстве школы. А это значит, что стержнем, составляющим личностную основу такого субъекта, признается не опыт пребывания в школе сам по себе, а опыт всей его социальной жизнедеятельности, причем роль и место школьного опыта в нем могут быть самыми различными и во многом будут определяться тем, насколько опыт школьной жизни корреспондируется с другими видами опыта, совпадает с ними, опирается на них, противостоит им, их отрицает, пытается нейтрализовать, преодолеть. Общественно-активная школа задает именно такую рамку педагогической организации жизни ребенка и пространства его развития, что обеспечивает его полноценное жизненное, личностное и профессиональное самоопределение. Самоопределение — это определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего способа жизни и места в сообществе. В процессе самоопределения человек решает две задачи — построение индивидуальных жизненных смыслов и построение жизненных планов во временной перспективе (жизненное проектирование). Чем шире и насыщеннее социокультурное пространство самоопределения человека, чем более интенсивная педагогическая поддержка ему в этом пространстве обеспечивается, чем более активна и ответственна его собственная роль в этом процессе, тем более успешным будет это самоопределение. ОАШ, открытая социуму, реализующая демократические ценности, опирающаяся в своей деятельности на всю полноту жизненного опыта ребенка, использующая потенциал самых различных социальных практик, сегодня оказывается одной из самых эффективных образовательных моделей, обеспечивающих полноценное самоопределение обучающихся.

ОАШ позволяет с наиболее очевидными преимуществами формировать следующие личностные универсальные учебные действия из числа предусмотренных Примерной основной программой 2012 года образовательного учреждения (начальная школа):

- внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности и принятия образа «хорошего ученика»;
- широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы;
- основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за общее благополучие;
- ориентация в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей;
- знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение;
- развитие этических чувств — стыда, вины, совести — как регуляторов морального поведения; понимание чувств других людей и сопереживание им.

Примерная основная программа 2012 года образовательного учреждения (начальная школа) в сфере развития личностных универсальных учебных действий обучающихся в основной школе приоритетное внимание уделяет формированию: во-первых, основ гражданской идентичности личности (включая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты); во-вторых, основ социальных компетенций (включая ценностно-смысловые установки и моральные нормы, опыт

социальных и межличностных отношений, правосознание); в-третьих, готовности и способности к переходу к самообразованию на основе учебно-познавательной мотивации, в том числе готовности к выбору направления профильного образования. ОАШ является эффективным инструментом решения этих задач, так как способствует развитию гражданской позиции школьников, инициирует их социальное становление и формирует способность к социальному взаимодействию, опирается на жизненный опыт ребят при организации их познавательной деятельности в образовательном процессе.

Стандарт включает в блок регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающий организацию обучающимися своей учебной деятельности, — целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, а также элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, способности к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий). Общественно-активная школа задает особый контекст формированию регулятивных учебных действий, обусловленный в идеале, во-первых, большей активностью, самостоятельностью и ответственностью обучающихся. Во-вторых, органической связью процесса школьного обучения с процессами их повседневного научения в сообществе. В-третьих, более разносторонним и насыщенным сотрудничеством, что предполагает более сложные и многообразные способы и механизмы координации межличностного и группового взаимодействия. В-четвертых, существенно большим многообразием жизненных ситуаций, составляющих пространство образовательной среды развития детей, в которой интегрируются и собственно школьная среда, и корреспондированные с ней посредством специальных педагогических усилий элементы социокультурной среды местного сообщества. Особенно значим потенциал ОАШ для формирования волевой саморегуляции школьников, так как в данной модели образовательного учреждения интенсивное развитие индивидуальности обучающихся органично сочетается с конструктивным согласованием общих интересов.

Стандарт включает в блок познавательных универсальных учебных действий действия постановки и решения проблем, построения логической цепи рассуждений и доказательств, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации и др. Очевидно, что более насыщенная культурная, информационная и коммуникативная среда ОАШ, к тому же максимально приближенная к повседневной жизни детей и опирающаяся на ресурсы сообщества, открывает дополнительные возможности для формирования познавательных универсальных учебных действий.

Стандарт включает блок коммуникативных универсальных учебных действий. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Именно этот вид универсальных учебных действий имеет наиболее благоприятные предпосылки для развития в общественно-активной школе, обусловленные ее спецификой, выражающейся прежде всего в ориентации на принципы демократизации, социального партнерства и добровольчества. Это, в частности, ясно видно из содержащегося в примерных основных программах образовательного учреждения (начальная школа и основная школа) перечня того, чему выпускники должны научиться в плане освоения коммуникативных универсальных учебных действий.

Выпускник начальной школы должен научиться:

- учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной;
- учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию;
- понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы;
- аргументировать свою позицию и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности;
- продуктивно содействовать разрешению конфликтов на основе учета интересов и позиций всех участников;
- с учетом целей коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия;
- задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером;
- осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь;
- адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач, планирования и регуляции своей деятельности.

Выпускник основной школы должен научиться:

- учитывать и координировать отличные от собственной позиции других людей в сотрудничестве;
- учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию;
- понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы;
- продуктивно разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех участников, поиска и оценки альтернативных способов разрешения конфликтов; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство);
- оказывать поддержку и содействие тем, от кого зависит достижение цели в совместной деятельности;
- осуществлять коммуникативную рефлексию как осознание оснований собственных действий и действий партнера;
- в процессе коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия;
- вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, участвовать в дискуссии и аргументировать свою позицию, владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка;
- следовать морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества на основе уважительного отношения к партнерам, внимания к личности другого, адекватного межличностного восприятия, готовности адекватно реагировать на нужды других, в частности оказывать помощь и эмоциональную поддержку партнерам в процессе достижения общей цели совместной деятельности;
- устраивать эффективные групповые обсуждения и обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений;
- в совместной деятельности четко формулировать цели группы и позволять ее участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей.

Пространство ОАШ, организуемое на принципах демократии и сопряженное с пространством местного сообщества, оказывается наиболее благоприятным для решения указанных педагогических проблем.

3.7. БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН: РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЕ

Установленный стандартом базисный учебный план образовательного учреждения фиксирует общий объем нагрузки, максимальный объем аудиторной нагрузки обучающихся, состав и структуру обязательных предметных областей, распределяет учебное время, отводимое на их освоение, по классам и учебным предметам. Базисный учебный план определяет общие рамки принимаемых решений при разработке содержания образования, требований к его усвоению и организации образовательного процесса, а также выступает в качестве одного из основных механизмов его реализации.

Базисный учебный план состоит из двух частей — обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, включающей внеурочную деятельность. Обязательная часть базисного учебного плана определяет состав учебных предметов обязательных предметных областей, которые должны быть реализованы во всех имеющих государственную аккредитацию образовательных учреждениях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, и учебное время, отводимое на их изучение по классам (годам) обучения.

Таким образом, стандарт рассматривает базисный учебный план сквозь призму урочной деятельности, предметов (выделяемых в рамках фиксируемых предметных областей) и классов, то есть, по существу, воспроизводя логику классно-урочно-предметной (обычно называемой классно-урочной) системы обучения, характерной для традиционной школы¹. При этом федеральный государственный стандарт общего среднего образования провозглашает самостоятельность образовательных учреждений в организации образовательного процесса, в выборе видов деятельности по каждому предмету (проектная деятельность, практические и лабораторные занятия, экскурсии и т.д.).

Базисный учебный план начального общего образования устанавливает следующий перечень обязательных учебных предметов — русский язык, родной язык, литературное чтение, иностранный язык, математика, окружающий мир, основы духовно-нравственной культуры народов России, музыка, изобразительное искусство, техно-

¹ Классно-урочная система подвергается ожесточенной критике. По мнению одного из активнейших реформаторов отечественного образования второй половины 1980-х — первой половины 1990-х гг. Е. Б. Куркина, классно-урочная система безнадежно устарела. Классно-урочная система в России вобрала в себя многие компоненты тоталитарной организации общества как системы. Она не соответствует целям, соответствующим требованиям среды. Классно-урочная система не обеспечивает мотивацию учебной деятельности. Вне поля внимания школы остается все, что связано с социализацией личности и моделями ее социального поведения, с интересами школьников вне узкопредметного содержания образования, да и само это содержание не всегда можно и нужно передавать в условиях традиционного урока.
(См.: Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании. М., 2008. С. 3–41).

логия, физическая культура. Примерный учебный план основного общего образования устанавливает следующий перечень обязательных учебных предметов — русский язык, литература, родной язык и литература, иностранный язык, математика, алгебра, геометрия, информатика, история, обществоведение, география, основы духовно-нравственной культуры России, физика, химия, биология, музыка, изобразительное искусство, технология, основы безопасности жизнедеятельности, физическая культура². Все они предназначены к реализации в рамках так называемой урочной деятельности, то есть молчаливо подразумеваемой классно-урочно-предметной системы.

Вместе с тем согласно стандарту образовательное учреждение самостоятельно в организации образовательного процесса, в выборе видов деятельности по каждому предмету (проектная деятельность, практические и лабораторные занятия, экскурсии и т.д.). Хотя очевидно, что в рамках так называемой урочной деятельности все эти виды деятельности оказываются привязанными к предмету, классу и уроку и соответственно изначально достаточно жестко формализованы.

Все же в этой ситуации общественно-активная школа, открытая внешнему миру, постоянно и системно корреспондирующая свою обучающую и воспитывающую деятельность с противоречивыми потоками социализации подрастающих поколений, протекающими за ее стенами, а также опирающаяся в своей педагогической работе на все многообразие жизненного опыта ребенка, имеет значительно больше возможностей использовать при организации образовательного процесса тот потенциал, который содержит окружающее школу сообщество. Это может выражаться:

- при отборе содержания урочной деятельности в использовании элементов культуры, элементов, знакомых детям по их повседневной жизни и формирующих их личностный опыт, а также порождающих их личностные проблемы;
- при организации их учебной работы на уроках в использовании того конструктивного опыта социального общения и взаимодействия, которым они естественным образом овладевают в повседневной жизни вне школы;
- при создании благоприятных условий осуществления урочной деятельности (кадровых, материально-технических, финансово-экономических, информационных) в использовании соответствующих ресурсов местного сообщества на основе развитой системы социального партнерства.

Применительно к начальной школе обязательная часть базисного учебного плана отражает содержание образования, которое обеспечивает достижение важнейших целей современного начального образования:

- формирование гражданской идентичности обучающихся, приобщение их к общекультурным, национальным и этнокультурным ценностям;
- готовность обучающихся к продолжению образования на последующих ступенях основного общего образования, их приобщение к информационным технологиям;
- формирование здорового образа жизни, элементарных правил поведения в экстремальных ситуациях;
- личностное развитие обучающегося в соответствии с его индивидуальностью.

Часть базисного учебного плана, формируемая участниками образовательного процесса, обеспечивает реализацию индивидуальных потребностей обучающихся. В часть, формируемую участниками образовательного процесса, входит и внеурочная деятельность.

² В связи с тем что федеральный стандарт государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования еще находится в стадии разработки и отсутствует примерная основная образовательная программа образовательного учреждения (старшая школа), учебный план старшей школы не рассматривается.

Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы начального общего образования, содержатся в письме департамента общего образования Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г.³.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в письме понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность организуется по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Формами организации внеурочной деятельности, определяемыми образовательными учреждениями, могут быть экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и др.

Согласно предлагаемой Министерством образования и науки базовой организационной модели внеурочная деятельность может осуществляться через:

- учебный план образовательного учреждения, а именно через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной);
- дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования);
- образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта;
- организацию деятельности групп продленного дня;
- классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.);
- деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик;
- инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе учитывающих региональные особенности.

Опираясь на данную базовую модель, предлагается несколько основных типов организационных моделей внеурочной деятельности:

- модель дополнительного образования (на основе институциональной и (или) муниципальной системы дополнительного образования детей);
- модель школы полного дня;
- оптимизационная модель (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения);
- инновационно-образовательная модель⁴.

³ См.: Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Письмо департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-296.

⁴ Инновационно-образовательная модель опирается на деятельность инновационной (экспериментальной, пилотной, внедренческой) площадки федерального, регионального, муниципального или институционального уровня, которая существует в образовательном учреждении. В рамках этой модели проходит разработка, апробация, внедрение новых образовательных программ, в том числе учитывающих региональные особенности. Инновационно-образовательная модель предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного профессионального педагогического образования, учреждениями высшего профессионального образования, научными организациями, муниципальными методическими службами. Преимуществами данной модели являются: высокая актуальность содержания и (или) методического инструментария программ внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение их реализации, уникальность формируемого опыта.

Нетрудно заметить, что методическое письмо рассматривает модели организации внеурочной деятельности в ведомственно-отраслевой логике, выстраивая ее в пространстве учреждений системы образования, как правило, муниципального подчинения. Лишь инновационно-образовательная модель предполагает возможность интеграции усилий учреждений регионального и федерального подчинения. Однако и они относятся к одной отрасли. Вероятно, это объясняется тем, что циркуляры Министерства образования и науки РФ имеют юридическую силу только для учреждений своей отрасли. Помимо этого, учреждениями, находящимися в одной ведомственно-отраслевой системе, как правило, значительно проще управлять, а их деятельность более легко контролировать.

Между тем для понимания возможностей общественно-активных школ в организации внеурочной деятельности исключительно важен трансферный подход к образованию⁵. Трансферный подход предполагает рассмотрение образования как сферу, интегрирующую многообразную жизнь общества, удовлетворяющую потребности его различных субъектов и опирающуюся на ресурсы всех сфер социальной жизни. ОАШ предстает в качестве своеобразной «клеточки» трансферного образования, являясь ресурсом развития местного сообщества и используя местное сообщество в качестве ресурса собственного развития. Естественно, что ведомственно-отраслевой подход к организации образования не способствует всеобъемлющему осуществлению модели ОАШ, так как, во-первых, препятствует рациональному расходованию бюджетных ассигнований, жестко привязанных к отдельным отраслям и составляющим их учреждениям — учреждениям образования, культуры, спорта, здравоохранения и т.п.; во-вторых, препятствует организации их сетевого взаимодействия; в-третьих, затрудняет участие школы как института формального образования в создании сетей неформального и информального образования.

В то же время модель школы полного дня, понимаемая не как жестко формализованная организация образования детей и подростков на протяжении всего их пребывания в школе во время и после уроков, а как пространство, организующее развитие детей, может эффективно использовать потенциал ОАШ.

План внеурочной деятельности формируется образовательным учреждением в соответствии со своим учебным планом и независимо от выбранной схемы его реализации должен быть направлен в первую очередь на достижение обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. При взаимодействии образовательного учреждения с другими организациями создаются общее программно-методическое пространство, рабочие программы внеурочной деятельности, которые должны быть сориентированы на планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования конкретного образовательного учреждения.

⁵ См., например: Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения/Под ред. В. И. Слободчикова, М. А. Ушаковой. М., 1994.

3.8. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Внеурочная деятельность обладает мощным воспитательным потенциалом. Этот потенциал подробно анализируют Д. В. Григорьев и П. В. Степанов, на исследования и рекомендации которых мы будем опираться в дальнейшем рассмотрении данной темы¹. В контексте решения воспитательных задач Д. В. Григорьев и П. В. Степанов выделяют следующие виды внеурочной деятельности, доступные в школе:

1. игровая деятельность;
2. познавательная деятельность;
3. проблемно-ценностное общение;
4. досугово-развлекательная деятельность;
5. художественное творчество;
6. социальное творчество (социально-преобразующая добровольческая деятельность);
7. трудовая (производственная) деятельность;
8. спортивно-оздоровительная деятельность;
9. туристско-краеведческая деятельность.

Важно иметь в виду, что перечисленные виды внеурочной деятельности несколько отличаются от основных направлений внеурочной деятельности, которые выделены в соответствии с требованиями стандарта в базисном учебном плане и были рассмотрены в предшествующем параграфе (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое направления, общественно-полезная и проектная деятельность).

Следуя требованиям стандарта, воспитательный результат внеурочной деятельности следует рассматривать как непосредственное духовно-нравственное приобретение школьника благодаря его участию в том или ином виде деятельности². В со-

¹ См.: Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М., 2011; Григорьев Д. В., Степанов П. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение. М., 2011.

² П. В. Степанов и И. В. Степанова обращают внимание на то обстоятельство, что «в постановке новым стандартом цели воспитания есть одна небольшая проблема, на которую следует обратить внимание. Принято считать, что цели и результаты — это две стороны одного и того же явления (цель — это идеально представленный результат, а результат — это реальное воплощение цели), и, следовательно, формулироваться цели и ожидаемые результаты должны более или менее одинаково. Иначе возникает закономерный вопрос: к чему ставить ту или иную цель, если в результате мы ожидаем получить нечто иное? Увы, но в документах стандарта цель и ожидаемые результаты формулируются по-разному. Нет, в этих формулировках нет явных противоречий. Но и четкой сориентированности целей и результатов воспитания, увы, тоже нет» (Степанов П. В., Степанова И. В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования. М., 2011).

ответствии с рассмотренным в параграфе 3.5 (посвященном духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина России) подходом к определению эффективности воспитания воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников должны распределяться по трем уровням. Во-первых, это результаты, демонстрирующие приобретение школьниками социальных знаний, первичное понимание социальной реальности и повседневной жизни. Во-вторых, это результаты, демонстрирующие приобретение ими опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества. В-третьих, результаты, демонстрирующие получение школьниками опыта самостоятельного общественного действия, действия не только в школе, но и в открытом социуме, за пределами школы, опыта, свидетельствующего о готовности к гражданскому поступку.

Д. В. Григорьев и П. В. Степанов обращают внимание на то обстоятельство, что каждому уровню результатов внеурочной деятельности соответствует своя образовательная форма, а точнее, тип образовательной формы, то есть ряд содержательных и структурно близких форм. Причем каждый последующий уровень результатов достигается с помощью более сложных форм, чем предыдущий. На этой основе они предлагают иерархическую модель преимущественных форм достижения трех уровней воспитательных результатов по девяти видам внеурочной деятельности.

При организации игровой внеурочной деятельности:

- 1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации игр с ролевым оттенком;
- 2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации игр с деловым акцентом;
- 3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации социально-моделирующих игр.

В общественно-активных школах существуют более благоприятные возможности для приближения сюжетов игр к ситуациям реальной жизни детей и подростков, к реальным процессам, происходящим в местных сообществах. Это является важным фактором преодоления некоторой искусственности, нарочитости игровой деятельности, придания ей большей социальной значимости, насыщения сознания ее участников более глубокими личностными смыслами. Сюжеты организуемых игр в случае необходимости в ОАШ гораздо проще вывести за рамки школы, связать с теми проблемами, с которыми ребята сталкиваются в своей повседневной жизни, которые ощущаются ими не только, а часто и не столько в школе, сколько в семье и в окружающем их сообществе. Игровая деятельность школьников в ОАШ может корреспондировать со значительно большим количеством реальных социальных практик и способствовать более интенсивному их освоению, формированию и развитию у ребят самых различных компетенций, задавая этим компетенциям общественно значимые рамки, обеспечивая получение ими опыта самостоятельного общественного действия.

При организации познавательной внеурочной деятельности:

- 1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации познавательных бесед, предметных факультативов, олимпиад;
- 2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации дидактического театра, общественных смотров знаний, интеллектуального клуба «Что? Где? Когда?»;
- 3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации детских исследовательских проектов, школьного музея-клуба, внешкольных акций познавательной направленности (конференций учащихся, интеллектуальных марафонов и т.п.).

В связи с тем что общественно-активные школы интенсивно развивают социальное партнерство и рассматривают местное сообщество в качестве ресурса соб-

ственного развития, они обладают гораздо большими возможностями для проведения познавательных бесед, организации предметных факультативов и кружков по познавательным интересам, как на своей базе за счет привлечения специалистов извне, так и на базе других организаций, которые не являются образовательными учреждениями. В силу ориентации ОАШ на местное сообщество дидактический театр, общественные смотры знаний, интеллектуальные клубы «Что? Где? Когда?» в рамках данной образовательной модели приобретают значительно большую социальную направленность, выраженное социальное звучание. Во-первых, эти формы имеют возможность реализовываться на основе постоянного привлечения дополнительных общественных ресурсов (кадровых, финансово-экономических, материально-технических, информационных). Во-вторых, их результаты могут презентоваться не только школьному коллективу, что существенно усиливает значимость оценки этих результатов в глазах ребят, которые их создают. В ОАШ детские исследовательские проекты, школьный клуб-музей, внешкольные акции познавательной направленности изначально не замкнуты в пространстве школы. Они могут планироваться и осуществляться с ориентацией на сообщество, что само по себе позволяет их участникам приобретать опыт самостоятельного общественного действия.

При организации проблемно-ценностного общения как внеурочной деятельности:

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации этических бесед;

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации дебатов, тематических диспутов;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации проблемно-ценностных дискуссий с участием внешних экспертов.

В общественно-активной школе этические беседы имеют значительно больше шансов преодолевать абстрактный, назидательно-поучающий характер. Их содержание может быть более приближено к реальной жизни ребят, причем не только школьной, но и протекающей за стенами школы. Эта внешкольная детская жизнь в условиях ОАШ не является некой «другой» жизнью, чуждой, часто во многом не известной и не во всем понятной школе, от которой школа оказывается изолированной и которая мешает школе выполнять свои образовательные, учебно-воспитательные функции. Наоборот, школа, будучи открытой этой социальной стихии, стремясь не просто постоянно взаимодействовать, а продуктивно сотрудничать с ней, имеет возможность строить работу по этическому просвещению детей и подростков, содействуя пониманию тех разнообразных нравственных проблем, с которыми те сталкиваются постоянно везде и повсюду. Соответственно дебаты и диспуты строятся в контексте этих проблем, что усиливает возможности формирования ценностного отношения к нормам общественной морали, нравственным или безнравственным поступкам людей. В ОАШ проблемно-ценностные дискуссии могут проводиться не просто с участием внешних экспертов, а вне непосредственного пространства школьного сообщества, с участием самых различных субъектов социальной жизни местного сообщества. При этом и социальная значимость, и личностный смысл таких дискуссий для участвующих в них школьников неизмеримо возрастают. Соответственно для них более весомым оказывается и получаемый в них опыт самостоятельного общественного действия.

При организации досугово-развлекательной внеурочной деятельности (досугового общения):

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации культурных мероприятий в театры, музеи, концертные залы, галереи;

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации концертов, инсценировок, праздничных «огоньков» на уровне класса и школы;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации досугово-развлекательных акций школьников в окружающем школу социуме (благотворительные концерты, гастроли школьной самодеятельности и т.д.).

В общественно-активной школе в силу ее сотрудничества с различными субъектами внешкольной социальной жизни возможно установить прочные отношения с самыми различными учреждениями искусства и культуры, что открывает дополнительные возможности для их посещения и сотрудничества с ними, например, в деле организации соответствующих лекториев для ребят. Культурно-массовые мероприятия, проводимые в ОАШ на уровне школы, также имеют возможность осуществляться с привлечением дополнительных ресурсов и быть значимыми для местного сообщества. Но особый вклад ОАШ может внести в организацию и проведение досугово-развлекательных акций в окружающем школу социуме, опираясь на механизмы добровольчества и партнерства, а также наполняя некоторые мероприятия подлинно демократическим, гражданским содержанием. ОАШ потенциально может взять на себя роль культурного центра сообщества, что неизбежно будет в еще большей степени способствовать получению школьниками опыта самостоятельного общественного действия.

При организации художественного творчества как внеурочной деятельности:

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации занятий объединений художественного творчества;

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации художественных выставок, фестивалей искусств, спектаклей в классе, школе;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации акций школьников в окружающем школу сообществе.

И здесь общественно-активная школа располагает значительно большими ресурсами, в значительно большей степени опирается на активность самих ребят и значительно более интенсивно включает школьников в деятельность, имеющую повышенную социальную значимость, за счет сотрудничества с местным сообществом.

При организации социально-преобразующей добровольческой внеурочной деятельности (социального творчества):

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации социальных проб (инициативного участия школьников в социальных делах, акциях, организованных взрослыми);

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации коллективно-творческих дел;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации социально-образовательных проектов.

Социальное творчество имеет особое значение для становления человека как участника общественной жизни, как субъекта демократии, как индивидуума, способного к сотрудничеству, к гражданскому созиданию, к достижению личного успеха в совместной продуктивной деятельности. Социальное творчество, по сути, является стержнем общественно-активной школы, именно сквозь его призму реализуются основополагающие принципы функционирования и развития ОАШ — демократизация, социальное партнерство, добровольчество, выстраивается все взаимодействие с местным сообществом. Поэтому ОАШ оказывается оптимальной моделью современной массовой школы для организации социально-преобразующей добровольческой внеурочной деятельности. И социальные пробы, и коллективно-творческие дела, и социально-образовательные проекты, осуществляемые в ОАШ, дают исключительно

высокие результаты всех уровней, буквально с начальной школы, обеспечивая систематическое получение ребятами опыта самостоятельного общественного действия, значимого в глазах окружающих.

При организации трудовой (производственной) внеурочной деятельности:

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации занятий по конструированию, кружков технического творчества, домашних ремесел;

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации трудовых десантов, сюжетно-ролевых продуктивных игр, детских производственных бригад под руководством взрослых;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации совместного образовательного производства детей и взрослых.

Организация трудовой (производственной) внеурочной деятельности в общественно-активных школах может реализовываться в рамках многочисленных социально значимых программ и проектов, осуществляющихся прежде всего в логике социального партнерства и добровольства. Эти программы направлены, во-первых, на решение проблем местного сообщества; во-вторых, на выполнение различных производительных работ по заказу партнеров. И в первом, и особенно во втором случае социальная значимость работ может подкрепляться их экономической целесообразностью и приносить как школе в целом, так и конкретным исполнителям не только моральное удовлетворение, но и очевидную материальную прибыль. Сотрудничество с сообществом, широкие партнерские отношения способствуют созданию в ОАШ развитой материально-технической базы и благоприятных финансово-экономических условий как для обучения производственной деятельности (на уроках и особенно вне уроков), так и для ее непосредственного осуществления. Демократический уклад жизни ОАШ, развитая система ученического самоуправления, активность, самостоятельность и ответственность школьников способствуют развитию и закреплению таких форм организации трудовой внеурочной деятельности, которые позволяют детям и подросткам самостоятельно (при минимально необходимом участии взрослых или только старшекласников) ставить и решать производственные проблемы. Таким образом, именно ОАШ создают исключительно благоприятные условия для получения опыта самостоятельного общественного трудового действия. Востребованный обществом (сообществом) производственный труд является деятельностью, социальная значимость которой ясно осознается ее участниками, результаты производительного труда всегда реальны и ощутимо весомы, а участие в совместной трудовой деятельности, как ни в какой иной, способствует развитию нравственных качеств, социальных установок и внутренней сознательной дисциплины личности.

При организации спортивно-оздоровительной внеурочной деятельности:

1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации занятий спортивных секций, бесед о здоровом образе жизни, участия в оздоровительных процедурах;

2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации школьных спортивных турниров и оздоровительных акций;

3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации спортивных и оздоровительных акций школьников в окружающем школу социуме.

И спортивно-оздоровительная внеурочная деятельность в общественно-активной школе имеет дополнительные ресурсные возможности через связь с сообществом, наполняется дополнительным социальным смыслом при наличии интенции к выходу за рамки школы, способствует интенсивному получению опыта самостоятельного общественного действия.

При организации туристско-краеведческой внеурочной деятельности:

- 1) приобретение социальных знаний обеспечивается посредством организации образовательных экскурсий, туристических поездок, краеведческих кружков;
- 2) формирование ценностного отношения к социальной реальности обеспечивается посредством организации туристических походов, краеведческих клубов;
- 3) получение опыта самостоятельного общественного действия обеспечивается посредством организации туристско-краеведческих и поисково-краеведческих экспедиций, школьных краеведческих музеев.

Обращенность общественно-активной школы к сообществу задает социально значимый контекст туристско-краеведческой работе. Постоянная, непосредственная, живая связь школы с окружающим ее миром способствует пробуждению у школьников интереса к этому миру, стремления к его изучению, постижению его своеобразия, погружению в его историю, соотнесению со своей глубинной экзистенцией, со своей судьбой. Туристско-краеведческая деятельность начинается как движение от ребенка к миру, от его непосредственного ближайшего окружения к корням социокультурной реальности, к ее все более глубоким истокам и более широким контекстам. ОАШ способствует тому, что ребенок постоянно осваивает социум, причем осваивает его в процессе активной созидательной деятельности, ощущая свою причастность к его жизни, к проблемам, его волнующим, к процессам, в нем происходящим. Туристско-краеведческая деятельность в ОАШ — это действенный способ глубже узнать и лучше понять то, что школьников окружает, то, к чему они ощущают свою личную причастность. При этом при наличии устойчивых взаимосвязей ОАШ с сообществом школа может и должна способствовать пробуждению интереса сообщества к себе, своей истории, собственным корням и традициям, содействовать удовлетворению сообществом данного интереса. Это будет содействовать активизации субъектов социальной жизни, росту их самосознания, развитию рефлексии по отношению к тому, что происходит в окружающем их сообществе. Таким образом, туристско-краеведческая деятельность в ОАШ имеет значительные предпосылки для интенсивного развития, а также является существенным ресурсом для получения школьниками опыта самостоятельного общественного действия.

Проведенный анализ показывает, что общественно-активные школы оказываются «заточены» на организацию всех рассмотренных видов внеурочной деятельности с точки зрения обеспечения развития у школьников опыта самостоятельного общественного действия, выражающего высший уровень воспитательных результатов внеурочной деятельности. Это объясняется и открытостью ОАШ социуму, и ее повышенной общественной активностью (к тому же имеющей демократическую и гражданскую направленность), и целенаправленным систематическим развитием практик социального партнерства и добровольчества. С этой точки зрения ОАШ в силу своей внутренней специфики предрасположены к эффективному решению самых важных и сложных воспитательных задач. Это значительно облегчает в ОАШ организацию соотвествующей педагогической внеурочной деятельности.

В силу того что ОАШ рассматривают сообщество как ресурс собственного развития, они обладают возможностью опираться на материально-технический, финансово-экономический, кадровый и информационный потенциал сообщества в деле организации всех видов внеурочной деятельности. Само социокультурное пространство сообщества, по сути, является ресурсом создания дополнительной (внешкольной) образовательной среды развития детей и подростков. Позиционирование себя как ресурса развития сообщества приводит к тому, что многоплановая деятельность ОАШ приобретает социально значимый, востребованный людьми характер.

Говоря о дополнительных возможностях решения воспитательных задач при помощи организации внеурочной деятельности в общественно-активных школах, особо следует подчеркнуть то обстоятельство, что демократический уклад жизни ОАШ, под-

держка разнообразных инициатив школьников, их активности при ориентации на детские запросы, интересы и проблемы обеспечивают не просто возможность осуществления большего объема внеурочной деятельности «с опорой на массы», но придает особое качество самой этой деятельности. Качество глубокой заинтересованности, личностной значимости, добровольности, добросовестности и самоотдачи.

3.9. ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНАЯ ШКОЛА В СИСТЕМЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

И федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, и федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, и проект федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования включают в себя специальные разделы, содержащие требования к условиям реализации основной образовательной программы соответствующего уровня общего образования¹. Рассмотрим требования ФГОС к условиям реализации образовательных программ в логике использования потенциала общественно-активных школ.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования фиксирует, что интегральным результатом реализации требований должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды, прежде всего «обеспечивающей высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся».

Все пространство общественно-активной школы в идеале организуется как пространство демократического сообщества, включение в которое способствует интенсивному развитию личности, обладающей выраженной индивидуальностью и способной к продуктивному социальному взаимодействию. ОАШ, являясь открытым образовательным сообществом, рассматривает себя как составную часть социокультурной среды жизни ребенка, стремится максимально учесть особенности всей этой весьма широкой среды, опереться на ее позитивный потенциал и преодолеть ее негативное влияние. С этой точки зрения ОАШ постоянно расширяет свою образовательную среду за счет стратегии педагогизации среды местного сообщества как пространства жизни ребенка, находящегося за стенами школы. Образование, даваемое школой, только тогда будет по-настоящему качественным, доступным и открытым, когда оно будет ориентироваться на реальную жизнь детей, опираться на социальные практики, в которые они погружены вне школы. Только связь школьного образования с повседневным жизненным опытом детей может сделать его по-настоящему для них привлекательным. Для родителей школьное образование их детей будет привлекательным только в том случае, если будет учитывать их семейные чаяния, помогать решать семейные проблемы. Привлекательность школьного образования для общества определяется его включенностью в широкую социальную ситуацию, пониманием субъектами

¹ Во всех стандартах это заключительные разделы под номером четыре.

сообщества его значимости. Полноценное духовно-нравственное развитие школьников и их воспитание может осуществляться только и исключительно в пространстве реальной социальной жизни, а не в изначально искусственных педагогических ситуациях и «мероприятийного» способа организации педагогического процесса. Общественно-активная школа обладает огромным потенциалом для создания комфортной развивающей образовательной среды в силу своей открытости сообществу и ориентации на жизненный опыт ребенка. Ни одна другая модель массовой школы не обладает подобными возможностями.

Стандарт предусматривает в целях реализации основной программы начального общего образования создание таких условий, которые наряду с другими условиями обеспечивают возможность, во-первых, «выявления и развития способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности, в том числе социальной практики». Во-вторых, возможность «участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального образования, проектировании и развитии внутришкольной образовательной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся». В-третьих, возможность «включения обучающихся в процессы понимания и преобразования внешкольной социальной среды (населенного пункта, района, города) для приобретения опыта реального управления и действия».

Общественно-активная школа, если так можно выразиться, специализируется на организации внеурочной деятельности детей и подростков как на своей базе, так и на базе разнообразных учреждений дополнительного образования и ресурсов, имеющих в распоряжении местного сообщества, например используя потенциал ДЭЗов и т.п. Всей деятельности школьников ОАШ стремится придать общественно полезный характер, так как это придает социально значимый смысл самой деятельности, усиливает в ней заинтересованность ребят, способствует развитию социальных связей школы, повышает авторитет школы в глазах местного сообщества. В ОАШ обучение и воспитание школьников приобретает черты социальной практики, а те социальные практики, в которых они участвуют вне и помимо школы, максимально учитываются при организации педагогической работы с ребятами.

Привлечение широкой общественности к участию в разработке и реализации образовательных программ общественно-активной школы есть важнейшее проявление присущего ей стремления к демократизации школьной жизни и развития социального партнерства. Внутришкольная образовательная среда в ОАШ оказывается продуктом деятельности не только педагогического и ученического коллективов, но и результатом самого широкого социального взаимодействия. ОАШ в силу многообразия привлекаемых социальных ресурсов и насыщенности школьной жизни оказывается эффективным педагогическим пространством для формирования и реализации бесконечного множества индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Включение обучающихся в процессы понимания и преобразования внешкольной социальной среды для приобретения навыков управления есть одно из стратегических направлений работы любой общественно-активной школы, стремящейся сделать каждого школьника активным и ответственным гражданином, способным продуцировать, поддерживать, реализовывать социально значимые инициативы, прежде всего направленные на развитие гражданского общества и демократизацию уклада жизни людей. При этом ставится задача научить детей и подростков социальному взаимодействию, включающему умение сотрудничать, подчиняться самим и управлять другими при организации коллективных дел.

Говоря о финансовых условиях реализации основной образовательной программы начального общего образования, стандарт указывает на необходимость привлечения дополнительных (сверх бюджетного финансирования) средств, что соответствует

логике развития общественно-активной школы с опорой на ресурсы местного сообщества и расширение социального партнерства.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в своих требованиях к условиям реализации основной образовательной программы высвечивает новые грани, значимые для понимания потенциала общественно-активной школы в осуществлении этих требований.

Стандарт предусматривает в целях реализации основной программы основного общего образования создание таких условий, которые наряду с другими условиями обеспечивают возможность, во-первых, «овладения обучающимися ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий». Во-вторых, возможность «формирования социальных ценностей обучающихся, основ их гражданской идентичности и социально-профессиональных ориентаций». В-третьих, возможность «включения обучающихся в процессы преобразования социальной среды населенного пункта, формирования у них лидерских качеств, опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ». В-четвертых, возможность «формирования у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектно-исследовательской и художественной деятельности».

Общественно-активная школа, как никакое другое образовательное учреждение, «заточено» на реализацию компетентностного подхода. Школьники постоянно оказываются в ситуациях, требующих умения осмысливать возникающие проблемы, искать и реализовывать оптимальные пути и способы их решения, как правило, в совместной деятельности. Открытость ОАШ окружающему миру и различным социальным практикам обеспечивает развитие у детей и подростков способности ориентироваться в мире профессий, обращаться к тем видам профессиональной деятельности, которые вызывают осознанный интерес.

Социальная направленность общественно-активной школы способствует ценностному самоопределению обучающихся в пространстве социального бытия, выработке у них активной жизненной позиции. У школьников появляется возможность не просто усваивать ценности, предлагаемые им взрослыми, а осваивать их в процессе личностно и социально значимой деятельности и конструктивного общения, самостоятельно выработать поведенческие ориентиры. Становление гражданской идентичности в ОАШ происходит не только, да и не столько, на уроках, сколько в процессе активного, деятельного, созидательного погружения в жизнь сообщества, наполненную богатым культурным содержанием, пронизанную различными историческими традициями. Школьники идентифицируют себя не с какими-то абстрактными, далекими от их повседневной реальности образами, а с тем, что им близко и понятно. Именно с этого и начинается гражданское становление, именно это и придает всему последующему процессу гражданской идентификации подлинно личностный смысл.

Важнейшая задача общественно-активной школы — преобразование сообщества, причем не просто преобразование, а демократизация всей его жизни. Это обстоятельство задает действенную ценностную рамку гражданскому становлению школьников, формирует позицию не созерцателя окружающего мира, а его преобразователя. Взаимодействие ОАШ с местным сообществом, как правило, во многих случаях реализуется посредством различных проектов и программ, что дает возможность организовывать жизнь детей в сообществе, привносить в нее педагогическую целесообразность.

Сам стиль жизни общественно-активной школы предполагает самостоятельность и ответственность ее субъектов, субъектов демократического сообщества. ОАШ целенаправленно и последовательно развивает у школьников способность самостоятельно принимать решения и претворять их в жизнь, при этом осмысливая возможные последствия тех или иных действий. ОАШ стремится предоставить обучающимся множество возможных направлений деятельности, предлагая им самим делать выбор.

Проект федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования дополняется требованием создавать условия, обеспечивающие возможность «развития опыта общественной деятельности, решения моральных дилемм и осуществления нравственного выбора». Здесь нов акцент на решении моральных дилемм и осуществлении нравственного выбора. Для человека по-настоящему значимы те моральные дилеммы, которые возникают в процессе его реальной жизни. Общественно-активные школы создают такое жизненное пространство внутри самого образовательного учреждения и интегрируют жизненное пространство сообщества в решение указанных педагогических проблем. Нравственный выбор школьника в ОАШ имеет возможность постоянно проходить горнило коллективной оценки, которая ориентируется как на демократические идеалы и ценности, так и на демократические способы предъявления.

Таким образом, модель общественно-активной школы оказывается эффективным инструментом реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов к созданию условий для реализации основных образовательных программ всех уровней общего образования.

3.10. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩЕЙ ПО МОДЕЛИ ОАШ

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Черногорска (Республика Хакасия) развивается как общественно-активная школа с 2000 г.

Школа, находясь в социально неблагополучном районе, является одним из лучших учреждений общего среднего образования в Хакасии, имеет множество наград. Ее учащиеся показывают высокий уровень обученности и воспитанности. В школе самая высокая по республике средняя заработная плата, что во многом достигается благодаря активному привлечению и эффективному использованию дополнительных ресурсов.

Директор школы № 4 Ирина Владимировна Буроякова — активный член российского движения ОАШ, председатель Ассоциации общественно-активных школ Республики Хакасия. 6 июля 2011 г. совет образовательного учреждения принял основную образовательную программу начального общего образования на период 2011—2015 гг. Эта программа была разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального образования и с учетом тех возможностей, которые предоставляет для реализации этих требований модель ОАШ.

Программа была презентована И. В. Бурояковой на координационном тренинге для команд партнерских институтов повышения квалификации работников образования «Педагогические ресурсы ОАШ», проведенном Фондом «Новая Евразия» 11—12 мая 2012 г. в яхт-клубе «Водник» (Московская область) в рамках реализации проекта «Общественно-активные школы в России: перспектива»¹.

Ниже приводятся фрагменты программы, которые, по мнению И. В. Бурояковой, наиболее наглядно иллюстрируют то, как модель общественно-активной школы корреспондируется с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Школа работает по модели общественно-активной школы. Управление школой осуществляется на основе закона РФ «Об образовании», Устава школы, локальных актов. Демократичный уклад жизни в школе обеспечивается эффективной системой управления в соответствии с принципами демократичности, открытости, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности; управление образовательным учреждением строится на принципах единоначалия и самоуправления. В управлении школой участвуют следующие общественные организации: совет образовательного учреждения, совет отцов, общественный благотворительный фонд

¹ Материалы, на основе которых подготовлен параграф, любезно предоставлены И. В. Бурояковой.

«Возрождение», родительский комитет, школьное самоуправление «Демократическая республика». Разработана нормативная база по функционированию системы государственно-общественного управления.

Основная образовательная программа начального общего образования разработана коллективом педагогов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4» на основании ст. 14, 15 закона РФ «Об образовании», федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Приказ МОиН РФ № 373 от 6 октября 2009 г.), методических рекомендаций к составлению образовательных программ А. Б. Воронцова, кандидата педагогических наук, председателя правления МАРО, директора Открытого института «Развивающее образование» (г. Москва), примерных (авторских) учебных предметных программ, а также социального заказа родителей младших школьников с учетом модели ОАШ, по которой работает школа.

В числе задач образования начальной ступени общего образования программа ставит задачи:

- развивать творческие способности школьников с учетом их индивидуальных особенностей; сохранять и поддерживать индивидуальность каждого ребенка через занятия на уроках музыки, изобразительного искусства, в студии вокального пения «Звездная россыпь», студии (кукольный театр) «Золотой ключик», кружке декоративно-прикладного искусства «Прекрасное своими руками», на факультативе по профориентации «Азбука профессий», факультативных курсах «Возрождение», экофирме «Зеленый дом» («Дом, в котором хочется жить»);
- создание условий для участия обучающихся в развитии местного сообщества, в решении проблем, стоящих как перед школой, так и перед всем сообществом.

В основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который, в частности, предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального состава;
- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся.

Личностные результаты освоения программы, в частности, отражают формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций через включение обучающихся в решение проблем сообщества. А также развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

В ряду метапредметных результатов освоения программы присутствует освоение способов решения проблем сообщества.

Согласно программе к концу начального образования младший школьник сможет быть социально компетентен (иметь социальный опыт) в планировании и проведении добровольческих акций и кампаний.

Программа фиксирует, что создание условий для становления необходимых компетентностей обеспечено, в частности, побуждением и поддержкой детских инициатив во всех видах деятельности, а также формированием самостоятельности при планировании и проведении мероприятий по решению проблем сообщества.

Согласно программе для достижения запланированных образовательных результатов младший школьник должен в ходе реализации ООП решить следующие задачи:

- овладеть коллективными формами учебной работы и соответствующими социальными навыками;
- приобрести навыки самообслуживания, овладеть простыми трудовыми действиями и операциями на уроках технологии и в социальных практиках;
- приобрести опыт взаимодействия со взрослыми и детьми, освоить основные этикетные нормы, научиться правильно выражать свои мысли и чувства.

Для достижения учащимися запланированных образовательных результатов педагоги должны, в частности, решить следующие задачи:

- обеспечить многообразие организационно-учебных и внеучебных форм освоения программы (уроки, занятия, тренинги, практики, конкурсы, выставки, соревнования, презентации, социальные проекты, добровольческая деятельность и пр.);
- создать пространство для социальных практик младших школьников и приобщить их к общественно значимым делам (выявление проблем сообщества, планирование действий по их решению, проектирование добровольческой деятельности, реализация проектов).

Достижение запланированных образовательных результатов возможно достичь в разных видах деятельности обучающихся, которые адекватны младшему школьному возрасту. К таким видам деятельности наряду с другими относится деятельность по проектированию и осуществлению социально значимых проектов.

Раздел «Внеурочная деятельность» учебного плана начального общего образования позволяет в полной мере реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся. Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Образовательное учреждение предоставляет учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника. Факультативы способствуют личностному, социальному и интеллектуальному росту обучающихся, развитию добровольческого движения и пробуждают в них чувство гражданской ответственности.

Часы, отводимые на внеурочную деятельность учащихся, используются на различные формы ее организации, отличные от урочной системы обучения. Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, конференций, диспутов, КВН, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований, добровольческих акций.

Для реализации раздела «Внеурочная деятельность» базисного учебного плана предлагаются программы для учащихся 1—4-х классов по различным направлениям: социальное, духовно-нравственное (программы «Гражданин рождается в школе», «Круг в окне»), общекультурное (программы «Дом, в котором хочется жить», «Экофирма «Зеленый дом»), общинтеллектуальное (программа «Чтобы помнили»), спортивно-оздоровительное (программа «За здоровьем вместе»).

Духовно-нравственное направление

1. Факультатив «Возрождение». Факультатив рассчитан на 4 года. Реализация курса позволяет решить ряд задач: воспитание у школьников чувства гражданственности и патриотизма, гордости за принадлежность к своей нации, гордости за свою Родину; развитие способности к творчеству; углубление знаний школьников об истории поселка и школы. Военно-патриотическое воспитание на примере жизни и подвига героев-земляков; приобщение к истории и культуре своего народа;

создание книги воспоминаний фронтовиков; исследовательская историко-краеведческая работа. В рамках факультатива предполагается провести акции «Возложение венков к памятникам», «День памяти», «Посадка саженцев».

2. Кружок «Юный исследователь». На занятиях кружка «Юный исследователь» создаются благоприятные условия для развития интеллекта, исследовательских навыков и личностного роста одаренных детей. Курс направлен на формирование и развитие исследовательского поведения учащихся, расширение и интегрирование знаний учащихся, вовлечение их в активную проектно-исследовательскую деятельность. Также обучающиеся научатся навыкам социального проектирования.

Социальное направление

1. Курс «Дом, в котором хочется жить» направлен на формирование у воспитанников художественной культуры как составной части материальной и духовной культуры.
2. Курс «Экофирма «Зеленый дом» объединяет школьников разных интересов и увлечений, общее у них любовь к Родине, к земле, на которой мы живем. Мы хотим сохранить первозданную красоту нашего края. Объединив свои усилия, мы можем очень многое сделать для своей земли, на которой мы живем. Проведя исследования, мы выявим проблемы, над решением которых собираемся работать.
3. Курс «Азбука профессий» направлен на изучение учащимися начальной школы мира профессий, что даст возможность получить данные об их интересах и склонностях к определенным видам трудовой деятельности. Чем раньше будут выявлены склонности и способности детей, тем больше возможностей будут иметь учителя и родители для их развития, тем более осознанным будет выбор ими профессии в будущем. С этой целью будут проводиться беседы, анкетирование, наблюдения за трудовой деятельностью младших школьников, изучаться продукты их творческой деятельности (поделки, сочинения и др.), создаваться специальные педагогические ситуации с целью выяснения практической готовности к труду (трудовые десанты, ролевые игры и др.).

Спортивно-оздоровительная деятельность представлена курсом «За здоровьем вместе». В настоящее время большое значение имеет формирование физически здорового, активного, гармонически развитого человека. Данный курс ориентирован на младшего школьника. Человеческая личность — это гармония мысли и движения. Особое внимание нужно уделить подвижным играм, поскольку игра вызывает у детей большой эмоциональный отклик и помогает безболезненнее включиться в учебную работу. Игры способствуют правильному физическому развитию организма. Дети учатся разным играм и спортивным развлечениям, ежедневному занятию ими.

Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования имеет своей целью обеспечить регулирование различных аспектов освоения метапредметных умений, то есть способов деятельности, применимых в рамках как образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

К числу ценностных ориентиров, определяемых стандартом, в частности, относятся:

- готовность к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;
- уважение к окружающим — умение слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников;
- принятие и уважение ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремление следовать им.

Программа фиксирует, что модель ОАШ обеспечивает обучающимся системные возможности отрабатывать универсальные учебные действия не только в пространстве школы, но и в пространстве сообщества.

Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека предполагает, в частности, посильное участие в социальных проектах «Дом, в котором хочется жить» (благоустройство микрорайона), «Ступени успеха», «Круг в окне» (работа с ветеранами ВОВ), «Чтобы помнили» (работа в музее школы), «Экофирма «Зеленый дом», «Лукоморье», «За здоровьем вместе», «Гражданин рождается в школе».

Воспитание нравственных чувств и этического сознания предполагает, в частности:

- посильное участие в делах благотворительности, милосердия, в оказании помощи нуждающимся, заботе о животных, других живых существах, природе;
- проведение открытых семейных праздников для микрорайона, выполнение презентации совместно с родителями (законными представителями) творческих проектов, проведение мероприятий, раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями;
- участие в осуществлении программ общественно-активной школы «Демократизация», «Добровольчество», «Партнерство».

Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни предполагает формирование навыков профессионального самоопределения через реализацию инновационного проекта «Создание Центра профессионального самоопределения как механизм кадрового потенциала компании «СУЭК»².

Информационный центр	<ul style="list-style-type: none"> • работа Субботнего университета (дискуссии на тему «Окружающий мир через призму профессий» вместе с родителями); • представители разных профессий ведут уроки окружающего мира); • «уроки о профессиях» (видеоуроки о профессиях, созданные школьными пресс-центром и телевидением); • «Черногорск – город шахтерский» (музейные уроки о тружениках Черногорска, разработанные школьным музеем); • встречи с работниками — представителями СУЭК, предприятий Черногорска; • родительские собрания, беседы; • ярмарка профессий «Профессии моей семьи», «Мои родные – профессионалы»; • конкурсы рисунков «Профессии моей республики»; • выставки к Дню шахтера.
Центр мониторинга, диагностики, консультирования	<ul style="list-style-type: none"> • психологические тестирования, изучение личности по методикам профессиональных склонностей и интересов (дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова); • создание профессионального Древа семьи.
Центр тренингов и профессиональных проб	<ul style="list-style-type: none"> • ролевые игры «Мир профессий велик и разнообразен»; • разработка профильных программ по формированию навыков первичного профессионального самоопределения для лагеря дневного пребывания; • организация работы лагеря дневного пребывания «Мы – будущие профессионалы»; • мастер-классы родителей — представителей разных профессий; • проведение тематических Дней профессий; • творческие конкурсы, конкурсы технического творчества «Все работы хороши»; • организация профильных кружков (юный конструктор, техник, эколог, дизайнер и др.); • компьютерные игры-имитации «Профессиональный городок»; • проведение занимательных опытов «Планета загадок» в лабораториях.

² СУЭК (Сибирская угольная энергетическая компания) — постоянный и активный социальный партнер школы № 4, которая находится в г. Черногорске, являющемся одним из центров добычи угля, осуществляемой компанией.

Центр проектной и исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • фестиваль «Профессии в народном творчестве»; • создание презентаций профессий; • фотокросс профессий (групповой проект по созданию фотовыставок, коллажей и т.д.); • конкурс исследовательских проектов «Планета профессий»; • конкурс по разработке символики подразделений и предприятий СУЭК.
--	--

Ожидаемые результаты: разработка карты талантов для каждого ученика к 5-му классу. Корректировка учебного плана для ступени основного общего образования (5—9-е классы). Распределение выпускников начальной школы по классам, сформированным по результатам психологической диагностики первичного профессионального самоопределения в соответствии с основными сферами деятельности человека:

- «человек — техника» — технический класс;
- «человек — человек» — социальный класс;
- «человек — художественный образ» — художественно-эстетический класс;
- «человек — природа» — биологический класс.

Воспитание ценностного отношения к природе, в частности, предполагает:

- участие в добровольческих акциях: высадка растений, создание цветочных клумб, очистка доступных территорий от мусора, подкормка птиц, создание и реализация коллективных природоохранных проектов;
- изучение учебных дисциплин посредством встреч с представителями творческих профессий, экскурсий на художественные производства, к памятникам зодчества и на объекты современной архитектуры, ландшафтного дизайна и парковых ансамблей, знакомства с лучшими произведениями искусства в музеях, на выставках, по репродукциям, учебным фильмам.

Категория «уклад школьной жизни» является базовой для организации пространства духовно-нравственного развития обучающегося, его эффективной социализации и своевременного взросления. Уклад школьной жизни педагогически интегрирует основные виды и формы деятельности ребенка: урочную, внеурочную, внешкольную, семейную, общественно полезную, трудовую, эстетическую, социально-коммуникативную и др. — на основе базовых национальных ценностей, традиционных моральных норм, национальных духовных традиций народов России.

Реализация программы предполагает создание социально открытого пространства, когда каждый педагог, сотрудник школы, родители разделяют ключевые смыслы духовных и нравственных идеалов и ценностей, положенных в основание данной программы, стремясь к их реализации в практической жизнедеятельности:

- в содержании и построении уроков;
- в способах организации совместной деятельности взрослых и детей в учебной и внеучебной деятельности; в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка;
- в опыте организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся;
- в специальных событиях, спроектированных с учетом определенной ценности и смысла;
- в личном примере ученикам;
- в реализации программ общественно-активной школы «Демократизация», «Добровольчество», «Сотрудничество».

Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов — участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая и детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений.

Календарь традиционных школьных дел и праздников

Время проведения	Тема мероприятия
Август	<ul style="list-style-type: none"> • День поселка
Сентябрь	<ul style="list-style-type: none"> • 1 сентября — День знаний • Праздник посвящения в ученики • Добровольческий проект «Братство навигаторов»
Октябрь	<ul style="list-style-type: none"> • Праздник осени (Праздник урожая) • Концерт к Дню учителя • Добровольческая акция «Аллея первоклассников»
Ноябрь — декабрь	<ul style="list-style-type: none"> • Добровольческая кампания «Будь с нами!» • День добровольца • День народного единства • День матери • День Конституции • День толерантности • День борьбы со СПИДом • Новогодний праздник для детей микрорайона • Добровольческая акция «Дед Мороз»
Январь	<ul style="list-style-type: none"> • Рождественские встречи • Добровольческая акция «Подари радость людям!»
Февраль	<ul style="list-style-type: none"> • День защитника Отечества • Добровольческая акция «Подарок солдату»
Март	<ul style="list-style-type: none"> • Праздник мам • Фестиваль национальных культур «Радуга»
Апрель	<ul style="list-style-type: none"> • Весенняя неделя добра
Май	<ul style="list-style-type: none"> • День Победы, «Последний звонок» • Кампания «Благотворительный марафон» • Добровольческая акция «Аллея выпускников»
Июнь	<ul style="list-style-type: none"> • Акция 1 июня — День защиты детей • Лагерь дневного пребывания детей «Солнечный город»

Система работы образовательного учреждения по повышению педагогической культуры родителей (законных представителей) в обеспечении духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся младшего школьного возраста предполагает расширение партнерских взаимоотношений с родителями путем привлечения их к активной деятельности в составе благотворительного фонда «Возрождение», совета школы, совета отцов, «Школы активного родителя», активизации деятельности родительских комитетов классных коллективов учащихся, проведения совместных школьных акций в микрорайоне школы.

К числу ожидаемых результатов духовно-нравственного развития и воспитания учащихся программой отнесено приобретение учениками:

- опыта участия в акциях по защите прав гражданина;
- знаний о мире профессий, особенностях своей личности и предполагаемой сфере профессиональных интересов, возможности пройти первичные профессиональные пробы в форме игровой деятельности, а к 5-му классу уже определить, какое направление дальнейшего обучения им необходимо выбрать (техническое, биологическое, художественно-эстетическое, работа с людьми и т. д.), чтобы в будущем поступить в учебное заведение соответствующего профиля и стать специалистом;
- опыта участия в добровольческих кампаниях и акциях по пропаганде здорового образа жизни и охране природы.

Предполагается, что учащиеся 1—4-х классов ежегодно будут заполнять анкеты участника добровольческих акций.

Программа предусматривает такое направление коррекционной работы, как овладение навыками адаптации учащихся к социуму.

В целях оказания индивидуальной помощи ученикам с трудностями межличностного взаимодействия программа предусматривает организацию совместной деятельности в ходе работы над групповым проектом, подготовку стенгазеты, пособий для создания опыта сотрудничества, уважительного отношения друг к другу, к мнению участников учебного диалога, создание системы добровольческой деятельности.

Решая задачи педагогической поддержки хорошо успевающих учеников, программа, в частности, предусматривает:

- вовлечение одаренных детей в добровольческую деятельность;
- организацию и проведение творческих мастерских родителей (наука и профессия) для одаренных и творческих учеников;
- организацию сетевых, дистанционных конкурсов, олимпиад с использованием ресурса общественно-активных школ;
- организацию сотрудничества с клубами, центрами, школами искусств;
- привлечение внебюджетных средств для поездок учеников в города РФ для очного участия в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях.

При оценке личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального обучения программа делает значительный акцент на достижениях учеников в добровольческой деятельности, прежде всего в добровольческой деятельности по решению проблем сообщества.

Таким образом, фрагменты основной образовательной программы начального общего образования на период 2011—2015 гг. муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Черногорска (Республика Хакасия), являющегося общественно-активной школой, наглядно демонстрируют, каким образом модель ОАШ может быть связана с требованиями федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.

Следует иметь в виду, что, во-первых, рассматриваемая программа прежде всего отражает те направления деятельности ОАШ, которые получили в школе № 4 особое развитие. Это добровольчество и социальное партнерство. Демократизация как направление деятельности образовательного учреждения также имеет место, что, в частности, получило свое отражение в системе управления школой. Во-вторых, по мере освоения ФГОС механизм связи стандарта и модели ОАШ, несомненно, получит свое дальнейшее развитие и будет представлен значительно более полно и глубоко.

* * *

Подведем итоги рассмотрения возможностей реализации базовых требований федерального государственного образовательного стандарта в общественно-активных школах. Без всякого сомнения, ОАШ обладает огромным потенциалом для внедрения ФГОС. Она позволяет подключать дополнительные ресурсы, активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, органично соединять обучение и воспитание, соотнося их со спонтанной социализацией, индивидуализировать образовательные траектории школьников, успешно и эффективно реализовывать системно-деятельностный и компетентностный подходы. При этом ОАШ обладает выраженной демократической направленностью, что обеспечивает формирование активной гражданской позиции и нравственное становление подрастающих поколений.

При реализации федерального государственного образовательного стандарта в общественно-активной школе следует учитывать определенные риски. Самый опасный риск связан с существующей в ОАШ тенденцией выстраивать работу с сообществом вне контекста организации образовательного процесса. А результат работы любой школы в нашей стране определяется прежде всего качеством даваемого ею образования. При сохранении и усилении указанной тенденции существует опасность, что существенно значимые для ОАШ направления деятельности будут восприниматься как дополнительная нагрузка к образовательному процессу, отнимающая силы и время от образовательных задач, решение которых тщательно регламентируется и контролируется управляющими органами. Новый ФГОС создает благоприятные условия для преодоления этой тенденции, ориентируя образовательные программы школы на связь с внешним миром и внешкольной жизнью обучающихся. В свою очередь те школы, которые ощущают трудности с внедрением стандарта, могут обратиться к успешно реализуемым в ОАШ вот уже на протяжении 15 лет механизмам демократизации, партнерства и добровольчества в качестве способов осуществления той образовательной модели, которая соответствует требованиям ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах «Общественно-активные школы в России: опыт, проблемы, перспективы»: Сборник материалов/Ред.-сост. И. В. Сербина
2. Абрамова М. А. Образование как фактор социальной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций // Вопросы образования. 2010. № 3
3. Андреев А. А. Российское образование: социально-исторические контексты. М., 2008
4. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. 2008. № 2
5. Асмолов А. Г., Кондаков А. М. Образование России: от «культуры полезности» — к «культуре достоинства» // Педагогика. 2004. № 7
6. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008
7. Бим-Бад Б. М. Образование для свободы в России // Педагогика. 1993
8. Бим-Бад Б. М. Образование как преступление // bim-bad..ru/biblioteka
9. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999
10. Буданова Г. П., Буйлова Л. Н. Справочник классного руководителя. М., 2011
11. Буданова О. В. Стандарты в начальной школе. М., 2011
12. Быков А. К. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: на стыке двух государственных программ // Педагогика. 2011. № 1
13. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009
14. Волков А. Е., Кузьминов Я. И., Реморенко И. М. и др. Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1
15. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002
16. Гапонюк П. Н. Формирование человеческого капитала как проблема обеспечения качества образования в условиях модернизации // Педагогика. 2011. № 5
17. Гражданское образование: Хрестоматия/Сост. А. И. Салов. М., 2010
18. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М., 2011
19. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение. М., 2011
20. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя: как раскрыть в школьниках самое лучшее/Пер. с англ. М., 2010
21. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования. 2007. № 4
22. Дайте жить детям/Сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010
23. Данилюк А. Я. Образование в судьбе современной России // Педагогика. 2008. № 1
24. Данилюк А. Я., Кондаков А. М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1
25. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2011
26. Демократизация образовательного процесса в школе: Хрестоматия/Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007
27. Демократическая школа. 2006. № 1. Демократизация учебного процесса
28. Демократическая школа. 2005. № 1. Права и нормы
29. Демократическая школа. 2005. № 2. Уклад и экспертиза

30. Демократическая школа. 2007. № 2. Условия развития.
31. Демократическая школа. 2007. № 1. Школа будущего.
32. Десять базовых признаков эффективного управления/Под ред. Р. Г. Чураковой. М., 2012.
33. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования. М., 2011
34. Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: В 2 т. М., 2006
35. Документы международного права по вопросам образования/Сост. Ю. А. Кудрявцев и др. М., 2003
36. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации: В 2 ч./Под ред. А. Я. Данилюка. М., 2011. Ч. 1, 2
37. Дьюи Д. Демократия и образование/Пер. с англ. М., 2000
38. Дьюи Д. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку/Сост. Г. Б. Корнетов. М., 2009
39. Дьяченко В. К. Основное направление развития образования в современном мире. М., 2005
40. Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М., 2011
41. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М., 2011
42. Закон Российской Федерации «Об образовании»
43. Иванов А. В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы. М., 2005
44. Иванов А. В. Культурная среда общеобразовательной школы. М., 2006
45. Иванов Д. А. Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2003
46. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М., 2011
47. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир/Пер. с англ. М., 2006
48. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема // Педагогика. 2011. № 4
49. Инновационное движение в российском школьном образовании/Под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. М., 1997
50. Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: обучение через предпринимательство/Пер. с англ. М., 2009
51. Казанцева Н. А. Общественно-активные школы: опыт добровольческих инициатив. Красноярск, 2002
52. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М., 2011
53. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности как основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993
54. Каспаржак А. Г., Логинова О. Б., Поливанова К. Н. Стандарт образования: история разработки и итоги // Вопросы образования. 2004. № 3
55. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития. СПб., 2007
56. Комментарии к докладу Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее» // Вопросы образования. 2008. № 1
57. Конвенция участников образовательного процесса: наши права, обязанности и ответственность. М., 2006
58. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2002
59. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования/Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2008
60. Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. М., 2008
61. Корнетов Г. Б. Гуманистический и демократический контексты современной педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 1

62. Корнетов Г. Б. Демократическая педагогика: история и теория // Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе. Т. 1. Культура. Демократия. Гуманизм. М., 2008
63. Корнетов Г. Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М., 2009
64. Корнетов Г. Б. Демократическая сущность общественно-активных школ // Новые ценности образования: Школа, социум, гражданское образование. М., 2011. Вып. 2 (48)
65. Корнетов Г. Б. Демократический и гуманистический контексты подготовки современного педагога // Вестник Владимирского государственного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2009. № 21
66. Корнетов Г. Б. Каким должен быть современный учитель? // Миссия учителя в прошлом, настоящем и будущем. Нижний Тагил, 2010
67. Корнетов Г. Б. Методические рекомендации по разработке учебного модуля программ дополнительного профессионального образования, направленные на первоначальное ознакомление работников образования с идеологией и моделью общественно-активной школы // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: Сборник научных и методических материалов. М., 2012
68. Корнетов Г. Б. Обоснование и сущность демократической педагогики // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6
69. Корнетов Г. Б. Образование и демократия // Завуч. 2007. № 2
70. Корнетов Г. Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический журнал. 2007. № 1
71. Корнетов Г. Б. Образование для демократии // Развитие образования и педагогической мысли в истории общества. М., 2007
72. Корнетов Г. Б. Образование: чему и во имя чего учить // Народное образование. 2009. № 4
73. Корнетов Г. Б. Образовательный и социально-педагогический потенциал общественно-активных школ // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. Владимир, 2009. Вып. 1 (6)
74. Корнетов Г. Б. Общая педагогика. М., 2009
75. Корнетов Г. Б. Опора на самостоятельную активность детей в методе свободной работы группами // Школьные технологии. 2011. № 5
76. Корнетов Г. Б. Организация образования в демократической школе // Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения: В 2 т. Ч. 1 Владимир, 2010.
77. Корнетов Г. Б. Ориентация на компетентностный подход в образовании // Образование учителя: история, теория, практика. М., 2010
78. Корнетов Г. Б. Основания и перспективы современного образования // Школьные технологии. 2007. № 1
79. Корнетов Г. Б. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. 2007. № 5
80. Корнетов Г. Б. Педагогическое образование: идеал демократического учителя // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 3
81. Корнетов Г. Б. Подготовка учителя для демократической школы // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6
82. Корнетов Г. Б. Прогрессивистская педагогика Д. Дьюи // Школьные технологии. 2007. № 6
83. Корнетов Г. Б. Ребенок — школа — общество: созидание демократии // Демократическая школа. 2007. № 2. Условия развития
84. Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие. М., 2009
85. Корнетов Г. Б. Сущность и особенности российских общественно-активных школ // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 1

86. Корнетов Г. Б. Становление и сущность демократической педагогики. М., 2008
87. Корнетов Г. Б. Трудности и противоречия образования // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6
88. Корнетов Г. Б. Трудности и противоречия образования в перспективе демократической педагогики // Образование во времени и пространстве. Волгоград, 2009
89. Корнетов Г. Б. Учитель — воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие. М., 2009
90. Корнетов Г. Б. Феномен общественно-активной школы в контексте развития демократической педагогики. М., 2009
91. Корнетов Г. Б. Феномен общественно-активной школы в современной России // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6
92. Корнетов Г. Б. Что такое демократическая педагогика // Новые ценности образования: соуправление детей и взрослых. М., 2009. Вып. 3 (41)
93. Корнетов Г. Б. Что такое общественно-активная школа? М., 2009
94. Криволапова Н. А. Внеурочная деятельность. Программа развития познавательных способностей учащихся. 5—8-е классы. М., 2012
95. Крылова Н. Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2
96. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. М., 2003
97. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Захаров А. Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. № 3
98. Куркин Е. Б. Организационное проектирование в образовании. М., 2008
99. Линдемманн-Комарова С. ОАШ. Руководство для создания ОАШ. Методология и опыт применения в пяти странах мира. Ереван, 2004.
100. Линдемманн-Комарова С. Общественно-активные школы и методы успешной работы // Школьные технологии. 2008. № 6
101. Линдемманн-Комарова С. Руководство для создания общественно-активных школ: методология и опыт применения в пяти странах // Школьные технологии. 2008. № 5
102. Лизинский В. М. Модернизация школы, или Новая школа. М., 2011
103. Лизинский В. М. Новый учитель для хорошей школы. М., 2012
104. Лизинский В. М. Советы классному руководителю, воспитателю, родителям и учителю. М., 2011
105. Любимов Л. Л. Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования // Вопросы образования. 2012. № 4
106. Любимов Л. Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. № 4
107. Любимов Л. Л. Эффективный инструмент создания новой школы // Вопросы образования. 2011. № 2
108. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику/Пер. с англ. М., 2007
109. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Н. Новгород, 2002
110. Млодик И. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. М., 2008
111. Модели основной образовательной программы образовательного учреждения: опыт регионов. Начальная школа/Под ред. Н. И. Роговцевой. М., 2011
112. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М., 2011
113. Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние/Пер. с нем. М., 2010
114. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия/Под ред. А. А. Климова. М., 2010
115. Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э. Воспитание гражданина: демократические школы/Пер. с англ. М., 1996

116. Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Стандартизация общего образования в зарубежной педагогике. М., 2008
117. Насонова Е. В. Демократизация школы. Красноярск, 2005
118. Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях: Сборник научных и методических материалов/ Под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М., 2012
119. Неформальное образование детей и молодежи в общественных объединениях/Сост. И. И. Фришман. Н. Новгород, 2008
120. Нилл А. Саммерхил — воспитание свободой/Пер. с англ. М., 2000
121. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М., 2010
122. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1989
123. Новые ценности образования: альтернативы. М., 2008. Вып. 1 (35)
124. Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. М., 2005. № 5 (24)
125. Новые ценности образования: продуктивное обучение и демократизация школы. М., 2005. Вып. 4 (23)
126. Новые ценности образования: контексты и подтексты образования. М., 2006. Вып. 5–6 (29–30)
127. Новые ценности образования: образовательная деятельность. М., 2006. Вып. 1–2 (25–26)
128. Новые ценности образования: основания многопрофильной школы. М., 2008. Вып. 4 (38)
129. Новые ценности образования: открытое образование. М., 2006. Вып. 3 (27). С. 9
130. Новые ценности образования: родители и школа — партнеры. М., 2004. № 1 (16)
131. Новые ценности образования: соуправление детей и взрослых. М., 2009. Вып. 3 (41)
132. Новые ценности образования: школа, социум, гражданское образование. М., 2011. Вып. 2 (48)
133. Новые ценности образования: школа — культурный центр. М., 2004. Вып. 3 (18)
134. Новые ценности образования: школьный уклад. М., 2007. Вып. 5 (35)
135. О введении федерального государственного стандарта общего образования. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255
136. Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Письмо департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-296
137. Образование в условиях кризиса. Заседание Российского общественного совета по развитию образования 16 марта 2009 г., ГУ-ВШЭ // Вопросы образования. 2009. № 2
138. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты Российской Федерации. Москва, 2007 г. // Вопросы образования. 2007. № 4
139. Общественно-активная школа в контексте современных тенденций в образовании/Под общей ред. Н. Г. Емузовой. Нальчик, 2011
140. Общественно-активная школа: опыт построения социального партнерства/Болуж Е. В., Валюшицкая И. В., Фомина Е. Ю., Шайхутдинов Е. М. Красноярск, 2005
141. Общественно-активные школы и образовательная политика в странах переходного периода в XXI веке. Красноярск, 2001
142. Общественно-активные школы как механизм развития гражданского общества в посткоммунистических странах. Красноярск, 2000
143. Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия/Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.; Владимир, 2007

144. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации/Авт.-сост. Н. Б. Крылова. М., 2008
145. Орлов Ю. М. Проблема ненасилия в педагогике // Педагогика. 1993. № 4
146. Орлова Т. В. Технология развития школы: Теория и практика. Кн. 1–3. М., 2005
147. Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ: из чего складывается школьная воспитательная среда? М., 2010
148. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: В 3 ч./Под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М., 2011. Ч. 1, 2, 3
149. Педагогика Джона Дьюи/Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2010.
150. Петрушин В. И., Петрушина Н. В. Психологический справочник директора школы. М., 2011
151. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство/Пер. с англ. М., 2000
152. Пинский А. А. Либеральная идея и практика образования. М., 2007
153. Планируемые результаты начального общего образования/Под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М., 2011
154. Подготовка кадров для общественно-активных школ: Учебно-методическое издание: В 2 ч./Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2011. Ч. 1, 2
155. Подготовка учителя в условиях перехода к новым образовательным стандартам: Сборник научных статей и учебно-методических материалов/Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2011
156. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. М., 2011
157. Права, обязанности и ответственность: от 0 до 18. М., 2006
158. Право на образование: Возможности реализации в России: Сборник документов/Сост. Л. Л. Редько и др. Ставрополь, 2007
159. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа/Сост. Е. С. Савинов. М., 2012
160. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа/Сост. Е. С. Савинов. М., 2011
161. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование/Под ред. В. А. Горского. М., 2011
162. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения/Под ред. В. И. Слободчикова, М. А. Ушаковой. М., 1994
163. Проектные задачи в начальной школе/Под ред. А. Б. Воронцова. М., 2011
164. Развитие исследовательских умений младших школьников/Под ред. Н. Б. Шумаковой. М., 2011
165. Развитие ребенка — путь к становлению демократического сознания/Под ред. А. Н. Тубельского. Ч. 1—5. М., 2001
166. Разработка проектов перспективного развития школ Московской области на основе инициативы «Наша новая школа»/Под ред. А. М. Моисеева. М., 2011
167. Разумова Е. В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX — начало XXI в.): сравнительный анализ. Саратов, 2009
168. Роджерс К., Фрейнберг Д. Свобода учиться/Пер. с англ. М., 2002
169. Российская модель общественно-активной школы/Сост. Валюшецкая И. В., Максименко Н. А., Насонова Е. В., Фомина Е. Ю. Красноярск, 2004
170. Руткевич А. М. Сомнительные блага российского образования // Вопросы образования. 2008. № 4
171. Савенков А. В. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006
172. Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин. Антология педагогической мысли/Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2008

173. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии. М., 2005
174. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2008
175. Соловейчик С. Л. Воспитание школы: Статьи для своей газеты. М., 2002
176. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий/Под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М., 2007
177. Степанов П. В., Степанова И. В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования. М., 2011
178. Стратегия-2020: новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г.
179. Сумнительный К. Е. Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. М., 2008
180. Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000.
181. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001
182. Тюляева Т. И. Демократическая школа: демократическое управление. М., 2006
183. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М., 2011
184. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011
185. Фомина Е. Ю. Общественно-ориентированное образование и общественно-активные школы в России // Народное образование. 2005. № 8
186. Фомина Е. Ю., Максименко Н. А. Общественно-активные школы. М., 2007. (Библиотечка «Первое сентября», серия «Управление школой». Вып. 1 (13))
187. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий/Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2011
188. Фрумин И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998
189. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011
190. Чуракова Р. Г. Концептуальные основы развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения «Перспективная начальная школа». М., 2009
191. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001
192. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. М., 2004
193. Шнейдер М. Я. Российское образование — гуманитарный или технократический проект? // Вопросы образования. 2012. № 4
194. Щуркова Н. Е., Рагозина Л. Д. Классное руководство: формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002
195. Экспертиза и консультационная поддержка в системе образования/Под ред. Т. М. Ковалевой. М., 2004
196. Эмих Н. А. Культурная парадигма современного образования: философско-антропологические основания. М., 2012
197. Юлина Н. С. Философия для детей: обучение навыкам разумного мышления. М., 2005
198. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001
199. Service Learning — обучение действием. Программы совмещения процесса образования и общественно полезной деятельности (для средних учебных заведений). М., 2006