

**I. НАУЧНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ
КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

УДК 371.25

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ
И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Пальчевский Б. В.

доктор педагогических наук, профессор
Минский городской институт развития образования,
Минск, Беларусь

Аннотация. На основе результатов научных исследований в рамках фундаментальной тематики НИР Беларуси для общественно-профессиональной экспертизы представлены онтологические, аксиологические и гносеологические основания развития культуры управления образовательными системами, что обеспечит запуск управленческих процедур для организации инновационной деятельности в системе образования

Ключевые слова: культура управления образовательными системами, концептуальные основания; нормативный, проблемный, теоретический, целеценностный блоки концепции; подходы и принципы, онтологические, аксиологические и гносеологические основания развития

**ONTOLOGICAL, AXIOLOGICAL
AND EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION
OF CULTURE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS**

Palchevskiy B. V.

doctor of Pedagogy, Professor,
Minsk City Institute of Education Development,
Minsk, Belarus

Abstract. Based on the results of scientific research in the framework of the fundamental research topics of Belarus for social and professional expertise represented ontological, axiological and epistemological foundation of culture

management of educational systems that provide launch administrative procedures for the organization of innovation in the education system

Keywords: culture management of educational systems, the conceptual basis; a normative problem, theoretical concepts tseletsennostny blocks; approaches and principles, ontological, axiological and epistemological bases of development

Культура управления образовательными системами может выступать одним из важных методологических базисов социокультурного развития различных компонентов образовательного континиума. При этом особое внимание должно быть уделено пристальному рассмотрению онтологических, аксиологических и гносеологических оснований.

В качестве онтологических оснований развития культуры управленческой деятельности целесообразно использовать основные положения теории деятельности, разработанные представителями системо-мыследеятельностной методологии (СМД-методологии): О. С. Анисимовым [1–3], Ю. В. Громыко [10–14], С. В. Наумовым [26], Г. П. Щедровицким [47–48] и другими. Их взгляд на сущность управления отличается обобщенностью и целостностью, фиксирует наиболее существенные характеристики управленческой деятельности вне зависимости от конкретики ситуации, в которой она непосредственно разворачивается. В этом, собственно, и выражается методологическая природа разработок данной школы.

В рамках СМД-методологии своеобразие управления отражается в его трактовке как деятельности, надстраиваемой над другой, предметной деятельностью в целях ее развития. Управленческая деятельность носит циклический характер, потребность в ней появляется в случае необходимости коррекции или более существенного преобразования управляемой деятельности. При этом об управлении имеет смысл говорить только тогда, когда предметом преобразования выступает именно деятельность, а не люди ее осуществляющие. В этом видится главный признак различия управления и руководства представителями СМД-методологии [43]. В случаях воздействия на подчиненных речь можно вести лишь о руководстве, максимальным достижением которого является поддержание функционирования управляемой деятельности. Эффект развития может быть достигнут только как

результат истинно управленческой деятельности, когда воздействия оказываются на деятельность: управленец тем или иным образом изменяет ее нормы — цель, методы, планы, технологии, методики.

Цикличный характер управления позволяет реализовать не только развивающую, но и контролирующую функции, постоянно удерживать внимание управленца к управляемой деятельности. Начинается управленческий цикл с принятия заказа или с самозаказа управленца на преобразования [1]. Заказ может исходить от исполнителей управляемой деятельности, когда они уже не могут и не хотят работать по-старому, источник заказа может иметь и более высокий порядок, когда очевидные социальные изменения вступают в противоречие со стремительно устареваемыми прежними нормами управляемой деятельности. В этих случаях культурный управленец не дожидается внешнего заказа, а способен его предвидеть и работать по принципу самозаказа. Возможен и вариант внешнего персонализированного заказа. Последний может делаться от лица конкретного учреждения, коллектива или даже отдельного работника. В любом из описанных случаев на первом такте управленческого цикла управленец должен принять заказ, что выражается в его четкой формулировке: что и в какой степени требуется изменить.

Когда заказ на преобразования зафиксирован, управленец должен произвести анализ ситуации. Анализ предполагает двоякую направленность: внутреннюю и внешнюю. Это значит, что предметом анализа должна вступить как ситуация внутри очерченной рамками заказа (учреждения, района, города и т. д.), так и внешняя. Результатом такой аналитической деятельности управленца становятся выделенные им слабые и сильные стороны заказчика, а также тенденции более широкого масштаба: общереспубликанские, европейские, мировые. Их сопоставление служит отправной точкой для формирования замысла целесообразных преобразований.

На следующем такте управленческого цикла необходимо заняться разработкой проекта, который будет содержать видоизмененные нормы управляемой деятельности: подходы, принципы, цель, план, методы, методики, технологии. Новые нормы нужно передать исполнителям, контролируя их реализацию и отслеживая эффективность нововведений. В случаях неудовлетворяющей

результативности инноваций следует вернуться к началу цикла управленческих действий: уточнить заказ, провести более тщательный анализ, откорректировать замысел и составляющие проекта, внедрить новые нормы, проконтролировать их исполнение и эффективность. Цикл повторяется до достижения в практике искомого управленцем и заказчиком эффекта.

Очевидно, что самую существенную часть цикла управленческих процедур занимает проектная деятельность управленца, следовательно, уровень культуры управления во многом зависит от ее грамотного осуществления. Реализуемое на основе данных анализа ситуации проектирование начинается с формирования замысла планируемых преобразований, что само по себе составляет суть отдельной проектной процедуры, а именно — концептуализации.

Концепция как развернутое предъявление замысла преобразования управляемой деятельности должна содержать указания на:

- проблемы, разрешению которых будет способствовать проектируемая инновация;
- ценности, на которых основывается замысел изменений;
- цель, на достижение которой планируется направить проектируемую деятельность;
- теоретические положения, подкрепляющие возможность преодоления обозначенных проблем и достижения видоизмененной цели;
- методологические основания планируемых изменений — подходы и принципы проектируемой деятельности [19; 23; 37 и др.].

Таким образом, концепция складывается из пяти основных блоков: проблемного, ценностного (или аксиологического), целевого, теоретического и нормативного (или методологического) [23–24].

В целях иллюстрации приведенных положений попробуем «набросать» контуры концепции подготовки управленцев системы образования. Проблемный блок составляет указания на отсутствие специального образовательного процесса, направленного на инновационное обучение управленческих кадров для системы образования. Вместе с тем, как отмечалось в наших предыдущих, а также в публикациях других авторов, в состав культуры управления образованием, помимо общих знаний о сути управленческой

деятельности и ее нормах [1; 5–7; 35; 43; 46 и др.], входит и целый ряд специфических знаний: о сути и нормах управляемой (педагогической) деятельности [4; 20; 25; 30; 31; 39 и др.], о тенденциях развития образования [16; 21; 22; 32 и др.], об устройстве образовательной сферы [15; 33; 49 и др.], ее инфраструктуре, о закономерностях становления, функционирования и развития образовательной среды и субъектов образования [34; 36; 44; 45 и др.]. При этом отмеченные знания должны носить не только практико-методический характер, то есть основываться на опыте практического участия в образовательной деятельности, но иметь и научную природу, то есть появляться как следствие теоретического осмысления образовательной реальности. Поэтому для того, чтобы стать культурным управленцем в сфере образования одного опыта работы в ней недостаточно. Недостаточно и общих знаний об управлении как таковом.

Культура управления предполагает наличие достаточно серьезной теоретической подготовки, прочных знаний не только прикладного, но научного характера, широкой эрудиции и развитого интеллекта. Именно такова в общем виде проблематика, на разрешение которой должна быть направлена специальная проектируемая в ходе демонстрируемой концептуализации деятельность по подготовке управленческих кадров для системы образования. В этом состоит суть и основное содержание проблемного блока данной концепции.

Необходимость проектирования процесса специальной подготовки руководителей системы образования продиктована потребностью в закреплении в общественном и индивидуальном сознании ценностей профессионализма, ответственности, культуры. Их постулирует ценностный блок концепции. Его суть заключается не просто в декларировании, но, если хотите, в пропаганде, утверждении и защите ценностных оснований, разделяемых и воплощаемых авторами разрабатываемого проекта. В соответствие с идеалами постнеклассической науки, ценностные ориентиры ученого (исследователи тоже занимаются концептуализацией) могут выступать в качестве дополнительной доказательной базы истинности выдвигаемых положений. В нашем случае речь идет о несомненной значимости осуществления управления на высоком

профессиональном, нравственном и культурном уровнях, что, безусловно, составляет необходимый фундамент достижения качества образования.

В таком залоге целью проектируемого процесса должно стать обучение профессиональному использованию процедуры проектирования процесса развития как системы образования в целом, так и конкретных типов учебных заведений. Управленец системы образования должен в совершенстве владеть проектной процедурой, которая соответствовала бы культурным нормам и осуществлялась бы на духовно-нравственной основе. Поскольку основной функцией управления является нормотворчество, управленец в обязательном порядке должен освоить такую культурную форму инноваций в образовании, как проектирование. В данном случае базовым в теоретическом блоке концепции выступает теория гуманитарного проектирования [23; 29; 38; 41 и др.].

С точки зрения методологии, проект представляет собой наиболее комплексную норму деятельности, объединяющую в целостности фундаментальные абстрактные (подходы, принципы), простейший (цель), конкретные (методики, план, технологии) нормативы [1–3; 23; 37 и др.]. Проектирование осуществляется поэтапно и предполагает реализацию процедур концептуализации, планирования, технологизации и моделирования снабжения. Таким образом, проектная процедура составляет ядро управленческой деятельности, центральное и наиболее существенное звено цикла управленческих действий. Овладение культурными нормами разработки образовательных проектов выступает залогом успешности деятельности управленца системой образования.

Теоретическим основаниям обучения проектированию посвящен целый ряд публикаций (в их числе и единственная в Беларуси по проблемам проектирования в образовании монография Н. А. Масюковой [23]). В различных ракурсах, рамках и позициях эти вопросы освещены и в трудах О. С. Анисимова, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчикова и др. А в последние 10 лет термины «Проект», «Проектирование» «Проектная деятельность» широко используются различными категориями специалистов системы образования: управленцами, учеными, методистами, педагогами, обучаемыми. В то же время, не все отдают себе отчет в правомерности

использования отмеченных выше слов в реализации тех или иных задач педагогической науки и образовательной практики. Успокаивает то обстоятельство, что термин востребован, в большинстве случаев понимаем и используется работниками системы образования. Данное обстоятельство позволяет нам не останавливаться подробно на содержании теоретического блока концепции подготовки управленцев для системы образования. Тем не менее, отметим значимость его роли для осуществления дальнейших проектных действий, в частности, выбора подходов и разработки технологии проектируемой деятельности.

Завершает процедуру концептуализации и самой концепции предъявление подходов и принципов проектируемой деятельности. Этому посвящается нормативный блок концепции. Здесь прописываются фундаментальные абстрактные нормативы преобразуемой деятельности. В отношении процесса подготовки управленцев системой образования следует отметить целесообразность его организации и проведения на основаниях культурологического и деятельностного подходов. Собственно, опора автора на обозначенные подходы для внимательного и методологически грамотного читателя давно очевидна. Весь предыдущий текст прописан с использованием в качестве ведущих категорий «культура» и «деятельность», что без всяческих деклараций выдает приверженца соответствующих подходов. Вместе с тем, нормативный блок концепции должен содержать указания не только на избранные подходы, но и на конкретизирующие их принципы. Ограничимся их простым перечислением. Культурологический подход в любом контексте делегируется принципами: культуросообразности, продуктивности и мультикультурности [17–18; 28; 40 и др.]. Деятельностный подход предполагает опору на принципы: субъектности, нормотворчества, системности.

Подход и принципы, как фундаментальные нормативы, уже задают общий характер, абрис проектируемой деятельности. Конкретным же ориентиром для дальнейших управленческих действий служит обозначенная в концепции видоизмененная цель преобразуемой деятельности. Этим подготавливается следующий шаг управления, очередной этап проектирования — планирование. Его суть заключается в выделении последовательного ряда промежуточных

продуктов на пути к достижению цели как конечного продукта проектируемого процесса. Каждый из обозначенных управленцем промежуточных продуктов, по сути представляет собой указание на конкретную задачу, а их последовательность есть ни что иное как этапы, по которым должна разворачиваться проектируемая деятельность. Так появляется план, который, в свою очередь, служит основой для осуществления такой проектной процедуры как разработка технологии.

Она появляется в результате отбора средств решения каждой из обозначенных планом задач. Такие средства называются технологическими характеристиками [23]. В этом качестве могут выступать:

- методы (если управленец создает технологию, не слишком жесткого характера, предусматривающую некую степень свободы исполнителей);
- методики (в этом случае технология носит максимально жесткий характер);
- позиции педагога и учащихся;
- характеристики отдельных компонентов образовательной среды;
- направления движения в зонах знания–незнания педагога и учащихся;
- характер учебно-воспитательного процесса (внешний-внутренний).

Этот список постоянно пополняется за счет выявления педагогами-теоретиками новых закономерностей осуществления педагогической деятельности, вот почему столь важен уровень теоретической осведомленности управленца системы образования. Чем больше технологических характеристик сопровождает каждый этап проектируемой деятельности, тем выше гарантии ее воспроизводства.

Теперь для реализации проекта в практике остается только одна процедура — моделирование снабжения проектируемой деятельности. На этом этапе проектирования управленец составляет своеобразный реестр необходимых для внедрения технологии различных видов обеспечения: методического, научно-методического, нормативно-правового, финансового, материально-технического, временного, организационного, кадрового. Здесь можно

заметить, что в рамках деятельности в Беларуси научной школы по проблемам гуманитарного проектирования (Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский) все аспиранты и докторанты очень тщательно прописывают процедуру моделирования снабжения проектируемой деятельности в образовании. В каждой диссертации в обязательном порядке имеется параграф (или глава), посвященные ресурсному обеспечению экспериментальной технологии обучения (управления, развития и т. п.). Подобный залог дает основание представить те реально значимые для образовательной практики продукты, которые могут быть: а) защищены в качестве положения, выносимого на защиту; б) в качестве реальной научно-методической продукции научного исследования, используемой в образовательной практике; в) представлены через акты внедрения в конкретные учреждения образования или региональные образовательные системы.

В соответствии с моделью снабжения различные службы системы образования должны позаботиться о полноте обеспеченности готового проекта. Когда это условие выполнено, проект можно внедрять в образовательную практику. Как уже отмечалось, внедрение проходит под контролем управленца. В случае необходимости производится возврат к любой процедуре управленческого цикла [1–3].

Описанные нами закономерности осуществления управленческих процедур выступают в качестве гносеологических оснований развития культуры управления, так как именно эти знания и перспективы их освоения будущими управленцами системы образования дают гарантии соответствия их деятельности культурным нормам.

К гносеологическим основаниям развития культуры управления образовательными системами разного уровня можно отнести достаточно большое количество информации, которая имеется в различных публикациях. К ним относятся: монографии, диссертации, сборники научных трудов, материалы конференций и симпозиумов, периодические издания в виде журналов и информационных бюллетеней, методические и учебные пособия, программы развития образовательных пространств регионов, областей и учреждений и другие источники (например, Интернет).

В поле гносеологических оснований развития культуры управления образовательными системами разного уровня могут попадать инновационные и прорывные проекты других стран. В частности, организационно-управленческий и научный интерес в рамках данного исследования представляет деятельность НИИ инновационных стратегий развития общего образования (ИСРОО), который занимается решением стратегических проблем развития образования в Москве. Одним из последних проектов НИИ ИСРОО явился проект «Школа Будущего», в котором на конкурсной основе были избраны лучшие школы для участия во ВНИКах по разработке итогового документа.

На следующем этапе разворачивания идеи «Школа Будущего» НИИ инновационных стратегий развития общего образования создает собственно проектный вариант, который базируется на результатах конкурса и научно-методологических разработках сотрудников и привлеченных работников системы образования г. Москвы. На одном из семинаров были предъявлена информация на темы «Формирование Школы Будущего в сфере экспериментального образования лучших школ Москвы» и «Формирование Школы Будущего. Типы укладов».

Практическое применение в Беларуси результатов международных контактов с сотрудниками НИИ ИСРОО может быть таковым:

а) возможность использования идеи Школы Будущего в реальном образовательном пространстве г. Минска;

б) целесообразность направлять в Москву группу (управленцев, ученых, практиков) из Минска для участия во всех заседаниях ВНИКов, что позволит иметь матрицу содержания, организации и проведения подобных форумов в столице Беларуси;

в) в соответствии с предложением ректора НИИ ИСРОО, в рамках интеграционных процессов союза Беларуси и России, рассмотреть возможность создания Проекта совместной реализации идеи «Школа Будущего» в городах Минск и Москва.

Аксиологическими основаниями развития культуры управления являются, на наш взгляд, ценности развития, демократии и гуманизма. В отношении управления ценность развития может быть реализована во всей своей полноте. Именно от качества и уровня культуры управленческой деятельности в образовании

[42 и др.] зависит развитие и образовательных систем, и субъектов образования, и общества в целом. Ценность демократизма, а точнее ее реализация в управлении образованием позволит принять участие в модернизации образовательных процессов, институтов и сред всем заинтересованным лицам: педагогам, учащимся, родителям, представителям общественности. Это избавит общество от произвола чиновников от образования, а учащихся и их родителей от положения заложников некомпетентности и самоволия образовательной администрации разного уровня. Последнее обстоятельство напрямую связано и с реализацией ценностей гуманизма, постулирующих уважительное отношение к коллегам, обучающимся, к людям вообще, заботу об их физическом, психологическом и духовно-нравственном здоровье.

В зону аксиологических оснований развития культуры управления в образовании входит предложенная Ю. В. Громько и Н. В. Громько серия учебных пособий для учащихся, которая в рамках проектируемой «Школы Будущего» позволяет качественно по-новому осуществлять образовательный процесс через культуру самоуправления учащимися собственной учебной деятельностью. Рассматриваемая серия пособий имеет широкий спектр пользователей. Она предназначена для учащихся старших классов и студентов, ученых и родителей, педагогов и абитуриентов. В частности, пособие «Метапредмет «Проблема» [11] своей основной целью ставит необходимость показать на разном учебном материале строение процедур и принципы процесса проблематизации через интеллектуальные технологии, обеспечивающие выявление отсутствующих знаний в различных научных дисциплинах и практических областях. В этом случае, по мнению автора, проблематизация предполагает умение все подвергать сомнению, схематизировать способы познания и осуществлять действия в различных научно-практических областях. При этом, важнейшим условием освоения названной технологии является формирование у обучаемых способности самоопределения по отношению к взаимоотрицающим и противоречивым суждениям авторов — авторитетов в конкретной научной области знания.

Учебное пособие «Метапредмет «Знание» [8] вводит читателя в пространство деятельности эпистемологии, не ограниченное

«территориями» отдельных предметов. Пособие дает возможность управлять собственной учебно-исследовательской деятельностью при познании законов, осваивать методы и принципы порождения нового знания и эффективного применения уже имеющегося. Основной целью рассматриваемого пособия является приобщение обучаемых к таким базисным мыслительным способностям, как: различительная, идеализационная и систематизационная.

Пособие «Метапредмет «Знак» [10] является навигатором в области схематизации, семиотики схем и символогии. С помощью пособия задаются представления о том, как можно учиться схематизации и как при этом возможно строить и организовывать учебной работой. Главной целью при этом является обучение пользователя распознавать за знаками, схемами различные идеальные действительности и строить свое собственное отношение к серьезным проблемам познания науки, культуры, политики, методологии и мировоззрения.

Учебно-методическое пособие «Обучение схематизации в школе» [9] представляет собой иллюстрированный в виде альбома сборник сценариев для проведения уроков и тренингов по схематизации. Главная задача пособия — показать, как могут быть сценарированы разные учебные ситуации, нацеленные на формирование способности схематизации у обучающихся; как в таком случае должна выстраиваться педагогическая стратегия учителя, а также учебная стратегия обучающегося, включенного в процесс освоения техник схематизации.

Рассмотренные выше материалы серии пособий показывают яркий пример аксиологических оснований по осуществлению возможности научно обоснованного управления процессом запуска инновационной деятельности обучающихся, которая заключается в таких эффективных процедурах, как: самоопределение, выбор, самостоятельное мышление, ответственность, самостоятельность, абстрагирование, сценарирование и др.

Особую значимость для темы данного обсуждения имеет разработанная коллективом сотрудников Национального института образования уникального организационно-управленческого и социально-гуманитарного Проекта «Национальный институт образования — центр развития педагогической науки и образовательной

практики в Республике Беларусь» [27]. Данный Проект представляет собой попытку впервые представить с научных, методологических и системных позиций оригинальное видение инновационной инфраструктуры «Национальный институт образования как кристаллизатор развития педагогической науки и образовательной практики в Республике Беларусь». На основании логико-герменевтического анализа современной социокультурной ситуации, с учетом деятельностных полей в образовании выявлены проблемные зоны, которые могут быть успешно ликвидированы благодаря выстроенной (на основаниях культурологического и деятельностного подходов) в Проекте гипотетической теоретической модели НИО, контуров концепции развития НИО, этапов ее реализации и ресурсного обеспечения.

Успешная реализация Проекта позволяет с научно обоснованных позиций осуществлять дальнейшее прогрессивное развитие педагогической науки и образовательной практики в Республике Беларусь.

В рамках перспективно возможного становления союзного государства Беларуси и России целесообразно использование имеющихся в этих странах оргуправленческих и научных наработок, которые смогут создать необходимый базис и для интеграции образовательных пространств. В частности, Правительство России приняло решение о модернизации структуры и содержания деятельности РАО. В этой связи коллеги из РАО высказали желание иметь возможность воспользоваться инновационными разработками коллектива Национального института образования, который подобную работу (только в меньшем масштабе) уже проделал и предъявил научно-педагогической общественности в виде упоминавшегося выше Проекта «Национальный институт образования — центр развития педагогической науки и образовательной практики в Республике Беларусь» [27].

С целью дальнейшего развития идей Проекта НИО целесообразно изучение наработок российских коллег. В частности, комплексный характер онтологических, аксиологических и гносеологических оснований развития культуры управления образовательными системами достаточно аргументировано проявился в результатах деятельности Департамента образования города Москвы, что сис-

тематизировано, обобщено и представлено в оригинальном издании «Экспериментальное образовательное пространство города Москвы // Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы» [49]

В связи с тем, что современное общество, вступившее в XXI век, четко понимает необходимость модернизации традиционного содержания, форм, методов и средств управления образованием, педагогической науки и образовательной практики, появилась настоятельная потребность в становлении и развитии нового мышления и деятельности в данной сфере. Именно поэтому такие инновационные прорывные разработки, как проекты НИО [27] и Департамента города Москвы [49] могут выступать в качестве неких образцов культуры управления инновациями в сфере образования. В частности, отмеченное выше издание российских коллег [49] является первой попыткой полисферного обобщения опыта работы по созданию образования нового поколения. Этот своего рода «магапроект» задает столичный уровень требований к экспериментальной и инновационной работе, концентрируя результаты инновационной деятельности в образовательных учреждениях Москвы, объединяет все сферы школьного образования на экспериментальных площадках под эгидой разработки нового содержания на основе деятельностного подхода.

Имеющие место оргуправленческие, научные, методические разработки в виде инновационных и экспериментальных проектов, появляющиеся на образовательных пространствах различных стран СНГ, в полной мере подтверждают важность и государственную необходимость продолжения исследования онтологических, аксиологических и гносеологических оснований развития культуры управления образовательными системами.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что от уровня культуры управленческой деятельности в системе образования зависит не только качество самого образования, но и качество всей нашей жизни.

Список литературы:

1. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. — М.: Экономика, 1991. — 352 с.

2. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев: Энциклопедия управленческих знаний. — М., 2002. — 295 с.
3. Анисимов О. С. Стратегические формы управления исследованиями (Опыт АПО Беларуси) // Адукацыя і выхаванне. — 1998. — № 7. — С. 107–109.
4. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3–10.
5. Бородулин А. Н., Заложнева А. Ю., Шуремов Е. Л. Внутрифирменное управление, учет и информационные технологии: Учеб.пособ. — М.: ЗАО «ПМСОФТ», 2006. — 340 с.
6. Бочкарев В. И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 9–13.
7. Гончеренок И. И. Лидерство и менеджмент: дилемма в управлении высшим образованием // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 4. — С. 11–16.
8. Громыко Н. В. Метапредмет «Знание». Учеб. пособ. для уч-ся старших классов. — М.: Пушкинский институт, 2001. — 544 с.
9. Громыко Н. В. Обучение схематизации в школе: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов/ Учеб. — метод. пособ. для уч-ся 10–11 классов. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 479 с.
10. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов/ Учеб.пособ. для уч-ся старших классов. — М.: Пушкинский институт, 2001. — 288 с.
11. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема». Учеб. пособ. для уч-ся старших классов. — М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. — 382 с.
12. Громыко Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций. В 3-х кн.: Кн. 1. Введение в теорию мышления и деятельности. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 384 с.
13. Громыко Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций. В 3-х кн.: Кн. 2. Введение в методологию. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 480 с.
14. Громыко Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций. В 3-х кн.: Кн. 3. Онтологии нового времени: Пособие для учителей. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 320 с.
15. Жук А. И. Приоритеты развития институтов повышения квалификации кадров образования // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 10. — С. 3–6.

16. Законодательное обеспечение управления образовательными учреждениями (организациями): Матер. науч. — практич. конф. — М.: Классикс Стиль, 2005. — 128 с.
17. Крылова Н. Б. Культурология образования. — М.: Народное образование, 200. — 272 с.
18. Культура, культурология и образование: Материалы “Круглого стола” // Вопр. философии. — 1977. — № 2. — С. 3–56.
19. Масюкова Н. А. Концепция организации процесса освоения научно-исследовательской деятельности // Теоретические модели современных педагогических явлений: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последиplomного образования; Под ред. профессора Б. В. Пальчевского. — Минск, 1999. — Ч. 1. — С 242–260.
20. Масюкова Н. А., Пальчевский Б. В. Методологическое содержание управленческой деятельности // Управление в социальных и экономических системах: Тез. Респ. науч. — практич. конф. Минск, 19–20 февр. 1997 г./ Ин-т управления. — Минск, 1997. — С. 96–97.
21. Масюкова Н. А. Научно-управленческая квалификация как рамка новационной и инновационной профессиональной деятельности // Современная радиоэлектроника: научные исследования, подготовка кадров: сб. материалов в 3 ч. (по итогам работы МНПК, Минск, 20–21 апреля 2006 г.) / Министерство образования РБ. Под ред. Н. А. Цырельчука. — Мн.: МГВРК, 2006. — Ч. 2. — С. 125–132.
22. Масюкова Н. А. Объективные и субъективные критерии и показатели научно-управленческой компетентности // Стратегические приоритеты развития современного образования: Материалы межд. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г.: В 4 т. — Т. 1. — Мн.: НИО, 2006. — С. 150–157.
23. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Под ред. Б. В. Пальчевского. — Мн.: Технопринт, 1999. — 288 с.
24. Масюкова Н. А. Проектирование технологий: культурный контекст // Мир технологий. — 2000. — № 1. — С. 75–79.
25. Модернизация российского образования: проблемы управления и экономики: Сб. науч. тр. Вып. 2. — М.: Ин.т управления образованием РАО, 2003. — 84 с.
26. Наумов С. В. Представления о программах и программировании в контексте методологической работы // Вопросы методологии — 1992. — № 1–2. — С. 11–30.

27. Национальный институт образования — центр развития педагогической науки и образовательной практики в Республике Беларусь: организационно-деятельностный и социально-гуманитарный проект / Г. В. Пальчик, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, Л. А. Худенко, О. Е. Лисейчиков, В. З. Сулейманов. — Минск: НИО, 2006. — 191 с.
28. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры: Автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24. 00. 01 / Негос. образоват. учреждение “Междунар. акад. бизнеса и банковского дела” г. Тольятти. — М., 1998. — 49 с.
29. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. — 176 с.
30. Новиков Д. А., Суханов А. Л. Модели и механизмы управления научными проектами в ВУЗах. — М.: Ин-т управл. образованием РАО, 2005. — 80 с.
31. Новые механизмы управления муниципальной системой образования: Материалы окружной конференции. — Н. Новгород, 2004. — 192 с.
32. Обновляемому белорусскому образованию — эффективное управление (интервью с Министром образования Республики Беларусь А. М. Радковым) // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 9. — С. 3–6.
33. Образовательная деятельность // Новые ценности образования: Научно-метод. сб. — М., 2006. — Вып. 1–2. — 306 с.
34. Открытое образование // Новые ценности образования: Научно-метод. сб. — М., 2006. — Вып. 3. — 186 с.
35. Пальчевский Б. В., Масюкова Н. А. Управление как гарантия целостности деятельности в образовании // Управление в социальных и экономических системах: Тез. Респ. науч. — практ. конф. 19–20 февр. 1997 г. / Ин-т управления. — Минск, 1997. — С. 48–49.
36. Пальчевский Б. В. Актуальные проблемы управления педагогической наукой // Педагогика. — 2006. — № 4. — С. 62–68.
37. Пальчевский Б. В. Концепция проектируемой деятельности в образовании: проблемный, ценностный, целевой, теоретический и нормативный блоки (процессуально-содержательное описание 5 научной сессии // Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых учёных: Сб. науч. тр.: В 2 ч. — Мн.: НИО, 2000. — Ч. 1. — С. 3–43.
38. Пальчевский Б. В. Оргуправленческая деятельность по запуску комплексного проекта междисциплинарного исследования // Мир технологий. — 2003. — № 4. — С. 4–6.

39. Пальчик Г. В. Организационно-управленческие аспекты создания системы управления качеством в учреждениях общего среднего образования // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 10. — С. 7–12.
40. Пафова М. Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтничном регионе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ин-т теории и истории педагогики РАО. — М.: 2006. — 54 с.
41. Перечень нормативных документов, публикаций и диссертационных исследований по организации, ходу и результатам экспериментальной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (кандидатов и докторов наук) для системы образования Республики Беларусь: организационно-управленческие, содержательные, научные, методические, рефлексивные аспекты (препринт) 1997–2004 гг. / Сост. Б. В. Пальчевский / Под ред. Б. В. Пальчевского. — Минск: Нац. ин-т образования, — 2004. — 20 с.
42. Петушкова Е. В., Замостик В. И. Аксиологический подход к управлению воспитательной работой в колледже // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 5. — С. 38–44.
43. Проблемы развития управленческого мышления и деятельности / Ю. В. Громыко, Д. Б. Дмитриев, О. И. Глазунова и др. — М.: Акад. пед. наук СССР, 1991. — 216 с.
44. Северо-Западный округ — стратегическая инициатива: интеграция науки, промышленности и образования / Под ред. Н. В. Громыко. — М.: Пушкинский институт, 2006. — 112 с.
45. Слободчиков В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания). — Киров: Кировская областная типография, 2003. — 32 с.
46. Управление школой: теоретические основы и методы: Учеб.пособ. / Под ред. В. С. Лазарева. — М.: Центр соц. и экономич. исслед. 1997. — 336 с.
47. Щедровицкий Г. П. Онтология и онтологическая работа // Вопросы методологии. — 1996. — № 3–4. — С. 65–122.
48. Щедровицкий Г. П. Предисловие // Педагогика и логика: Сборник. — М.: Касталь, 1993. — С. 3–15.
49. Экспериментальное образовательное пространство города Москвы // Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 544 с.

УДК 37.1

**МОДЕРНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ:
ДВЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯМИ
В ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

Пуденко Т. И.

доктор экономических наук
Институт управления образованием
Российской академии образования
Москва, Россия

Аннотация. В статье проводится различение модернизации и развития как разных моделей реализации изменений в системах образования. Доказывается ограниченность модернизации как способа проведения централизованных реформ, ее недостаточность для изменения муниципальных систем образования и отдельных организаций с учетом их потенциала и уникальных условий деятельности. Обосновывается необходимость сочетания стратегий модернизации и опережающего развития. Предлагается более гибкая модель управления территориальными системами образования, обеспечивающая их развитие.

Ключевые слова: общее образование; модернизация общего образования; развитие систем образования; управление развитием образования; программно-целевое управление в образовании.

**MODERNIZATION AND DEVELOPMENT:
TWO MODELS OF MANAGEMENT OF CHANGES
IN TERRITORIAL EDUCATIONAL SYSTEMS**

Pudenko T. I.

doctor of economics
Management education Institute
of the Russian Academy of education
Moscow. Russia

Abstract: In article distinction of modernization and development as different models of realization of changes in education systems is carried out. Limitation of modernization as way of carrying out the centralized reforms is proved, to its insufficiency for change of municipal education systems and the separate organizations taking into account their potential and unique conditions of activity. Need of a combination of strategy of modernization and the

advancing development locates. More flexible model of management of territorial education systems providing their development is offered.

Keywords: general education; modernization of the general education; development of education systems; management of a development of education; a program goals management in education.

Модернизация и развитие — два термина, означающие качественные изменения в системе и зачастую используемые как синонимы. Более того, в последнее десятилетие термин «развитие» все реже встречается в лексиконе профессионального педагогического сообщества, поскольку наиболее употребляемым стал термин «модернизация», под которой и стало пониматься развитие.

Свою роль сыграли официальные документы, в которых отражена государственная политика в области образования, и которые провозгласили именно модернизацию образования, признав, что образовательная система России во многом отстала от лучших мировых образцов, не соответствует современным вызовам и потребностям меняющегося российского общества.

В научной литературе представлено мнение, что не следует отрицать возможность некоторого движения по модернизационному пути, однако этот путь не выводит Россию на адекватную траекторию устойчивого развития. По мнению ряда исследователей, модернизация — это «догоняющий» тип развития, по сути, ликвидация отсталости, и он заранее обрекает страну на «переход к прошлому» других стран. И хотя по отношению к модернизирующейся стране это может быть в отдельных элементах переходом к новому, даже в чем-то более прогрессивному состоянию, тем не менее, в целом, такой путь содержит значительные адаптационные риски и, главное, не решает ключевых проблем ее конкурентоспособности [1, 2, 3].

Это полностью относится и к сфере образования. Объявляя модернизацию, новое качество нашего образования чаще всего определяли по тому, от чего ему необходимо уходить. Именно факты и тенденции прошлого, а также сравнения с образовательными системами экономически более развитых стран служили отправной точкой в принятии решения о необходимых изменениях.

Нельзя не учитывать, что модернизация российского образования выступала и выступает составной частью процесса

социально-экономической модернизации России, а значит, с учетом отраслевой специфики воспроизводит ее основные цели и актуальные приоритеты. Известно, что переход к рыночной экономике стал фундаментальной задачей отраслевых модернизаций, в том числе в сфере образования.

Провозглашенный в 2001 году курс преследовал две важнейшие цели — наладить стабильное функционирование образовательных учреждений (простое воспроизводство образовательного процесса), и в то же время, сделать это на новом техническом и технологическом уровне, то есть, модернизировать образовательный процесс и систему отраслевого управления.

Формально Концепция модернизации российского общего образования на период до 2010 года провозгласила в качестве своих целей повышение доступности, качества и эффективности образования. На первом этапе реализации Концепции был сделан акцент на решение новых образовательных задач: совершенствования структуры и содержания образования, введения профильного обучения и предпрофильной подготовки старшеклассников, на прямые инвестиции в информатизацию образования и др. Это обеспечило первые положительные результаты.

В то же время, последующие модернизационные решения на федеральном уровне осуществлялись не по принципу углубления, содержательного развития апробированных нововведений, а по принципу расширения пространства инноваций, увеличения количества инновационных проектов, в первую очередь, формирующих новые экономические механизмы в сфере образования.

Это: внедрение нормативно-подушевого механизма финансирования в общем образовании, переход к государственному (муниципальному) заданию на реализацию образовательных программ, переход к новой системе оплаты труда педагогов, устанавливающей зависимость оплаты от качества труда, изменение организационно-правовых форм образовательных организаций для их перехода к большей экономической самостоятельности, реструктуризация сети школ и др.

Безусловно, за годы модернизации удалось достигнуть определенных результатов, которые можно расценивать как развитие по сравнению с 90-ми годами прошлого века. Однако значительных

качественных позитивных изменений более, чем за десять лет после принятия концепции модернизации общего образования получить не удалось, что признается многими экспертами.

Причина не только в выборе модернизационного пути как методологической основы проведения изменений, не только в заимствовании «передового зарубежного опыта», некритичного отбора новаций и переноса их на не подготовленную российскую почву. Одновременные усилия по формированию рыночных отношений в сфере образования, внедрению рыночных регуляторов обусловили ставку на конкуренцию как главный механизм повышения качества образования, привели к оформлению концептуальной установки на выявление и поддержку лидеров (образовательных организаций, муниципальных и региональных систем образования), финансирование их как «точек роста».

Однако селективная ресурсная поддержка привела к значительному расслоению регионов, муниципальных образований и школ по фактической готовности к инновациям, по доступности качественного образования. В реальности оказалось, что процессами развития охвачена лишь часть российской системы общего образования. Свою роль сыграла зависимость ресурсного обеспечения развития общего образования от экономического потенциала регионов и муниципалитетов. В итоге, избирательность внешней поддержки в сочетании с обязательностью активных инновационных процессов для всех организаций сформировало неравенство в условиях их деятельности, а для населения — в доступе к качественному образованию.

Возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны, в системе общего образования России осуществляются масштабные изменения, новации охватывают все элементы системы (цели и содержание общего образования, формы его организации, итоговую аттестацию, оценку качества, механизмы управления и финансирования, кадровый потенциал, сеть образовательных учреждений, их организационно-правовые формы и т. д.), а с другой стороны — эти новации нельзя рассматривать как доказательства развития системы образования.

Разумеется, сами по себе нововведения не имеют непосредственно выраженного положительного или отрицательного знака, позволяющего квалифицировать их как свидетельства реального

развития образования. Не могут также выступать в этой роли те образовательные результаты, которые демонстрируют выпускники или учащиеся общеобразовательных организаций. Следовательно, оценка развития ОУ и систем образования должна и может осуществляться по своим специфическим критериям, отражающим позитивные сдвиги в комплексных результатах деятельности и прирост ресурсного потенциала. Соответственно, говорить о развитии можно только относительно исходного индивидуального уровня, предшествовавшего нововведениям.

В то же время, модернизация образования изначально осуществлялась как ведомственный проект, при котором реализуется централизованный подход к планированию изменений в сфере общего образования и к оценке их результатов.

Понятно, что развитие системы образования муниципального уровня не может быть обеспечено только за счет централизованно проводимых изменений. Эти изменения по всем признакам являются элементами реформы образования, поскольку осуществляются в обязательном порядке, на всей территории России и имеют нормативное правовое закрепление [4]. Строго говоря, для образовательных организаций и муниципальных систем образования такая модернизация приравнивается к изменениям внешних условий, что требует адаптации, адекватных изменений внутри системы. Однако адаптационные изменения не всегда свидетельствуют о росте возможностей, о подлинном развитии.

Таким образом, если различать модернизацию и развитие как две модели осуществления изменений, следует отметить, что в рамках проводимой до настоящего времени модернизации образования происходит не только усиление единообразия в основных элементах образовательной системы, но и укрепляется вертикально интегрированный механизм управления инновационными процессами за счет того, что централизованно определяются цели изменений и приоритеты, конкретные нововведения, выделяются ресурсы из бюджетов всех уровней, формируются сквозные программы и показатели, осуществляется централизованный контроль за результатами и целевым использованием ресурсов.

Развитие же всегда индивидуализировано, оно объективно способствует многообразию форм и видов деятельности, обеспечивая

более тесную связь с образовательными потребностями местного сообщества, с условиями и перспективами жизнедеятельности населения.

При проведении модернизации основной механизм ресурсной поддержки — программно-целевое финансирование, которое тоже организовано по уровням управленческой вертикали (точнее, по уровням бюджетов) и предполагает конкретизацию федеральных инициатив для уровня регионов, муниципальных образований, соответствующую дезагрегацию целевых индикаторов федеральных целевых программ.

Не случайно эксперты отмечают, что на завершающем этапе происходит подмена оценки социальных, образовательных и экономических эффектов от нововведений оценкой результатов реализации мероприятий программ. Более глубокие последствия — это смещение целевых и ценностных ориентиров с задач саморазвития с учетом актуальных проблем образовательных учреждений и территорий, их ресурсного потенциала и зон ближайшего развития, на задачи выполнения федеральных инициатив в рамках территориальных программ и проектов модернизации.

В целом же, основными проблемами инновационных процессов в рамках модернизации современного российского общего образования по-прежнему являются: фрагментарность и несогласованность нововведений, а также регулирующих их планов и программ; стремление к расширению числа инноваций; отсутствие критического анализа предшествующих этапов модернизации, оценки ее эффективности и соответствующей корректировки портфеля инновационных проектов; недостаточное и неэффективное ресурсное обеспечение; игнорирование негативного социального фона многих нововведений; закрепление ее ведомственного характера; реальное сужение пространства развития образования до масштабов пилотных, экспериментальных и стажировочных площадок.

В настоящее время практически никто не оспаривает мнение экспертов о том, что сложившаяся в переходный период в России модель государственного управления, базирующаяся на доминировании федеральных органов власти в решении вопросов экономического развития регионов и муниципальных территорий, не отвечает современным тенденциям развития. Как показала практика последних лет, недостаточно совершенствовать механизмы государственного

управления лишь на федеральном уровне [5, 6, 7]. Это верно, как в отношении отраслей реального сектора экономики, так и в отношении непроеизводственной сферы, в частности сферы образования.

Исследованиями в области развития социальных систем доказано, что устойчивость развития может быть обеспечена при сочетании стратегии модернизации элементов существующей системы и стратегии опережающего развития, переводящего ее на новую траекторию развития [8]. Модернизация сама по себе не выводит систему на адекватную траекторию устойчивого развития, она должна играть вспомогательную роль. Следовательно, обе модели изменений имеют право на жизнь, а стратегически и технологически управление развитием должно осуществляться в двух сопряженных смысловых полях и сбалансированного ресурсного обеспечения «поддерживающих» и «прорывных» инноваций, обеспечивающих опережающее развитие.

Прорывными для образовательных организаций и территориальных систем образования могут быть только те изменения, которые выводят их на новый уровень возможностей; которые изначально учитывают накопленный потенциал организации или территориальной системы, позволяют подняться на новый уровень качества с учетом стадии их жизненного цикла, разворачиваются в образовании не как в «отрасли социальной сферы», а как в живой системе, существующей и развивающейся в конкретных социокультурных, демографических, природных и экономических условиях территории.

Для снятия накопившихся проблем и противоречий стратегически приоритетными задачами должны стать обеспечение целостности, системности и устойчивости развития территориальных систем образования (с акцентом на слове «развитие») как альтернатива реализуемой в настоящее время селективной поддержке «точек роста» в рамках модернизации российского образования.

Выбор «целостности» развития системы образования в качестве приоритета позволит остановить нарастающее расслоение образовательных организаций, снижение доступности качественного образования. Необходимость стратегической ориентации на «системность» развития обусловлена фрагментарностью, разнородностью и отчасти противоречивостью предлагаемых в рамках модернизации нововведений [9]. Устойчивость развития как стратегический приоритет является, на наш взгляд, необходимым для изменения

сложившегося отношения к ресурсному обеспечению инновационных процессов в образовании. Устойчивое развитие рассматривается как продолжающееся во времени качественное приращение социальной эффективности образования, обеспеченное ростом внутреннего потенциала этой системы, для чего требуется более гибкая и эффективная модель управления.

Необходимы не только новые инструменты ресурсной поддержки инноваций, охватывающей все образовательные учреждения страны с учетом их исходного уровня и ресурсного потенциала, но и новая модель управления развитием территориальных систем образования, предполагающая более высокий уровень самостоятельности в принятии решений и индивидуализации инновационных процессов на местном уровне [10].

Проведенный анализ показал, что ресурс внутреннего совершенствования действующих территориальных органов управления образованием (изменение их организационных структур, функций, методов управления) применительно к задачам обеспечения развития образования практически исчерпан. Необходимо перераспределение функциональной нагрузки по управлению развитием образования. В компетенции муниципальных органов управления образованием целесообразно оставить те виды работ, которые необходимы для реализации стратегии модернизации: взаимодействие с образовательными организациями и региональными органами управления по всем вопросам централизованно осуществляемых нововведений, создание комплекса необходимых условий для успешного внедрения этих новаций.

Для решения вопросов стратегического развития образования, разработки территориальных целевых программ развития необходимо создание коллегиальных межведомственных структур в рамках местных администраций, муниципальных стратегических команд, координационных советов по развитию социальной сферы, кластерных проектных групп и управляющих, координационных советов, межмуниципальных программных органов управления, иных форм коллегиальной выработки решений. Важным источником развития становятся в этом случае интеграционные ресурсы, формируемые за счет максимально возможного спектра взаимодействий хозяйствующих субъектов и в рамках межмуниципального сотрудничества.

Проектное и программно-целевое финансирование развития образования остается важным инструментом управления, однако требуется новый концептуальный подход к проектному финансированию развития образования, который направлен не на поддержку точек роста, а на целевую дифференцированную поддержку всех групп образовательных организаций для минимизации их расслоения и обеспечения целостности развития территориальной системы образования. Изменение целевой ориентации проекта с продвижения инновационного продукта на достижение социально-экономического эффекта в масштабах муниципальной территории с необходимостью сопровождается изменениями проектного планирования, критериев отбора отдельных проектов и формирования проектного портфеля, а также подходов к ресурсному обеспечению.

Эффективное управление развитием территориальных систем образования и образовательных организаций возможно, если удастся обеспечить: включение образования в число приоритетных зон социально-экономического развития территории и согласование программ их развития; сочетание стратегии централизованной модернизации и индивидуальной стратегии развития территориальной системы образования; развитие образования как общественного блага за счет повышения его социальной результативности, снижение социальных рисков, характерных для политики «жесткой» модернизации; кооперацию и интеграцию как приоритетные векторы организационного поведения хозяйствующих субъектов и средство формирования ресурсной базы развития образования; опора на горизонтально интегрированные схемы муниципального управления взамен вертикально интегрированных, обеспечивающих централизованное реформирование систем общего образования по ведомственным сценариям модернизации.

Новая модель управления развитием образования на муниципальном уровне будет эффективна при соблюдении комплекса принципов: баланс образовательной политики и общей стратегии развития муниципалитета; обеспечение целостного развития муниципальных систем образования; стратегическая обоснованность нововведений; компенсаторность по отношению к государственным мерам по реформированию образования; социальная ориентиро-

ванность процессов развития; необходимая и достаточная полнота ресурсов для нововведений; институционализация нововведений; информационная открытость.

Список литературы:

1. Аванесов, В. Стратегия развития образования в Российской Федерации. Докл. на IX межд. науч. конф. «Россия: ключевые проблемы и решения» / В. Аванесов. М.: ИНИОН РАН, 11–12 дек. 2008–264 с.
2. Гохберг, Л. М. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования / Л. М. Гохберг, Г. А. Китова, Т. Е. Кузнецова // Вопросы экономики. — 2008, № 7. — с. 274–278
3. Управление модернизацией образования в Российской Федерации: тенденции, перспективы: сб. аналитических материалов — М.: Изд. Института общего образования, 2003. — 62 с.
4. Лексин, В. Н. Общая теория реформ. Контуры проблемы и система исследований / В. Н. Лексин, А. Н. Швецов // Теория и практика организации проведения реформ. — М.: ИСА РАН, 1995. — с. 100–110.
5. Лексин, В. Н. Качество государственного управления: возможность объективных оценок / В. Н. Лексин // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование — Серия: Политология, экономика, право. — 2009. — № 5. — с. 84–96.
6. Кузнецова, Т. Е. Российское пространство и проблемы его организации / Т. Е. Кузнецова // Вопросы государственного и муниципального управления. — 2010, № 1. — с. 98–113.
7. Макущенко, Л. В. Задачи муниципального уровня современной России / Л. В. Макущенко // Экономические науки, Москва — 2008, № 2 (39). — с. 23–37
8. Акимова, Т. А. Экономика устойчивого развития. Учебное пособие / Т. А. Акимова. — М.: Изд-во «Экономика», 2009. — 430 с.
9. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. — М.: МАКС Пресс, 2009. — 440 с.
10. Пуденко, Т. И. Методологические и теоретические основания управления устойчивым развитием территориальных систем образования / Т. И. Пуденко // Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления образованием: сборник научных трудов / ФГНУ «Институт управления образованием» РАО; — М.; СПб: Нестор-История, 2013. — с. 115–131

УДК 37.072

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕХАНИЗМЫ
ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Файн Т.А.

доцент, кандидат педагогических наук

Областное государственное автономное образовательное
учреждение дополнительного профессионального образования
«Институт повышения квалификации педагогических работников»
Биробиджан, Россия

Аннотация. В статье показаны методология и механизмы государственно-общественного управления в образовании. Интеграция раскрывается как механизм гуманистического общественно-государственного управления, основанного на взаимодействии педагогической власти и педагогической общественности. Представлен опыт практической реализации механизмов взаимодействия педагогической власти и общественности в Еврейской автономной области.

Ключевые слова: государственно-общественное управление; педагогическая власть; педагогическая общественность; общественная организация; государственно-общественные механизмы управления.

**METHODOLOGY AND THE MECHANISMS
OF STATE-PUBLIC MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE RUSSIAN FEDERATION**

Fain T.A.

candidate of pedagogical sciences

Regional state autonomous educational institution
of additional professional education "Teacher in Service Institute",
Birobidzhan, Russia

Abstract. The article describes the methodology and mechanisms of state-public management in education. Integration is revealed as a mechanism of social and humanistic governance, based on the interaction of educational authorities and the teaching community. The experience of the practical implementation of mechanisms of interaction between educational authorities and the public in the Jewish Autonomous Region is presented.

Keywords: state and public administration, educational authorities, educational community, public organization, state and public governance mechanism.

Одной из отличительных особенностей развития современной системы образования является переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор личностью прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений. Актуальной тенденцией в управлении образовательными системами в современной Российской Федерации выступает государственно-общественное управление. Расширение общественного участия в управлении образовательными системами и оценке качества образования было определено как приоритет развития образования, как важнейшее стратегическое направление современной государственной образовательной политики. Историко-педагогический контекст проблемы государственно-общественного управления в гражданском образовании раскрывается Владимиром И. Гусаровым, который правомерно утверждает, что поступательное развитие и совершенствование «... системы образования в России объективно выступает существенной частью публичной политики государства, так как влияет на уровень и характер социальной и личной жизни каждого человека, на становление его сознательной гражданской позиции и на формирование гражданско-правового общества в целом» [1].

Государственно-общественное управление образованием является одной из основ становления российской государственности, базирующейся в том числе и на институтах местного самоуправления. В Концепции модернизации [2] российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-Р (п. 2) в разделе

«Цели и основные задачи модернизации образования» отмечалась его общественная составляющая: «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально — педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

Вопросы методологии государственно-общественного управления образовательными системами являются чрезвычайно актуальными и требуют учёта сложившихся представлений о данном феномене в научной литературе, в которой к настоящему моменту частично представлен новый опыт осуществления государственно-общественного управления образованием и социального партнерства с участием образования на региональном, муниципальном и школьном уровнях. На важность проблематики общественного участия в управлении образованием указывают многие исследователи. Например, Н. В. Акинфиева [3] раскрывает базовые теоретические понятия государственно-общественного управления образованием. Она вводит в научный оборот определения государственно-общественных образовательных отношений, государственно-общественного взаимодействия, даёт авторскую трактовку государственно-общественного управления образованием. А. Н. Поздняков [4] — один из авторов, осветивший историю развития и внедрения в практику принципов государственно-общественного управления образованием в России.

Интерес для исследователей представляет монографический сборник [5] «Развитие государственно-общественного управления в образовании: от прецедентов к институту. Исследования и разработки», который включает результаты исследований, аналитические материалы и разработки, раскрывающие различные аспекты взаимодействия государства и общества в управлении образованием. В сборнике рассматриваются современные тенденции развития государственно-общественного характера управления образованием, анализируются результаты и эффекты реализации федеральных и региональных проектов расширения общественного участия в управлении и оценке качества образования, формулируются предложения по совершенствованию нормативно-правовой

базы государственно-общественного управления и публичной отчетности в образовании, предлагаются концептуальные подходы к организации обучения общественных управляющих, созданию федеральной сети участников государственного общественного управления образованием.

Авторы (Косарецкий С. Г., Моисеев А. М., Седелников А. А., Шимутин Е. Н.) данного монографического сборника [5] подчёркивают статус государственно-общественного управления образованием, которое определяют, как неотъемлемый элемент менеджмента в российском образовании и как область научных исследований. По их мнению, именно сетевое взаимодействие участников государственно – общественного управления образованием выступает на данном этапе наиболее эффективным механизмом развития как теории, так и практики общественного участия в управлении, следствием которого является обеспечение открытости системы образования, создание условий для участия общественности, потребителей образовательных услуг в управлении и оценке качества образования, что стимулирует качество и доступность образования, его соответствия целям опережающего развития в условиях реформирования и модернизации.

Д. И. Новиков [6, 7] развивает теорию управления образовательными системами и справедливо отмечает, что основными направлениями реформирования системы управления образованием, являются: дальнейшее расширение автономии учреждений образования с одновременным повышением их ответственности за конечные результаты деятельности; уточнение компетенции, полномочий и ответственности органов управления образованием всех уровней и обеспечение их эффективного взаимодействия; переход от распределительного и директивного к регулирующему управлению системой образования; развитие общественных форм управления образованием (подчёркнуто мной).

В разнообразных источниках обращается внимание на общественный рейтинг как возможный способ вариативности государственно-общественного управления образовательными системами, который может содействовать федеральным и региональным органам образования в определении направлений, способных повысить эффективность деятельности образовательного учреждения; формировать

систему отслеживания динамики изменений в образовательной системе; способствовать формированию информационной базы для построения стратегии развития образовательного учреждения и образовательной системы территории, стимулировать создание методических разработок по использованию общественного рейтинга в общеобразовательных школах.

В различных публикациях чаще используется понятие общественного рейтинга или общественной экспертизы, однако, в настоящее время законодательно закреплён вопрос о государственной общественной экспертизе образовательных учреждений.

В настоящее время как никогда ранее требуются механизмы взаимодействия образовательных систем и субъектов сообщества, которые создадут возможность для принятия общественно значимых решений по разработке политики в сфере образования, его целей, реализации образовательных, культурно- и социально-образовательных программ, реализации этих решений, контроля за их исполнением и мониторинга результатов и последствий.

В региональной системе образования Еврейской автономной области все активнее используются механизмы социального партнерства, которые призваны решать серьезные проблемы, связанные с обеспечением эффективного функционирования образования как специфической социальной сферы открытого типа. Вариативные формы государственно-общественного управления в автономии определяются: выявленными возможностями и ресурсными дефицитами образовательного учреждения; потенциальными формами участия общественности в управлении образованием; условиями для реализации конкретной модели государственно-общественного управления в образовательном учреждении. К основным причинам и факторам, затрудняющим становление и развитие государственно — общественного управления образованием, относятся: недостаточность соответствующей нормативной правовой базы, регулирующей участие общественности в управлении образованием; слабая заинтересованность представителей общественности в управлении и развитии образовательных учреждений; авторитарность некоторой части руководителей образовательных учреждений; низкий уровень правовой культуры и правосознания значительной части участников образовательного процесса; несформированность тра-

диции, связанной с восприятием общественности, как субъекта образовательной деятельности; недостаточность информации, которая в доступной и в то же время аналитической форме представляет общественности результативность реализации государственно-общественного управления образованием; низкая мотивация руководителей образовательных учреждений к введению государственно-общественного управления образованием.

Создание региональных моделей и механизмов государственно-общественного управления в системе образования ЕАО — это формирование новой социальной реальности, обучающей, воспитывающей и активизирующей всех участников образовательного процесса, а также социальное окружение.

Взаимодействие педагогической власти и педагогической общности в Еврейской автономной области выступает важнейшим фактором развития региональной системы образования. Интеграция как механизм взаимодействия педагогической власти и педагогической общности обеспечивает гуманистическое управление, которое наиболее близко к педагогической реальности в Еврейской автономной области. Гуманистическое инновационное управление, основанное на интеграции педагогической власти и педагогической общности, обеспечивает развитие региональной системы образования и перевод образовательной (педагогической) системы любого уровня (школьного, муниципального, регионального, федерального) от режима функционирования в режим развития. Гуманистическое инновационное управление в Еврейской автономной области позволяет практически осуществить интеграцию компетентности и ответственности педагогической власти (государства) и педагогической общности (гражданского общества), обеспечивая при этом расширение сфер влияния по защите представителей научно-педагогического сообщества (гражданского общества).

На региональном уровне автономии практически реализуется гуманистическое инновационное управление, что осуществляется через следующие функции:

- Моделирование вариантов стратегии развития образования в области, социально-педагогическое моделирование воспитательно — образовательных систем и процессов.

- Разработка социально-педагогической системы мер и организационно-психологических условий успешной стратегии развития образования в Еврейской автономной области, лоббирование интересов образования в органах власти.
- Разработка стратегической краткосрочной и перспективной программы развития системы образования области, разработка и реализация областных целевых программ в сфере образования, поиск новых социально-педагогических и организационно-хозяйственных механизмов, расширение источников финансирования, привлечение в образование инвестиционных ресурсов.
- Социально-педагогический мониторинг деятельности региональной системы образования на областном, муниципальном и школьном уровнях (мониторинг состояния и основных тенденций образования, текущих итогов и конечных результатов инновационных процессов).
- Экспертная, аналитическая и прогностическая деятельность по развитию и интеграции системы образования на региональном, муниципальном и школьном уровнях.
- Выявление (анализ спроса на образовательные услуги и потребности в образовании) образовательных потребностей педагогического сообщества области и определение социально-педагогических условий реализации этих потребностей на региональном и муниципальном уровнях, а также на уровне социума и образовательной организации.
- Осуществление повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и управленческих работников сферы образования с учётом Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам (приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499), на основе требований ФГОС нового поколения, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», квалификационных требований к профессионально-педагогической компетенции педагогических кадров, профессионального стандарта и модельного кодекса этики педагогических работников.

- Реализация научно-методического сопровождения деятельности системы образования на региональном, муниципальном уровнях и на уровне образовательной организации; формирование продуктивных мотивов научно-педагогических исследований и использование их результатов в практике.
- Осуществление социально-психологической и психолого-педагогической поддержки молодых педагогов; обеспечение через областную «Школу молодых педагогов» условий для успешной профессионально-педагогической адаптации выпускников педвузов; создание условий для становления и роста профессионального мастерства молодых педагогических работников.
- Выявление, анализ, обобщение, презентация и самопрезентация результативного педагогического опыта педагогических и управленческих работников, образовательных организаций через публикации в ежеквартальном журнале «Педагогический вестник ЕАО», в научно-методических изданиях ОблИПКПР, а также через информационно-аналитическую деятельность музея народного образования ЕАО.
- Интеграция педагогического сообщества ЕАО по реализации образовательных запросов и потребностей детей, подростков, юношества, педагогов и родителей через общественную организацию «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области».

В Еврейской автономной области взаимодействие педагогической власти и педагогической общественности особенно активно осуществляется с 1998 года, когда была создана общественная организация «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области». За эти годы в автономии разрабатывались, адаптировались и практически внедрялись механизмы взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности, которые ретранслировались в механизмы управления развитием региональной системой образования: произошли реальные перемены, подтверждающие перевод сферы образования из режима функционирования в режим развития.

Главный результат взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности — это государственно-общественный характер управления образованием в Еврейской автономной области, который включает механизмы принятия управленческих решений

через интеграцию общественно-педагогических инициатив «снизу», субъектами которого выступают ОО «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области», попечительские советы по уровням функционирования (на уровне образовательной организации, муниципального образования, региона), ежеквартальный журнал «Педагогический вестник ЕАО».

В Еврейской автономной области сложился определённый опыт разработки и принятия управленческих решений через механизмы взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности. Каждый из субъектов общественно-педагогических инициатив предлагает свой вариант решения той или иной проблемы, который представляет в Совет ОО «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области», выполняющего роль координатора и эксперта всего многообразия педагогических инициатив. На уровне ОбЛИПКПР проводится анализ ситуации с выстраиванием поливариантного прогноза, из которого — после обсуждения в рабочих группах, временных творческих коллективах, на совете ОбЛИПКПР — выбирается наиболее эффективный, зафиксированный в решении совета. Далее данная проблема изучается и анализируется с управленческих позиций, но с учётом предложений и инициатив, а также рекомендаций совета ОО «Педагогическая ассоциация Еврейской автономной области» и совета ОбЛИПКПР с дальнейшим рассмотрением на заседании коллегии комитета образования ЕАО, решение которой является основанием для приказа председателя комитета образования и обязательно для выполнения всеми субъектами региональной системы образования. и совета ОбЛИПКПР с дальнейшим рассмотрением на заседании коллегии комитета образования ЕАО, решение которой является основанием для приказа председателя комитета образования и обязательно для выполнения всеми субъектами региональной системы образования.

Список литературы:

1. Гусаров В. И. Государственно-общественное образование. — Электронная версия создана МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» www.ifap.ru
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2010.

3. Акинфиева, Н. В. Становление государственно-общественных отношений и взаимодействия в образовательных системах// Инновации в управлении как фактор развития образовательных систем. Материалы научно-практической интернет-конференции 11 мая 2001 года. — Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 2001. — 384 с.
4. Поздняков, А. Н. Развитие государственно-общественных отношений как одно из важнейших направлений модернизации российского образования// Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании. Сб. избранных статей Всероссийской научно-практической конференции. 20–21 февраля 2002 года /Под научной ред. Н. В. Акинфиевой. — Саратов: СГУ, 2002. — С. 167–182.
5. Косарецкий, С. Г., Моисеев А. М., Седельников А. А., Шимутин Е. Н. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки: Монографический сборник / под общ. ред. Косарецкого С. Г., Шимутиной Е. Н. — М., Вердана, 2010, 372 с.
6. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем. — М.: ИПУ РАН, 2001.
7. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами. — М.: Народное образование, 2009. — 452 с.
8. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. — Хабаровск, 2001. — 333 с.
9. Файн, Т. А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров//Педагогическое образование и наука (научно-методический журнал) — Москва: 2004, № 3, с. 57–62.
10. Файн, Т. А. Методология и опыт методического сопровождения региональной системы образования ЕАО//Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал). — Биробиджан: 2004, № 3, с.19–25.
11. Файн, Т. А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации непрерывного образования//Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал). — Биробиджан: 2005, № 4, с.10–18.
12. Файн, Т. А. Выявление, изучение и представление педагогического опыта. — «Практика административной работы в школе» (журнал) — Москва: 2005, № 7, с. 6–9.
13. Файн, Т. А. Формы и методы обобщения передового педагогического опыта лучших учителей ЕАО// Педагогический вестник ЕАО (Ежеквартальный журнал) — Биробиджан: 2006, № 1–2. с. 10–12.

УДК 371.25

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Масюкова Н. А.

доктор педагогических наук, профессор
Минский городской институт развития образования,
г.Минск, Беларусь

Аннотация. На основе результатов научных исследований в рамках фундаментальной тематики НИР Беларуси для общественно-профессиональной экспертизы представлена концепция реализации практикоориентированной направленности научных исследований, которые обеспечат запуск управленческих процедур для организации инновационной деятельности в системе образования

Ключевые слова: концептуальные основания; нормативный, проблемный, теоретический, целеценностный блоки концепции; подходы и принципы

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS
OF PRACTICE FOCUS
OF RESEARCH FOR THE ORGANIZATION
INNOVATION IN THE EDUCATION SYSTEM**

Masukowa N. A.

doctor of pedagogical sciences, professor
Minsk city institute of a development of education,
Minsk, Belarus

Abstract. Based on the results of scientific research in the framework of the fundamental research topics of Belarus for social and professional expertise introduces the concept of implementation of practice-oriented research that will provide start-up administrative procedures for the organization of innovation in the education system.

Keywords: conceptual bases; a normative, problem, theoretical, concepts, tseletsennostny, blocks; approaches and principles

Введение

Существует два способа обеспечения практикоориентированности научных исследований, но в любом случае, т. е. в процессах и восхождения, и реализации, каждое нововведение должно приобрести культурную форму. В ходе восхождения это означает необходимость систематизации запросов практики, идей педагогов-новаторов, педагогических инициатив «снизу». В процессе реализации должны быть осуществлены отбор и систематизация научных продуктов, соответствующих запросам практики, организованы их пропаганда и внедрение. За эти, промежуточные между наукой и практикой, процессы несет ответственность деятельность управления. Следовательно, практикоориентированность научных исследований для организации инновационной деятельности педагогов-практиков обеспечивает связка «наука–управление».

Проблемный блок концепции

Аннотация. Рассмотрение в контексте проблем взаимосвязи теории и практики педагогики, соотношения фундаментальных и прикладных научных исследований; сокращения сроков внедрения научных разработок в практику образования; включения практикующих педагогов в научно-исследовательскую деятельность; становления практики совместной работы ученых и практиков по развитию конкретных образовательных площадок.

В отношении практикоориентированной направленности научных изысканий проблемные зоны сфер науки, управления и подготовки кадров для системы образования характеризуются следующими негативными явлениями:

- стремительно уменьшается число носителей содержания научной культуры (наукovedческих знаний, подходов и принципов, норм научной кооперации и коммуникации, умений и навыков работы с литературой, теоретического моделирования, прогнозирования, проектирования и т. д.), что препятствует выполнению гуманитарными науками своей ведущей функции – систематизации социального, в частности, педагогического опыта;
- связь между наукой и инновационным движением в практике образования поддерживается управлением на основе

использования устаревших способов организации культуры (традиционного и корпоративно-ремесленного). В управленческой практике пока не нашел должного места современный, технологический тип организации научно-педагогической культуры, основанной на использовании проектирования как культурной формы инноваций в образовании;

- в практике подготовки педагогических, управленческих и исследовательских кадров недостаточное внимание уделяется вопросам духовно-нравственного становления нового поколения деятелей, что, в конечном итоге, приводит к пренебрежению общественным мнением в ходе принятия ответственных решений.

Целецеленностный блок концепции

Аннотация. Конкретизация цели обеспечения практикоориентированной направленности научных исследований для организации инновационной деятельности в образовании как перехода к практикоориентированной форме организации научных исследований на конкретных образовательных площадках в совместной с практиками образования деятельности, предъявление аксиологической базы проектируемого процесса в виде системы ценностей взаимопонимания, взаимоуважения, совместности и сотворчества.

Три отмеченные проблемные области определяют целевые ориентиры работы по обеспечению практической направленности научных исследований для организации инновационной деятельности в образовании.

Решение обозначенных проблем должно способствовать достижению главной цели — переходу к практикоориентированной научной деятельности, ведущей характеристикой которой выступает совместная работа ученых и практиков образования по разрешению проблем конкретной образовательной площадки. Ученые выступают здесь носителями норм научно-управленческой культуры (не в последнюю очередь, теоретических знаний), а практики — систематизаторами педагогических затруднений, инициаторами методических идей, т. е. практическими инноваторами. Результатом их общих усилий становится конкретный образовательный проект, включающий в свой состав теоретическое описание искомого педа-

гогического эффекта, обоснование необходимости и возможности его достижения, методику (технологию) педагогической деятельности, разные виды обеспечения ее реализации.

Социально-педагогический проект, отвечающий критерию истинной реализуемости, должен постулировать и закреплять такие ценности современного общества как уникальность и самоценность жизни и здоровья каждого человека; ценность семьи и семейных отношений; единство образования и культуры; уважение к труду и трудящемуся человеку; плюрализм мнений; патриотизм и уважение к культурам и достижениям других народов; идею непрерывного развития как общества, так и отдельной личности.

Требование придания научным исследованиям практической направленности основывается на ценностях развития, творчества, гуманизма и ответственности.

Культурный управленец и исследователь осуществляют свою деятельность ради развития. Предметами развития при этом выступают: сама наука, педагогические процессы, субъекты образования, само образование как общественная практика, общество и государство в целом. Постулирование ценности развития означает стремление к достижению новых качеств и разнообразия общественно-образовательных систем.

Теснейшим образом связана с развитием и ценность творчества. Только в результате творческого процесса можно добиться развивающего эффекта. Разделять и постулировать ценность творчества — это значит заботиться о творческом характере деятельности всех субъектов образования: руководителей, педагогов, родителей и учащихся.

Отдельного рассмотрения заслуживает такой ценностный ориентир любого инноватора образовательной сферы как гуманизм, который можно интерпретировать как самоценность человека. Ученые-гуманитарии и управленцы образовательной сферы обязаны всеми доступными им средствами закреплять и воплощать в практике образования гуманистические ценностные ориентиры. Сегодня это особенно актуально и ответственно, поскольку глобальные кризисы техногенной цивилизации значительно пошатнули ценность гуманизма.

Особое место в ряду аксиологических ориентиров занимает ценность ответственности. Она призвана уравновесить стремление

ученых, управленцев и практиков образования к творчеству и развитию. И то, и другое должно служить только во благо. Не должно быть инноваций, созданных ради них самих. Ценность ответственности направлена на исключение возможности рассмотрения науки как «способа удовлетворения своего любопытства за государственный счет». Ученый и инноватор должны постоянно помнить об ответственности, которую они несут перед страной, обществом, нынешними и грядущими поколениями педагогов, родителей и учащихся.

Теоретический блок концепции

Аннотация. Презентация философско-теоретических положений, выступающих в качестве средств решения проблемы практико-ориентированной направленности научных исследований — ведущие характеристики практикоориентированной формы организации научно-исследовательской деятельности (В. В. Рубцов), философские идеи о различных типах рациональности (В. В. Степин), культурологическая теория организации (В. А. Никитин) и т. п.

Для достижения цели по переходу к практикоориентированной научной деятельности существуют все необходимые теоретические предпосылки. В качестве таковых выступают: культурологическая теория организации [6; 7; 9 и др.], философские положения о различных типах рациональности (науки) [3; 9 и др.] и учение об экзистенциальных формах воспитательного воздействия [10–12 и др.].

Нормативный блок концепции

Аннотация. Раскрытие ведущих позиций деятельностного подхода применительно к процессу обеспечения практико-ориентированной направленности научных исследований для организации инновационной деятельности в образовании, формулировка и презентация принципов, регламентирующих проектируемый процесс, с указанием гарантов и гарантий их реализации (например, принципы реалистичности, истинной реализуемости, реализуемой истинности и т. д.).

Решение проблемы обеспечения практикоориентированной направленности совместных (ученых с практиками) проектных разработок возможно на основе и с использованием оформляющихся

в последние годы новых научных подходов: антропологического, культурологического, средового, синергетического.

Антропологический подход в образовательной интерпретации В. И. Слободчикова [1] постулирует необходимость теоретического и практического сохранения целостности человека как биологического индивида, социокультурного субъекта и духовно-практического существа.

Средовой подход [3–5 и др.] позволяет разрабатывать щадящие, ненасильственные образовательные технологии, смещающие акцент организационно-педагогических усилий с учащегося на его окружение, включая и самого педагога. Такие технологии носят название стохастических, или вероятностных. В значительной мере — это технологии доверия к человеку и заботы о нем, поскольку направлены они на создание и активное стимулирование к использованию благоприятной образовательной среды.

Значительными возможностями, ограждающими субъектов образования от грубого педагогического вмешательства и значительно снижающими неадекватно высокие амбиции официальной теории и практики педагогики, обладает, на наш взгляд, синергетический подход.

Культурологический подход [6, 7, 10, 11 и др.] делает акцент на социокультурной природе личности. Он не столь всеобъемлющ как антропологический, актуализирует лишь одну из ипостасей человека, но на данный момент идеи культурологического подхода чрезвычайно актуальны. Это связано с тем, что на сегодняшний день в извечном противостоянии социума и культуры чаша весов склоняется отнюдь не в пользу последней. Возвращение поколений в лоно культуры — вот задача, которую культурологический подход считает достойной усилий современных педагогов: ученых и практиков образования.

В наше время засилия массовой культуры (по сути, антикультуры), спасти человечество от деградации способна только истинная культура, как, по определению В. С. Степина, ведущее средство воспроизводства и развития человеческой социальности [8].

Укрепление взаимосвязи науки и практики должно быть ориентировано на укрепление ведущих культурных функций: сохранения, передачи и развития программ общения, поведения и деятельности

(в нашем случае — научно-исследовательской и инновационной), которые в совокупности составляют «социокод», позволяющий каждому последующему поколению профессионалов не начинать с нуля, но продолжать и приумножать достижения предшественников. Такое восприятие культуры особенно значимо для педагогики, как науки о способах поддержания связи между живущими и ушедшими человеческими поколениями.

Для педагогики (как науки и практики), долженствующей быть нравственной, культура является постоянным ориентиром в силу того, что, по И. Канту, она (культура) представляет собой способ достижения морального существования человека, подчиненного нравственному императиву [2]. Во времена массового падения нравов именно культура способна вернуть поколения живущих к истинно человеческому существованию в мире. И здесь задачи культуры и педагогики смыкаются. Педагогика не мыслима и не действительна без культуры, так же, как и культура не в силах выполнять свои функции без достойной педагогики.

Если рассматривать грядущее общество как ближайший этап развития культуры потребления знаний, то такой шаг, возможно совершить, основываясь на положениях о культуротехническом цикле как механизме развития. С этих позиций, ситуация перехода не представляется столь трагичной и угрожающей для науки, открывается возможность если не исключить, то обойти проблемы общества незнания. В самом деле, если культуротехнический цикл, включающий упоминаемые процедуры организации, экспертизы, распространения, систематизации и, безусловно, создания культурно оформленных знаний, будут осуществлять не случайные люди, а профессионалы научной сферы, то культуре науки ничто не будет угрожать.

Центр методологических оснований решения проблемы практической ориентированности научных исследований для организации инновационной деятельности в системе непрерывного образования составляет организационный подход к развитию научной и управленческой культуры.

Главный тезис данного подхода, означающий, по сути, саму возможность внешнего воздействия на процесс развития культуры, может быть сформулирован в виде принципа технического (орга-