

ДИРЕКТОР



ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ
— РОССИЯ

ЧТО ТАКОЕ
СИНЕКТИКА

ИЗДАНИЯ
ФИРМЫ
«СЕНТЯБРЬ»



ЖУРНАЛ
ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
И ОРГАНОВ НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

ШКОЛЬ



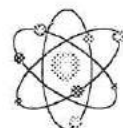
Управление: теория и практика

- 3 *К.Ушаков. Организационная культура: понятие и типология*
- 11 *Аттестация: достоинства и недостатки существующей модели*
- 20 *Н.Дерзкова, К.Ушаков. Эффективность пред-полагает адекватность. О стилях профессионального поведения руководителя*
- 28 *М.Поташиник. Школа и органы образования: трудный поиск взаимодействия*
- 35 *Доктор П.Карстанье. Миссия школы: концепция, функции, разработка*



Педагогика: история и современность

- 42 *Е.Князев. В начале будет слово*



Новация: эксперименты и поиски

- 50 *И.Ильясов. Критическое мышление: организация процесса обучения*
- 56 *А.Бруднов. Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей*
- 60 *М.Кларин. Синектика — метафорическое учебное исследование*



Образование за рубежом: проблемы и опыт

- 66 *Жюль Адриан. Десять лет спустя. Французская школа после децентрализации*



Юридическая консультация: комментарии и советы

- 76 *Сто вопросов — сто ответов*
- 78 *И.Рожков. По закону «горячей печи». Модель локального правового акта*



Читальный зал: классика и новинки

- 87 *В.Черных. Наука искусства жить*



- 90 *Час для себя*



ДИРЕКТОР

Главный редактор
К.М. УШАКОВ

Соредактор
КРЕЙГ Е. РИЧАРДС
(США)

Члены редколлегии:

В.Я. ГРИНБЕРГ
(заместитель главного редактора)

И.А. РОЖКОВ
В.Д. НИКОНОВ
Ю.И. ТУРЧАНИНОВА
И.Д. ЧЕЧЕЛЬ
С.А. ШЕВЦОВА

(ответственный секретарь)

Технический редактор
М.М. ЛАЗУТКИНА

Руководитель отдела
маркетинга и рекламы
Ю.И. ЖУРИЛО

Рисунки
А. ЕГОРОВ

Международный
редакционный
совет:

ЖОЭЛЬ АДРИАН
(Франция)

ВЛАДИМИР БРИЛЛЕР
(США)

ЯН ДЕ ГРООФ
(Бельгия)

ДЖОДИ СПИРО
(США)

МАРИ-КРИСТИН
ФЕРРАНДОН
(Франция)

РИА ВАН ХУВЕЙК
(Нидерланды)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ
95'2(13)

Выходит 6 раз в год
Издается с 1993 года

ИЗДАЕТСЯ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО
ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ (РИПКРО)

Адрес редакции:
103050, Москва,
К-50, а/я 90
Телефон: 268-75-50
© "Директор школы" 1995

ШКОЛЫ

ОСТАВАЙТЕСЬ С НАМИ!

Выпуская в свет самый первый номер «Директора школы», мы просили Вас, дорогие читатели, пожелать нашему новорожденному изданию удачи. Сегодня можно с уверенностью сказать, что этот призыв не остался без ответа.

Прошло два года. Журнал выжил, встал на ноги. Число его подписчиков на первое полугодие 1995-го года по сравнению с предыдущим периодом выросло на две трети и составило около двадцати трех тысяч. Еще шесть с лишним тысяч человек получают журнал по редакционной подписке. И это в жестких условиях неуклонно растущей инфляции!

Нас очень радует, что у «Директора школы» появились подписчики в Украине, Казахстане, других государствах СНГ, возникли деловые контакты редакции с педагогами Франции, Голландии, Бельгии, США, Канады.

Все это позволяет сделать вывод: первый профессиональный журнал для школьных администраторов и управленцев состоялся, он нашел своего читателя и обрел свое место в столь обширном и многообразном ныне мире газетно-журнальной периодики.

Наша глубокая признательность и сердечная благодарность всем, кто поддержал нас на трудном этапе становления, всем, кто сегодня с нами!

Пользуясь случаем, хотим выразить благодарность издательству «Российский салон», взявшему на себя заботу о полиграфическом исполнении и — что особенно важно! — своевременном выходе журнала.

Успех журнала зависит от Вас, дорогие читатели. Нам нужны Ваши письма с вопросами, откликами, суждениями, результатами проведенных по нашей рекомендации тестов и диагностик. Мы непременно ответим на каждое из них, а наиболее значимые, с Вашего, разумеется, согласия, опубликуем.

Мы готовы обсуждать в журнале (для этого он, собственно говоря, и существует!) все, что волнует школьного директора и завуча, работника отдела образования, методиста, ученого-педагога и психолога — всех, кто причастен к жизни российской школы. Ваши письма помогают нам не сбиваться с пути. Именно по ним мы и определяем, в какой степени «попадают в цель» наши публикации, насколько мы удовлетворяем Ваши запросы и интересы. Так что пишите!

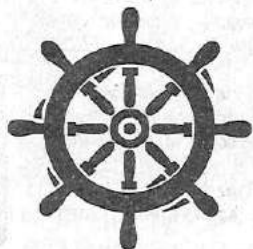
И пусть Вас не смущает стиль и форма письма, на то мы и редакция, чтобы привести любой текст в надлежащее для публикации состояние. Причем речь идет не о каких-то правках из цензурных либо конъюнктурных соображений, нет, здесь мы ничем не ограничены. Журнал возник и существует как **АБСОЛЮТНО НЕЗАВИСИМОЕ ИЗДАНИЕ**. И не ломайте голову над научным обоснованием. Пишите так, как думаете, как обычно говорите, общаясь в своем кругу. Мы, прежде всего, — прикладной, сузубо практический журнал!

Оставайтесь с нами!

Ну а теперь о новинках, подготовленных для Вас нашим учредителем и издателем фирмой «Сентябрь». Вы узнаете о них, заглянув на стр. 86, 93.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА:

понятие и типология



«Возможно, единственная действительно важная вещь, которую делают руководители — это создают и управляют культурой».

Э. Шейн

Набор представлений, привычек, правил

Разговор на эту тему мы, если помнит читатель, начали в одном из предыдущих номеров (статья «Культурные различия и системы управления: взаимозависимость и взаимовлияние», № 3 за 1993 г.). Сегодня продолжим его.

Итак, культура организации, что это такое? Не сводится ли она лишь к уровню образованности членов того или иного коллектива? Нет, никоим образом, это (для управленцев России достаточно новое) понятие гораздо сложнее и многогранней. Оно включает в себя осознанные и неосознанные представления, разделяемые сотрудниками организации на сознательном или (что особенно важно!) подсознательном уровнях о способах деятельности, набор привычек, писаных и неписаных норм поведения, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем.

Культура организации определяет поведение ее членов, пути решения возникающих проблем, отношение к внешним воздействиям, скорость и способ реагирования на изменяю-

щиеся обстоятельства. Ее понимание позволяет руководителю находить наиболее верную стратегию своего поведения в тех или иных обстоятельствах.

Организационная культура присутствует любой, неважно, большой или малой, производственной или образовательной организации. При этом членам организации их культура кажется абсолютно естественной и часто единственно возможной.

Например, в вашей школе с давних времен принято: появляться на работе в строгой одежде; держать дистанцию в общении с детьми; обращаться к ним только на Вы; не критиковать руководство школы на общих собраниях, а делать это только в кабинете директора; не принимать никаких серьезных решений без широкого предварительного обсуждения. У вас довольно крепкая дисциплина. Так, задержка урока после звонка — величайший грех, а занятия никогда не отменяются даже ради каких бы то ни было мероприятий. Учитель не уходит домой немедленно после окончания своих уроков, и вообще вся его деятельность проходит под строгим контролем руководства. В коллективе бытует мнение, что подготовка детей в школе по физике и математике — самого высокого качества в городе (районе):

Педагоги убеждены, что местная власть не понимает всей глубины и остроты стоящих перед школой проблем, что родители некомпетентны в вопросах обучения и воспитания, а дифференциация детей по классам с различным уровнем интеллектуальных способностей аморальна. Живет коллектив довольно дружно, так, принято отмечать в школе дни рождения сотрудников и праздники, причем пренебрегать этим недопустимо.

Словом, эти и многие другие правила, нормы, запреты, мнения являются основой школьной культуры. Они кажутся сотрудникам нормальными, нечто подобное, на их взгляд, должно быть и в других учебных заведениях.

Для руководителя очень важно понимать, что культура организации — параметр, который обладает малой динамикой, то есть меняется он очень медленно. Администратор, имеющий, с точки зрения своих сотрудников, наибольшую власть и свободу, является, пожалуй, единственной фигурой, способной максимально воздействовать на культуру возглавляемой им организации. Однако культура — чрезвычайно устойчивое явление, и эта устойчивость может поставить перед руководителем ряд проблем. Особенно в тех случаях, когда он

только начинает руководящую деятельность.

Проблемы и конфликты, которые в этих случаях имеют место, очень часто диагностируются



руководителем как личностные в отношениях с отдельными работниками, чье поведение и реакции не соответствуют его ожиданиям. Однако на самом деле мы сталкиваемся здесь не с особенностями тех или иных сотрудников, а с феноменом группового поведения, с культурой организации.

Например, придя в школу в качестве директора, вы рассчитываете на высокий уровень самостоятельности педагогов, их способность видеть и решать проблемы, брать на себя ответственность за результаты. Поэтому вы не даете им точного рецепта деятельности, а ставите задачу в общих чертах. Однако итоги неудовлетворительны. Что делать? Можно, разумеется, попробовать радикальные меры. Сменить (если есть кадровые резервы) заву-

чей, даже уволить наиболее, с вашей точки зрения, нерадивых и неспособных. Но такого рода действия редко приводят к успеху. Задумайтесь, а не столкнулись ли вы с ролевой культурой (ее описание вы найдете ниже), в рамках которой люди привыкли точно и профессионально выполнять четкие и ясные инструкции, подвергаться контролю на каждом шагу, видеть источник власти (в смысле права принятия решения и ответственности) в тех или иных людях, принадлежащих к определенному уровню школьной иерархии.

Если это так, то следует быть чрезвычайно осторожным. Попытка резкого изменения культуры организации (в смысле принятого всеми способа организации деятельности) приведет к потере у людей ощущения ее структуры. И им покажется, что исчезают традиционные центры власти, что вы разрушаете организацию, которая до этого, с их точки зрения, весьма успешно функционировала.

Для того чтобы успешнее анализировать ситуацию, необходимо рассмотреть вопрос о том, какие бывают типы организационных культур. Остановимся на одной из принятых сегодня в мировой практике — типологии Харрисона.

Первый тип — ролевая культура

Она, пожалуй, наиболее распространена в России. Ее основная особенность заключается в наличии ролевой, четко обозначенной, например, должностной инструкцией, позиции для каждого. При этом в роль входит и уровень властных полномочий, определение места в организационной иерархии и пр. Культура при этом ориентирована на выполнение процедур и правил.

Этот столь привычный для нас тип долгое время являлся эталонным организационных построений и, может быть, единственной легальной культурой. Во всяком случае, отклонения от нее рассматривались как организационные недостатки не только руководителями более высокого уровня, но часто и самими сотрудниками.

Итак, работник ценится за способность следовать описанной роли, этим определяется его профессионализм. Мы не даем здесь оценку этой культуре, она ни хорошая, ни плохая, она такая, какая сформировалась в данной организации, и в каких-то обстоятельствах может быть чрезвычайно эффективной, а в каких-то — менее. Мы поговорим об этом позднее. Сейчас же подчеркнем, что задача управленца в этом

случае — организовать возможно более точное следование процедурам и правилам, создать и поддерживать систему контроля за тем, как они выполняются.

Второй тип — культура, ориентированная на власть и силу

Иначе ее можно назвать *культурой клуба*. Центральной фигурой является руководитель организации (подразделения), он обладает формальной властью, которую реализует в полной мере, а также большим неформальным авторитетом. Организация ориентирована на его ценности, представления, ожидания. Карьера, продвижение работника определяется способностью следовать основной линии руководителя.

Организация такого типа сильно ориентирована на рост и развитие. И в сегодняшней российской реальности именно в ее рамках часто возникают и развиваются инновационные учебные заведения. Для внешнего наблюдателя организация мало заметна, на виду — лидер. У него создается ощущение наличия власти, иерархии и управляемости организации. Внешнее впечатление может сложиться как об организации ролевой.

Задача первого лица — поддер-

живать уровень своего авторитета, задача управленцев второго эшелона — поддерживать уровень авторитета руководителя.

Третий тип — культура, ориентированная на задачу

В ней нет четко выраженной иерархии, основой деятельности является командный метод работы, когда группа заинтересованных людей объединяется для решения какой-либо проблемы. Носителем власти является, как правило, лицо, взявшее на себя ответственность за решение задачи (собственно, в этой роли выступает сама задача). Ценится способность работать в команде и брать на себя ответственность за решение и результаты.

Для внешнего наблюдателя данная культура может показаться аморфной, медлительной. Слишком много обсуждений, неясна ответственность, не выражена иерархия, не вполне понятно, кто за что отвечает, так как эти лица часто меняются.

Задача руководителя — создавать условия для работы (систему стимулов и поощрений) групп и объединений, поддерживать способности деятельности в команде, обеспечивать обмен информацией между группами, ибо они тяготеют к замкнутости.

При этом следует отметить, что

у руководства организацией может возникать дискомфортное ощущение, что их роль ослаблена и они не соответствуют общепринятому мнению о том, какова роль руководителя в учреждении. (Не забудем, что все мы воспитаны преимущественно в ролевой культуре). К тому же это — первая культура, в которой объектом управления является не отдельный человек, а группа.

В тех странах, где эта культура сильно развита, обсуждается тезис о том, что основным критерием оценки деятельности руководителя является количество эффективно действующих профессиональных групп и объединений.

Четвертый тип — культура, ориентированная на людей

Во главу угла ставятся личные достижения человека, его личный профессионализм, компетентность и успех. Характерно отсутствие стабильных формальных и неформальных профессиональных коммуникаций между сотрудниками, при этом имеет место большой разброс в уровнях личных профессиональных достижений.

Задача руководителя — повышать личную компетентность каждого члена организации.

Отметим, что вряд ли существуют организации, в которых наличествует только один тип куль-

туры; как правило, всегда присутствуют и другие типы. Поэтому мы говорим о доминирующей культуре.

Разные типы — разные реакции

Поговорим о реакциях организационных культур на внешние воздействия, например, на инновацию, которую проводят вышестоящие органы.

Достаточно позитивно относятся к внешним инновациям ролевая культура. Быстрота реакции определяется временем «переписывания ролей», созданием новых правил, инструкций, техник контроля, способов мотивации персонала на выполнение новой задачи. При этом нет стремления к выработке собственных новшеств, а часто реализуется лозунг «ты придумал, ты будешь делать, ты и будешь наказан, если плохо сделал».

Реакция культуры клуба определяется реакциями исключительно его руководителя, внешняя инновация может быть отвергнута в явной или неявной форме (возможно, например, высказывание типа: «Мы должны выполнить эту формальную процедуру и забыть об этом»). Но при позитивном отношении руководителя она может быть реализована достаточно быстро и творчески, иногда

настолько, что ее невозможно узнать.

Реакция культуры, ориентированной на задачу, весьма специфична. Негативно относясь к внешним инновациям, она способна вырабатывать свои собственные. Время, необходимое для этого, однако достаточно велико (групповые обсуждения, создание команды), но инновационный процесс в большей степени непрерывен.

Реакция культуры, ориентированной на человека, трудно диагностируема, потому что одни работники могут начать деятельность в новом направлении, другие — нет, однако при отсутствии достаточного уровня коммуникаций нет суммарной реакции организации.

Упражнение

Сначала попробуйте нарисовать культурный профиль своей организации так, как Вы его себе представляете.

Проверьте, а так ли видят его Ваши ближайшие помощники.

По вертикали отметим степень выраженности той или иной культуры в Вашей организации (отсутствие — 0 баллов, яркая выраженность — 5 баллов).

По горизонтали — тип культуры. Затем, на той же диаграмме, попробуйте нарисовать желатель-

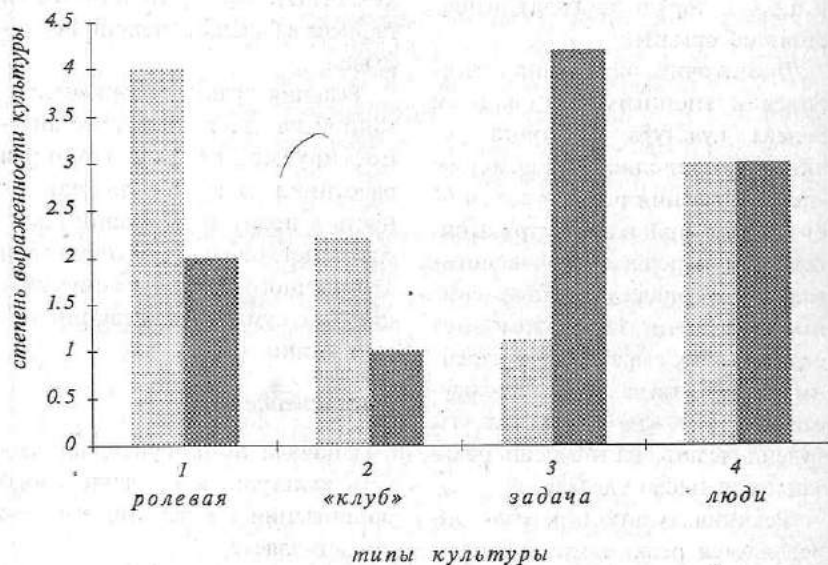
ный для Вас культурный профиль, который Вы хотели бы иметь в будущем.

Есть ли разница? Если есть, то можно попробовать создать свой собственный план воздействия на организационную культуру с целью ее трансформации.

Следует иметь в виду, что различные культуры могут быть пред-

ставлены в различных объемах на различных иерархических уровнях организации. Например, в руководящем звене школы доминирует ролевая культура, на уровне учителей — культура, ориентированная на людей.

Заполняя диаграмму, ориентируйтесь, пожалуйста, пока на организацию как целое.



- как Вы считаете выглядит организация;
- как Вы хотите чтобы она выглядела.

В следующем номере — подробный разговор о признаках культуры и инструментах ее анализа.

ИНВАТЕХ

*Приобрети высокую
любовь к силе!*

Для организации эффективных занятий по физической культуре на современном уровне необходимо иметь современное спортивно-оздоровительное оборудование.

Специализированная фирма «Инватех-С», имеющая пятилетний опыт работы, предлагает учебным заведениям и всем сторонникам здорового образа жизни большой выбор спортивных тренажеров, тренировочных штанг и гантелей.

❖ Наше оборудование применялось на Играх Доброй Воли-94 г. и получило высокую оценку специалистов.

❖ Благодаря высокой универсальности, надежности и безопасности, наше оборудование отвечает высоким стандартам качества и имеет прекрасный современный дизайн.

❖ Благодаря возможности регулирования нагрузки, тренировки на оборудовании фирмы «Инватех-С» доступны Всем, независимо от уровня физической подготовки.

Комплект спортивных тренажеров (17 моделей) удобен для проведения коллективных занятий, устанавливается на площади 40-45 кв. м. Вы можете приобрести как весь комплект, так и отдельные модели.

Стоимость нашего оборудования значительно ниже стоимости западных аналогов. На все оборудование фирмы предоставляется 12 мес. гарантии, а после истечения этого срока — послегарантийное обслуживание. Поставка оборудования в любой регион СНГ.

Будем рады встрече с Вами!

Наш адрес: 115408 Москва, ул. Алма-Атинская, д.3, кор.2.

Телефоны в Москве: (095) 342-11-41; 342-78-51



АТТЕСТАЦИЯ: достоинства и недостатки существующей модели

Призываем читателей высказать свои суждения о том, как повлияли аттестационные процедуры на педагогов и руководителей школ

Прошло два года с начала бурных дебатов и многочисленных предложений по поводу проведения аттестации учителей и директоров школ. Многие из нас питали надежду на то, что удастся повысить творческую активность учителей, усовершенствовать управленческую деятельность директоров школ. Пожалуй, самыми активными были тогда органы образования. Разрабатывались региональные, местные положения, которые, вбирая формальные стороны федерального документа, с учетом местных условий дополняли и оснащали его своими идеями.

Выдвигая свои концепции, органы образования как бы создавали собственные модели учителя и директора, мысленно рисовали их профессиональные портреты, и на основании этого планировали будущее, стараясь представить, какой будет реакция педагогов и администраторов на те или иные процедуры, к каким последствиям приведут они, как повлияют на уровень профессионализма, на формирование мотивации к труду. Насколько верными оказались подобные предположения, судить тем, кто испытал все это на себе.

В минувшем году в практику работы школ и районных (городских) отделов (департаментов) об-



разования широко внедрялись аттестационные процедуры. Этот процесс с разным успехом и с разными результатами проходил во всех регионах России.

Настала пора выяснить, чего же мы достигли за этот период? Как мы это измерили? Хотим ли мы сегодня того, чего хотели вчера? Что удалось, а что осталось неосуществленным? Ответы на эти вопросы позволят оценить проделанное, наметить пути эволюции аттестационных процедур. Благо необходимость такой оценки осознают сегодня на всех уровнях, включая и Министерство образования.

В свое время, еще на старте аттестации, наш журнал обозначил свои подходы к этому делу. Напомним основные материалы: «Реальнее и дешевле. Концепция дифференцированной оплаты труда педагогов» — №1 за 93 г.; «В зависимости от условий, квалификации и опыта. О дифференцированной оплате труда директоров школ» — №1 за 93 г.; «Оценка “предметной” и “методической” компетентности. Аттестация учителей начальной школы» — №2 за 93 г.; «Аттестация учителей независимой экспертизой. Содержание и процедуры» — №2 за 94 г.

Аналитическая группа журнала берет на себя ответственность за анализ итогов аттестации. Мы исходим из единственного желания — увидеть реальные пути ее совершенствования, проинформировать нашего читателя о чувствах, мнениях и ожиданиях всех участников этого процесса. Кроме всего прочего, мы бы хотели выяснить, а не исчезла ли сама концептуальная идея? Словом, не выплеснули ли мы вместе с водой и ребенка? Ведь мы, кажется, предполагали, что создадим не просто новые рабочие места для управленцев, не только упорядочим контроль и наладим некоторую статистику, но и сформируем новые мотивы деятельности и профессионального развития, удержим молодежь, открыв ей перспективы роста, стимулируем профессионалов, и вообще переориентируем систему на большее внимание к запросам общества. Удалось это? Не удалось? Почему?

Уважаемые читатели!

Нам нужны Ваше участие, Ваша помощь. Просим Вас найти время и ответить на вопросы (их список Вы можете расширить по своему усмотрению), оценивая прошедшую аттестацию с двух точек зрения: во-первых, как повлияла она на педагогов, и, во-вторых, какое воздействие оказала на директорский корпус?

А Н К Е Т А
(нужное подчеркнуть)



1. Считаете ли Вы, что процедуры аттестации создали новые стимулы к труду у Ваших подчиненных?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

2. Считаете ли Вы, что у Вас как у руководителя возникли новые стимулы к труду?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

3. Привели ли процедуры аттестации к профессионализации:

а) Ваших сотрудников?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

б) Вас лично?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

4. Привела ли аттестация к закреплению в школе наиболее профессиональных кадров?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

5. Считаете ли Вы, что основным мотивом прохождения аттестации учителями были:

(При ответе на этот вопрос проранжируйте предлагаемые мотивы, т.е. поставьте в правой колонке цифры 1, 2 или 3. На первое место — самый значимый, с Вашей точки зрения, мотив, на второе — менее значимый и т.д.)

а) стремление получить большую зарплату	
б) давление руководства	
в) желание доказать себе и окружающим уровень собственного профессионализма	
г) что-то еще (добавьте свой вариант)	

6. Считаете ли Вы, что основным мотивом прохождения аттестации директорами школ были:

(При ответе на этот вопрос проранжируйте предлагаемые мотивы, т.е. поставьте в правой колонке цифры 1, 2 или 3. На первое место — самый значимый, с Вашей точки зрения, мотив, на второе — менее значимый и т.д.)

а) стремление получить большую зарплату	
б) давление руководства	
в) желание доказать себе и окружающим уровень собственного профессионализма	
г) что-то еще (добавьте свой вариант)	

7. Увеличилась ли в связи с аттестацией:

а) тревожность педагогов?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

б) тревожность директорского корпуса?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

8. Улучшился ли климат в организации?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

9. Изменилось ли у Ваших подчиненных отношение к повышению своей квалификации?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

10. Изменилось ли что-либо в организации методической работы в школе в связи с аттестационными процессами?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

11. Кто проводил аттестацию педагогов (какая профессиональная группа была наиболее представлена в комиссиях)?

(Ответ дайте, пожалуйста, в процентах, приняв общее количество людей, принимавших решение, за 100%. (Конечно, приблизительно).)

Аттестация: достоинства и недостатки существующей модели

	на внутришкольном (если он был) этапе	на внешнем (если он был) этапе
руководители организаций		
представители системы повышения квалификации		
представители педвузов		
представители методических служб		
педагоги		
родители		
учащиеся		

12. Кто проводил аттестацию руководителей (какая профессиональная группа была наиболее представлена в комиссиях)?

	на внутришкольном (если он был) этапе	на внешнем (если он был) этапе
вышестоящие руководители		
представители системы повышения квалификации		
представители педвузов		
представители методических служб		
коллеги-директора		
представители общественности		

13. Удовлетворены ли педагоги составом комиссий? (Педагогов оценивали именно те люди, которых они считали профессионалами в области преподавания, чье мнение было для них значимо?)

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

14. Удовлетворены ли Вы составом комиссий? (Вас оценивали именно

те люди, которых Вы считаете профессионалами в области управления школой, чье мнение для Вас значимо?)

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

15. Удовлетворены ли Вы критериями, которые были выбраны для оценки:

а) педагогов?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

б) Вас лично?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

16. Хотели бы Вы изменить критерии

а) по которым оценивают педагогов?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

б) руководителей школ?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

Какие именно? Как?

17. В целом считаете ли Вы аттестацию полезной?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

Видите ли возможности сделать ее таковой?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

18. Изменился ли характер работы методических служб района в связи с процедурами аттестации?

Да; Скорее да, чем нет; Скорее нет, чем да; Нет

На нижеследующие вопросы
ответьте, пожалуйста, более развернуто.

19. На какие группы педагогов (стажеры, предметные) аттестация оказала наиболее стимулирующее действие?

Аттестация: достоинства и недостатки существующей модели

20. Кто получил максимальные выгоды от введения аттестационных процедур?

21. Какие этапы аттестации вызвали у Вас наибольшее удовлетворение, какие наименьшее?

22. Какие этапы аттестации было труднее всего организовать? Почему?

23. Какие процедуры, этапы вызвали наибольшее количество конфликтов?

В заключение просим Вас указать:

а) область, край

б) должность

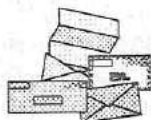
в) стаж работы в данной должности

г) город, село (нужное подчеркнуть)

д) точный почтовый адрес (если хотите!)

Получив достаточное количество ваших ответов, мы сможем дать более точную оценку того, что получилось, а что нет, выяснить достоинства и изъяны существующей модели. Анализ анкет позволит нам составить набор претензий и наметить пути модификации. Все эти соображения и данные мы представим Министерству образования России.

Вырежьте листочки с Вашими ответами и отправьте их, пожалуйста, по адресу:



103050, Москва, К-50, а/я 90,
редакция журнала
«Директор школы».

На конверте сделайте пометку «АНКЕТА».

Заранее благодарны!

Лаборатория научно-популярных
и учебных программ, аудиовизу-
альных средств обучения

ЦЕНТР «ПЛАНЕТАРИУМ»



Предлагает Вашему вниманию аудиовизуальные комплекты (АВК) из десяти лекций по 30 минут.

Цикл АВК «Изобразительное искусство», разработанный по заказу Министерства образования РФ:

2-й выпуск — «Рассказы о русских художниках»

3-й выпуск — «Рассказы о великих картинах»

Каждый комплект содержит:

□ 400 цветных слайдов, исполненных на высококачественной пленке и укомплектованных в прозрачные кляссеры по 40 шт.

⊕ 5-6 аудиокассет. Студийная запись. Актерское исполнение. Музыкальное и шумовое сопровождение.

⊕ Методическое обеспечение «В помощь преподавателю» и дополнительная информация по каждому слайду.

*Новая разработка Центра «Планетариум» —
слайд-альбомы по предметам:*

<i>История</i>	<i>Биология</i>	<i>География</i>
<i>Древние цивилизации</i>	<i>Растения</i>	<i>Ландшафты Земли</i>
<i>История средних веков</i>	<i>Животные</i>	<i>География России</i>
<i>Эпоха Ренессанса</i>	<i>Человек и его здоровье</i>	<i>Население мира</i>
<i>Эпоха Просвещения</i>	<i>Общая биология</i>	<i>Стихии Земли</i>

Слайд-альбомы содержат:

□ 100-120 цветных слайдов по теме.

⊕ Общие рекомендации и подробный комментарий к каждому слайду с методическими и дидактическими материалами.

*Перспективный план Центра «Планетариум»
чрезвычайно разнообразен и учитывает потребности
учебных учреждений различного профиля.*

Подробную информацию можно получить
по телефонам: (095) 254-15-60, 200-14-18.

Наш адрес: 123242, Москва, Садовая-Кудринская, д.5,
ЦЕНТР «ПЛАНЕТАРИУМ»

Н. Дерзкова,
К. Ушаков

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕДПОЛАГАЕТ АДЕКВАТНОСТЬ

*о стилях профессионального
поведения руководителя*



В чем секрет эффективной управленческой деятельности? Какой стиль поведения является наилучшим, и есть ли он вообще? Ответ на эти вопросы рано или поздно приходится искать любому руководителю.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования в области теории и практики управления показывают, что успешность (или, напротив, неуспешность) деятельности любой организации определяется именно качеством руководства. Отсюда и такое пристальное внимание к личности руководителя, к его профессионализму как со стороны подчиненных ему сотрудников, так и вышестоящего начальства.

Профессиональное мастерство руководителя, безусловно, в первую очередь и заключается в умелом выборе методов реализации предоставленных ему полномочий в интересах достижения тех или иных целей. Но ведь способы и формы поведения, как известно, дело сугубо личное. У каждого из нас они есть свои, осознанные или неосознанные, но изблюбленные, устоявшиеся, можно сказать, стереотипные. Чувствуя себя в их рамках наиболее комфортно, мы, естественно, и ведем себя соответственно. Но при этом нередко оказывается, что наиболее удобный для нас стиль вовсе не является самым эффективным. Чувствуя это, мы напрягаемся, стараясь в опреде-

ленных обстоятельствах изменить присущее нам поведение. Например, будучи по природе человеком мягким и деликатным, жестко и беспопыточно ведем себя в отношениях с отдельными сотрудниками, либо, наоборот, проявляем несвойственные нам снисходительность и терпимость.

Словом, разговор о стилях профессионального управленческого поведения является для руководителя школы отнюдь не праздным. Как заметил заинтересованный читатель, журнал ведет его довольно регулярно. И сегодня вновь возвращаемся к этой теме.

Со знаками «плюс» и «минус»

Чаще всего управленческие стили классифицируются по характеру отношений между руководителем и подчиненными. На этом основана и самая известная у нас в стране и за рубежом типология Курта Левина, рассматривающая три основных управленческих стиля.

1. Авторитарный. Для него характерны высокая централизация руководства, доминирование единоначалия. Руководитель, решая сам большинство вопросов, единолично принимает и отменяет решения. Преобладающий метод управления — приказы. Авторитарный руководитель всегда очень строго контролирует работу подчиненных, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива сотрудников не поощряется.

2. Демократический. Ему присуще определенное распределение полномочий между руководителем и подчиненными. Руководитель, принимая решения, старается, особенно в сложных ситуациях, советоваться с сотрудниками. К подчиненным чаще обращается с просьбами, рекомендациями, советом, реже — приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты подчиненных. Требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае, старается таковым быть. В общении всегда вежлив и доброжелателен.

3. Либеральный (или стиль невмешательства) характеризуется отсутствием активного участия руководителя в управлении коллективом. Многие, даже важные дела фактически могут решаться без его участия. Либеральный руководитель постоянно ожидает указаний сверху и даже требует их, являясь, фактически, передаточным звеном между вышестоящей и своей организацией. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих подчиненных. Он решает, в основном, те вопросы, которые назревают сами, контролируя

работу от случая к случаю, отличается низкой требовательностью к подчиненным.

Прочитав эти характеристики, невольно хочется рядом с демократическим стилем поставить знак «+», авторитарный «тянет» на «±», либеральный же можно оценить как отрицательный.

По мнению К. Левина, наиболее предпочтителен первый. В соответствии с этой рекомендацией и трактовками, у руководителя не остается другого пути, как «формировать демократический управленческий стиль как наиболее эффективный в условиях демократизации современного общества». Мы сознательно привели этот словесный штамп, затрудняясь даже назвать его автора, ибо в нем есть некая завораживающая игра слов («демократический стиль» — «демократизация общества»), которую читатель должен принимать без доказательства.

Рекомендации подобного рода можно очень часто встретить в литературе по управлению, но, естественно, возникают вопросы, а не слишком ли грубо такое деление? Ведь выбор на самом деле идет между авторитарным и демократическим стилями. И еще — можем ли мы предписать определенный управленческий стиль как наилучший, не учитывая обстоятельства и сегодняшнее разнообразие ситуаций?

Понимая, что ни один из трех названных стилей не бывает характерен для руководителей в «чистом виде», а также то, что демократический далеко не всегда эффективен, многие исследователи в последние годы рассматривают так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр. Однако все они придерживаются утверждения, что каждый руководитель формирует свой индивидуальный стиль, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой (т.е. меняется достаточно медленно) и может совершенствоваться в различных направлениях.

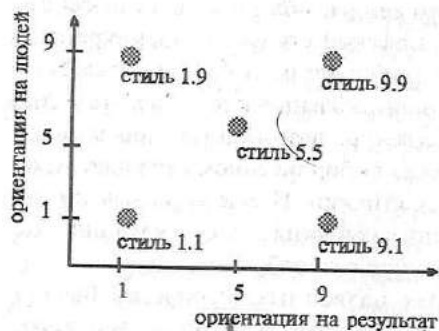
Возможны адаптация и корректировка

Этих же принципов формирования индивидуального управленческого стиля придерживаются авторы еще одной типологии — Роберт Р. Блейк и Джейн С. Моутон. Их типология основана на неизбежно существующем противоречии между стремлением организации к получению максимальных производственных показателей и нуждами работников.

«Забота о подчиненных», по мнению Блейка и Моутон, может про-

являться по-разному. Некоторые руководители делают это, добиваясь симпатии подчиненных. Другие требуют, чтобы работники качественно и в срок завершали полученные задания. Третьи, стремясь создать благоприятные условия для работы, совершенствуют структуру заработной платы. Степень заботы о людях характеризуется ее характером и интенсивностью.

«Забота о производстве» (в типологии Блейка и Моутон) — это забота о результатах труда. Авторы рассматривают пять управленческих стилей, используя их двойную нумерацию (см. схему).



Стиль 1.1. «Нищета»

управления.

Руководитель прикладывает минимальные усилия для выполнения своих обязанностей, необходимые лишь для сохранения за собой этой должности.

Стиль 9.1. «Режим подчинения руководителю».

Руководитель создает такие условия для работы, при которых активность подчиненных сводится до минимума.

Стиль 1.9. «Уютное» управление, управление «загородным клубом».

Руководитель обеспечивает предельное внимание к нуждам людей с целью поддержания атмосферы доброжелательности, что приводит (должно приводить) к созданию комфортной обстановки в организации и сохранению шадящего режима работы.

Стиль 9.9. Коллективное управление.

Достижение целей деятельности организации обеспечивается усилиями преданных делу работников, объединенных в группу единомышленников, что создаст атмосферу уважения и взаимодоверия.

Стиль 5.5. «Золотая середина».

Достижение необходимых и достаточных показателей работы организации становится возможным за счет создания приемлемых условий для сотрудников.

Таким образом, Блейк и Моутон, подобно Левину, выделяют наиболее предпочтительный, «универсальный» стиль управления, делая

лишь небольшое отступление, говоря о том, что при изменении ситуации (особенно в случае конфликта) возможны его адаптация и корректировка.

Признавая, что ситуация может влиять на управленческий стиль, а каждая ситуация, связанная с людьми, особенна, Блейк и Моутон выступают оппонентами научных теорий «ситуационного управления», активно разрабатываемых с начала 70-х годов многими зарубежными школами менеджмента, анализирующими концепции «гибкости руководства» и «адекватности ситуации». Блейк и Моутон утверждают, что эти термины наводят на мысль об отсутствии основных принципов управления, лежащих в основе менеджмента, подобно тому, как законы физики лежат в основе всех процессов, происходящих в природе.

Теория «ситуационного управления», возникшая на рубеже 70-х годов, примирила два основных направления развития менеджмента: жесткого рационализма (в основе которого лежат концепции Ф. Тейлора, «идеальной бюрократии» М. Вебера, «науки администрирования» А. Файоля) и поведенческое (основанное на концепции «человеческих отношений» на производстве Э. Мейо, М. Фоллита, а также на исследованиях отношения человека к труду Д. Мак-Грегора).

Не отказываясь от основных принципов управления, эта теория позволяет адаптировать их в соответствии с ситуацией. С ее точки зрения, тот или иной стиль управления не может быть признан эффективным или неэффективным сам по себе, без учета особенностей ситуации; в которой он должен быть применен. К примеру, сегодня в России основная особенность — нестабильность, и, следовательно, жесткий стиль придает администратору больше уверенности.

С классификацией стилей управления Херси и Бланшарда, в основе которой лежит теория ситуационного управления, вы могли познакомиться в № 6 нашего журнала за 1994 год. Херси и Бланшард, подобно Блейку и Моутон, используют принцип «двойного деления», классифицируя стили, исходя из соотношения ориентации руководителя «на результат» и «на людей». Однако есть существенные различия. Под ориентацией «на результат» Херси и Бланшард подразумевают не само по себе понятие результата (что при низкой ориентации означает вообще его отсутствие), а скорее направленность на процесс выполнения конкретного задания, степень его проработанности, структурированности. Тогда низкая ориентация «на результат» не является

негативной характеристикой, а означает лишь, что задание сформулировано без конкретной детализации и алгоритма выполнения. Ориентация же «на людей» означает, в какой степени руководитель учитывает мнение подчиненных, их способность к самоорганизации, уровень мотивации на выполнение работы.

Решение проблемы эффективного руководства в соответствии с теорией «ситуационного управления» обеспечивается развитием его гибкости, способности вести себя адекватно ситуации.

Два критерия оценки

Именно эти два критерия оценки эффективности лежат в основе теста на гибкость и адекватность (см. №6 за 94 г., с. 7—13). Вернемся к обсуждению его результатов. Если вы выполнили тест и определили свой доминирующий, вспомогательный и недостаточно развитый стили управления, вычислили, в соответствии с предлагавшейся методикой, коэффициент гибкости и показатель эффективности, то Вам, вероятно, интересно сравнить свои показатели с показателями других руководителей.

Тест, как вы помните, определял две характеристики управленческой деятельности: гибкость и эффективность. Напомним еще, что концепция «ситуационного управления», на философии которой он основан, отрицает наличие однозначно рекомендуемого стиля (делегирование, сотрудничество, убеждение, предписание). Все зависит от ситуации и состояния руководимого коллектива, поэтому руководитель должен иметь в своем поведенческом арсенале все четыре стиля (естественно, отдавая предпочтение одному из них). Гибкость означает способность переходить от одного стиля к другому, менять их. Так что если какой-либо стиль по результатам теста у вас не представлен, то и гибкость соответственно меньше, так как выбор делается из меньшего числа вариантов.

Эффективность предполагает адекватность (соответствие) избранного стиля ситуации, в которой вы находитесь. Руководитель может иметь высокий показатель гибкости, но применять его «невыпад».

Предварительные результаты тестирования, проводившегося среди директоров инновационных учебных заведений различных регионов России, а также среди школьных администраторов и специалистов управления одного из учебных округов г. Москвы, показали, что коэффициент гибкости колеблется от 8 до 16, среднее его значение

равно 12.

Если говорить об эффективности, то максимально возможное значение этого показателя +24, а минимально возможное -24. Реальное же значение колеблется от -8 до +9, а среднее — равно +1. Два этих показателя — гибкость и эффективность — связаны между собой. Так, если показатель гибкости невысок, то и эффективность не будет высокой.

В качестве примера рассмотрим крайний случай и предположим, что во всех предложенных в анкете ситуациях (а их 12) вы выбрали стиль «предписание». Тогда, выполняя шаг 1-й, вы отметите все буквы первого столбца (см. таблицу).

Ситуация	Выбор	Эффективность
1	А	-2
2	Д	+2
3	С	+1
4	В	-2
5	С	-2
6	В	+2
7	А	+1
8	С	-2
9	С	-2
10	В	+2
11	А	+1
12	С	-2
	стиль «предписание»	-3

В этом случае коэффициент гибкости равен 0, а показатель эффективности окажется -3. Анкета составлена таким образом, что положительный показатель эффективности можно получить только при достаточно высоком коэффициенте гибкости.

С другой стороны, высокий показатель гибкости еще не обеспечивает эффективность. Второй критерий эффективности (с позиций теории «ситуационного управления») — адекватность выбо-

ра стиля. Зная, что наиболее эффективный стиль для каждой ситуации закодирован числом +2 (а самый «неподходящий» числом -2), вы можете в таблице («Шаг 4-й» теста на гибкость и адекватность) сделать выбор.

Возможно, что при таком анализе теста вы будете не согласны с тем, какой вариант ответа в предложенной ситуации признан наиболее эффективным. И, возможно, будете правы. Тут следует напомнить, что тест был предложен нашим коллегой из Нидерландов. Эта страна, имеющая весьма развитую по мировым стандартам экономику и высокий уровень производительности труда, накопила и большой опыт поступательного развития техник управления. При этом достаточно давно была зафиксирована ситуация, что ресурсы увеличения произво-

дительности труда за счет ориентации на результат, т.е. за счет улучшения качества инструктажа исполнителей, практически исчерпаны. Новые горизонты в ее повышении открывает ориентация на людей, иначе говоря, на использование в полной мере человеческого потенциала, чему, кстати, отдается приоритет и во многих высокоразвитых странах.

Таким образом, этот тест (как и многие другие) не свободен от некоторой идеологии. Но только вам решать, в какой степени эта идеология уместна в вашей организации. Часто российские руководители начинают уделять внимание персоналу только тогда, когда абсолютно уверены, что они обеспечили процесс выполнения задания. Считаете ли вы, что «выжили» все из ориентации «на результат»?

Низкие показатели эффективности говорят только о том, что вы не вписываетесь в западные представления о современном управленце и проблемах, которые он должен решать. На это вы можете резонно возразить, что живете в другой стране, в иных условиях, и будете, очевидно, по-своему правы. Не беремся судить, но все же надеемся, что работа над тестом помогла вам лучше понять свои управленческие позиции.

России

Не нападайте в ответ

Что делать, когда кто-то на вас кричит? Если вы пробовали пытаться перекричать их, вы, вероятно, убедились, что это только ухудшает положение. Они разгорячены и без подливания масла в вас, критикует вас или нападет на вас, они попытаются сказать вам, что их проблемой является вы. Вы, слушатель, должны дать им понять, что вы их выслушали и что вы поняли, что они пытаются сказать. Цель этого — разрядить враждебность и подойти к проблеме. Активное восприятие слушает в этом случае наиболее адекватной реакцией.

Не защищайте себя и не нападайте в ответ — на данном этапе это только приведет к дальнейшему ажиотажу.

Отреагируйте сначала на их эмоции. Иногда люди повышают голос потому, что они считают, будто их не слышат. Дайте им знать, что вы понимаете их возмущение и то, как они рассержены или разгневаны. Вот несколько полезных фраз: «Это вас ужасно рассердило»; «Я вижу, как вы расстроены»; «Правильно ли я вас понял? Итак, когда я... вы буквально теряете терпение со мной».

(Из книги Хелены Корнелиус и Шошаны Фэйр «Выиграть может флихт») Продолжение

см. на стр. 85

*М. Поташник,
член-корреспондент
Российской академии
образования, доктор
педагогических наук*

ШКОЛА И ОРГАНЫ ОБРАЗОВАНИЯ: *трудный поиск взаимодействия*



Территориальная образовательная система

Существует идея создания территориальной (региональной, муниципальной, местной) образовательной системы. По определению В.С. Лазарева, она представляет совокупность связанных между собой образовательных и инновационных процессов (происходящих как в образовательных учреждениях, так и вне их) и деятельности по управлению этими процессами, осуществляемой образовательными учреждениями, органами образования и другими институтами в той или иной территории.

Основа этой системы — учебные заведения, классы и группы разных направлений, профилей, специализаций, обеспечивающие образовательные потребности и учитывающие возможности всех детей, проживающих на данной территории. Речь идет об открытии в городе (районе) таких и стольких классов и школ (как государственных, так и частных), где были бы удовлетворены запросы и учтены особенности каждого ребенка. Они создаются совместными усилиями органов образования и школ на основе требований социального заказа и всесторонней диагностики здоровья, способностей, возможностей,

Окончание. Начало см. в № 1, 95 г.

потребностей детей.

Хочу подчеркнуть необходимость совместных действий управленцев и руководителей школ, ибо стихийное, как это сейчас происходит во многих регионах, без учета реальных потребностей, возникновение различных инновационных учреждений только обостряет проблему и тормозит дело.

По нашему убеждению, директор каждой школы, решивший перейти в режим развития, обязан ясно представлять, как именно его учреждение вписывается в местные условия, знать и понимать политику, стратегию и тактику управленческого органа в создании целостной системы, участвовать в ее формировании и развитии.

Идея создания местной образовательной системы на любом уровне может быть реализована только на основе всесторонней и глубокой диагностики каждого ребенка. В ней должны участвовать педагоги, психологи, нейрофизиологи, медики разных специальностей, социальные работники, специалисты (именно специалисты!) по диагностике одаренности. Создать такую службу, способную осуществлять медико-психолого-педагогический и педологический* консилиум, необходимо при отделах (управлениях) образования или (если это по си-

лам) при крупных школах.

Расскажем об опыте двух разных территорий.

Относительно целостная система диагностики сложилась в 109-ой школе Юго-Западного округа Москвы (о ней довольно подробно рассказал ее бывший директор Е.А. Ямбург в своей брошюре «Эта “скучная” наука управления», вышедшей в 1992 г.). Здесь группы квалифицированных специалистов разных профилей осуществляют (на уровне детского сада или раннего школьного возраста) первичную диагностику и коррекцию, затем — углубленную диагностику и интенсивную коррекцию и, наконец, пролонгированную педагогическую и социальную реабилитацию детей. Эту систему, которая будет постепенно распространяться на все школы округа, отличает медико-педагогическая направленность диагностики с сильным акцентом на учет здоровья детей, причем здоровья как соматического, так и психического и социального.

Другая система диагностики — преимущественно социологической направленности — складыва-

* Педология — наука, синтезирующая педагогические, анатомо-физиологические и социологические подходы к развитию ребенка.

ется в Ульяновской области. Сотрудники социологической лаборатории областного института повышения квалификации педагогических кадров исследовали культурно-образовательные потребности национально-этнических групп (в области проживают русские, чувашы, мордва, татары, немцы), социально-профессиональные ориентации и предпочтения в трудовой подготовке старшеклассников (отдельно по городу и деревне), изменения состояния здоровья и психологического самочувствия учащихся в процессе обучения в школе, а также инновации в школах области и отношение к ним учащихся. На основании результатов исследования (а оно было проведено по заказу областного управления образования) институт уже приступил к подготовке кадров для обновления содержания образования.

Напомним, что всякая образовательная система в рамках района (города), по В.С.Лазареву, характеризуется составом образовательных услуг (должна обеспечить их необходимое разнообразие), качеством их реализации (они должны соответствовать высокому уровню современных образовательных технологий, что обеспечивается системой аттестации образовательных учреждений

и лицензирования), и их доступностью.

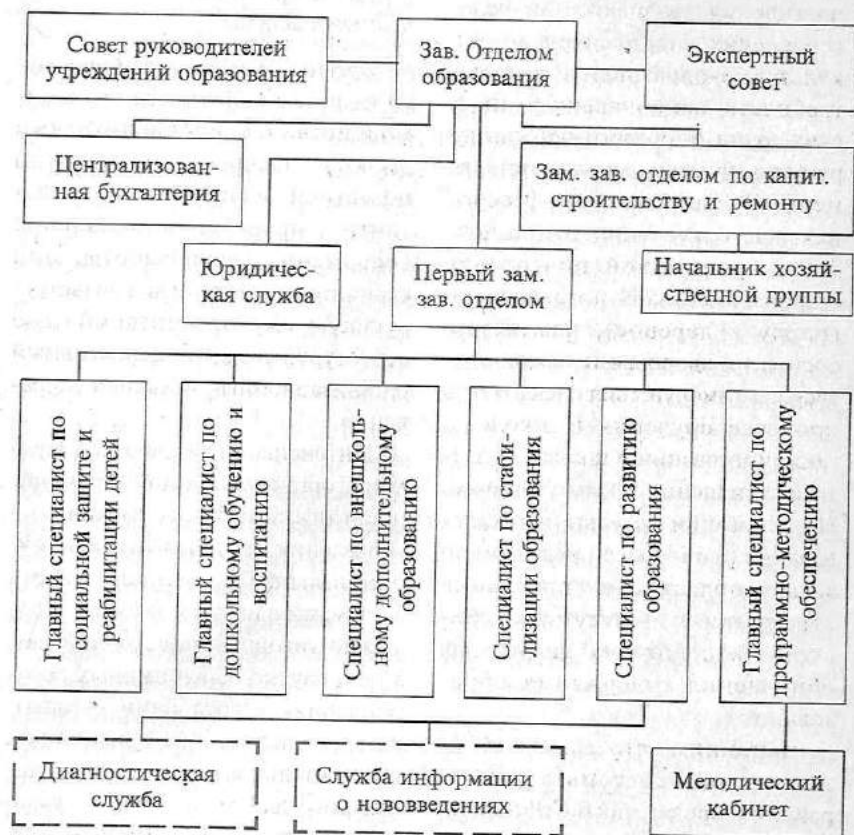
Пути и средства взаимодействия

Органы образования ищут пути и средства эффективного взаимодействия с руководителями школ в создании и развитии целостной образовательной системы. Определяя оптимальное содержание своей работы, они стремятся выстроить соответствующую ему организационную структуру, создать эффективный организационный механизм управления.

Интенсивной разработкой функций, организационной структуры и организационного механизма управления региональными и муниципальными образовательными системами заняты и ученые. Пока можно говорить лишь о поисках, а не о научно обоснованных рекомендациях. Перед нами — опыт, который нельзя еще признать ни положительным, ни отрицательным, ибо для такой оценки нужно время, сопоставление результатов, но, несомненно, интересный и важный.

Предлагаемая читателям схема структуры отдела образования г. Буденновска Ставропольского края наглядно показывает наиболее характерные черты такого опыта.

**Структура отдела образования администрации
г. Буденновска и Буденновского района Ставропольского края**



* Пунктиром показаны создающиеся субъекты управления.

Как видим, в штат отдела введен специалист по развитию образования. В его компетенции — создание диагностической службы, а также координационная работа с директорами школ по последовательному развитию сети необходимых образовательных учреждений или классов. Он отслеживает инновационные процессы и результаты этой работы в школах. Разумеется, что не только этот работник зани-

маются проблемами развития школ, в их решении в рамках своих обязанностей участвуют и другие сотрудники.

Возник и новый специальный орган — совет руководителей образовательных учреждений. Олицетворяя собой общественный полюс в структуре управления, этот совет призван помочь заведующему оптимальным (в интересах детей) и справедливым (в интересах каждого педколлектива) образом разрешать неизбежно возникающие между руководителями школ спорные вопросы. Нередки, например, случаи, когда две рядом стоящие школы доказывают свое преимущество на высокий статус. Возникают и иные подобные коллизии, вот тут-то совет и призван сказать свое решающее слово.

С помощью совета заведующий отделом с наименьшими морально-психологическими издержками может решить и очень конфликтную проблему распределения финансов (взятых, как правило, из очень скудного районного бюджета) для развития тех или иных школ. Учитываются все обстоятельства, но ведущий принцип вырисовывается таковым: сначала все школы финансируются по нормативам для обеспечения базового образования, необходимого для нормального

функционирования. Остальные же средства предоставляются на развитие в первую очередь тем школам, у которых грамотнее, обстоятельнее, чем у других, подготовлена и просчитана программа развития, чей инновационный профиль в данный момент нужнее всего для тех или иных детей района.

Еще одна новая организационная структура — экспертный совет, в него, на общественных началах или за плату, входят ученые, преподаватели вузов, ИПК, ИУУ, наиболее опытные творчески работающие учителя по разным предметам, методисты. Предназначение совета — рецензирование исследовательских проектов, программ экспериментов и программ развития школ.

Во многих территориях сочли необходимым создать и такой новый субъект управления, как служба информации о разных школах, классах, профилях, специальных группах. Она готовит справочники, издает бюллетени, буклеты, проспекты, организует передачи на местном телевидении и радио.

В ряде отделов имеют и главного специалиста по программно-методическому обеспечению, который в рамках своих функций специально работает со школами, переходящими в режим развития.

Единой командой

Как видим, «процесс пошел», возникают и постепенно утверждаются новые формы управления, сотрудничества школ и органов образования. Но еще немало противоречий. Чаще всего они проистекают из-за разного толкования статей Закона Российской Федерации «Об образовании», касающихся разграничения прав, обязанностей, полномочий школы и органов образования.

Что бы хотелось сказать по этому поводу школьным администраторам? Уважаемые коллеги! Отстаивая автономность, самостоятельность своих учреждений, не будем забывать о том, что чувство собственного достоинства должно проявляться без хамства в адрес работников органов образования, самостоятельность не означает глухоту к советам специалистов, инспекторов, методистов, ну а ответственность сочетается с готовностью принять помощь, допустить компетентный контроль.

В свою очередь, органы управления образованием должны всячески стремиться предоставить школе реальную автономию как можно в большем числе вопросов, аспектов взаимодействия.

Чего как правило, требуют директора от отделов (управлений) образования?

* Обсуждения и решения вопросов финансирования исследовательских проектов, программ развития и экспериментов;

* своевременного проведения экспертизы всех документов, необходимых для лицензирования, аттестации, аккредитации школы как инновационного образовательного учреждения;

* разрешения конфликтов с другими образовательными учреждениями, нередко возникающих при столкновении интересов разных инновационных школ;

* помощи в ресурсном (кадровом, финансовом, материально-техническом, научно-методическом и другом) обеспечении инновационной деятельности;

* своевременной информации о требованиях к школе всех социальных заказчиков региона, района, города и т.д.;

* защиты имущественных и земельных интересов школы, недопущение незаконной приватизации земли и т.п.

Какую конкретную помощь могут оказать (и уже оказывают) развивающимся школам отделы или управления образования?

* Подсказать директору, в чем конкурентные преимущества его или какой-то другой конкретной школы;

* помочь школе в поиске на территории района (города)

потенциальных партнеров, друзей, помощников;

* осуществить маневр финансовых средств в интересах развития конкретной школы;

* оказать помощь в создании новых межведомственных образовательных учреждений;

* создавать инфраструктуру поддержки инновационных процессов (имеется в виду создание условий для оптимального функционирования развивающихся школ: подключение предприятий для изготовления оборудования, типографские работы, маркетинг образовательных услуг и др.)

* приглашать ученых из крупных научных центров для обучения кадров, способных освоить нововведения.

Словом, местные органы управления образованием дают сейчас школам многое для их развития, но и школы не остаются в долгу: подсказывая новые идеи для других учебных заведений. На базе развивающихся школ многие отделы образования через свою методическую службу организуют обучение педагогов инновационной деятельности. И, наконец, отдельные развивающиеся учебные заведения, имеющие свои внебюджетные средства, отдают часть их (такие факты имеются) для развития других школ (разумеется, при безусловной гарантии возвра-

та в обозначенные сроки).

Опыт взаимодействия школы и органов образования — это не только координация, сотрудничество, но и (в случае необходимости) совместная борьба против рутинеров в вышестоящих инстанциях и консервативной политики чиновников.

Образовательная система района непостоянна, она может меняться (развиваться), а потому будет возникать потребность в одних инновационных классах, группах, школах и отпадать — в других. Все эти организационно-управленческие проблемы решаются только общими усилиями управленцев и школ.

Жизнь создает новые формы их активного взаимодействия, помогающие вырабатывать чувство партнерства, решать непростые проблемы развития. Широкое распространение получили, например, совместные, руководителей школ и управленцев, организационно-деятельностные и рефлексивно-ролевые игры, мозговые штурмы, совместный отдых. Когда все в одной команде вырабатывают свои роли, позиции, отношения, и возникает новое понимание сотрудничества, чего раньше, когда одни всегда сидели только в президиуме, а другие всегда внизу — в зале, и быть не могло.

МИССИЯ ШКОЛЫ: концепция, функции, разработка



— В какой школе учится ваш ребенок?

— В 19-ой.

— А, ну это хорошая школа, у нее всегда были сильные выпускники, они в институт без экзаменов поступали.

Кто из вас хотя бы раз не слышал подобных разговоров? Каждый, кто хоть что-нибудь знает о школах в своем районе, понимает, что между ними могут быть большие различия, даже если это учебные заведения одного типа. Одна школа славится высокой академичностью, другая — стремлением к всестороннему развитию своих учеников, третья делает упор на социальном и творческом образовании. Если посмотреть на дела в той или иной школе более внимательно, можно обнаружить «ядро ее ценностей», то есть то, что и отличает именно этот коллектив, придает ему своеобразие.

В литературе по проблемам организации такое «ядро ценностей» часто называют миссией, ее наличие и реализация считается важнейшим условием определения успехов школы.

Итак, поговорим о миссии школы.

Концепция

Миссию можно описать как совокупность целей и связанных с ними убеждений, отношений, форм и методов деятельности, харак-

терных или считающихся характерными для конкретной школы. Следовательно, она должна быть сформулирована таким образом, чтобы были ясны стиль и организация образовательного процесса в данном учебном заведении. С этой целью не надо прибегать к слишком общим выражениям. Например, утверждение типа «добиваться высокого качества образования» чересчур туманно (в самом деле, попробуйте объяснить, что это такое), чтобы им можно было руководствоваться при принятии решений. Это могут быть как краткие, так и развернутые определения. К примеру, такие: подготовить учеников к тому, чтобы они могли выбрать из широкого круга профессий свою; дать учащимся возможность полностью развить свой потенциал; адаптировать образование к образовательным традициям и потребностям учеников. Общие положения обычно конкретизируются, давая представление о наиболее важных методах обучения, содержании учебных программ, способах оценок, отношениях учителей и учеников.

Миссия должна быть поддержана командой управленцев, учителями, и всем коллективом школы. Общие цели связаны с убеждениями, убеждения же, в свою очередь, зависят от системы

ценностей людей, их подходов к делу, взглядов на то, как надо взаимодействовать друг с другом.

Буквально любая сфера школьной жизни, будь то обсуждение результатов тестов, способы принятия решения, дидактические принципы или меры воздействия на прогульщиков, зависит от убеждений участников педагогического процесса. Ну вот, к примеру, сейчас достаточно широко обсуждается вопрос о том, что является главным в подготовке школьников к получению профессии, что будет наиболее перспективным в будущем — быть специалистом достаточно широкого профиля или иметь очень узкую и глубокую специализацию. Соответственно, в зависимости от того, какую именно точку зрения разделяют коллектив школы и администрация, и будет воплощаться в жизнь та или иная программа.

Школа, видящая свою миссию в том, чтобы «подготовить учеников к максимально быстрому переключению с одного вида деятельности на другой», постарается дать учащимся достаточно большой набор различных предметов, курсов и дисциплин. Ну а те, что придерживаются другой точки зрения, увидят свою миссию в ином: «обеспечить достаточно высокий уровень знаний по конкретным предметам как базы для

дальнейшего профессионализма». Разумеется, и организация обучения в этой школе будет другой, с жесткой дифференциацией, четкими параллелями гуманитариев, математиков (или физиков), экономистов.

Трудно сказать, насколько подробным должно быть определение миссии. Важно сформулировать его так, чтобы и администрация школы и учителя могли основываться на нем при обсуждении и принятии решений, были в состоянии судить о том, насколько все, что они делают, соответствует тому, что декларируется.

Текст миссии обычно печатают на отдельной листовке, при наличии возможностей, в виде брошюры или даже книги.

Свою миссию имеют и те школы, где она явно не выражена. Таковую скрытую, «лежащую в основе» миссию мы видим, например, в школах, знаменитых высоким уровнем преподавания. Возникает вопрос: если все и так знают, что это за школа, нужны ли еще какие-то письменные декларации? Возможно и не нужны, однако в этом случае есть опасность, что учителя будут двигаться в разных направлениях. Перед учениками при переходе из кабинета в кабинет будут представлять разные задачи и разные типы культур, где один учитель крайне

серьезно относится к своей роли, а другой — считает, что его функция — только передавать знания. Без ясного видения главных целей такая школа останется конгломератом островков разных культур, в ней трудно проводить последовательную политику, обеспечивать безопасность и комфорт учеников.

Подведем итоги. Итак, миссия выражает общие ценности и взгляды; связана с культурой школы; поддерживается всем коллективом; имеет определенные последствия для организации и стиля обучения; направляет процесс принятия решений и работу в школе; формулируется таким образом, чтобы было можно оценить, насколько и в какой степени она реализуется.

Функции

У миссии есть внешняя и внутренняя функции.

Внутренняя — это создание рамок, в которых можно принимать важные решения, касающиеся образования, обеспечения определенного единства целей, предотвращения серьезных разногласий в школе по таким вопросам, как методы оценки, обучение учеников, дидактический подход и специализация, для направления работы всех сотрудников школы.

Миссия играет роль и в уста-

новлении приоритетов в ходе ежегодного планирования, но особенно важно ее значение в деле повышения качества обучения. Контроль за ним все в большей степени становится заботой самой школы, потому и требуется ясность целей. Более того, если школа испытывает внешнее давление, связанное с противоречивыми требованиями рынка к ее выпускникам, такая ясность помогает ей своевременно и эффективно реагировать на все.

Внешняя функция, дающая ученикам, родителям, детским садам, высшему образованию, рынку труда, компаниям и организациям представление об облике школы, особенно важна в условиях возрастания конкуренции между учебными заведениями.

Миссия — не лозунг. Лозунг, или девиз, может быть самым кратким изложением ее сути, дающим ученикам, родителям и работодателям первоначальное представление о том, чего можно ждать от этой школы. Девиз может выполнять определенные функции и в самой школе, помогая учителям и учащимся сверять с ним свою деятельность и судить, насколько она совпадает с декларацией. Но без четко сформулированной миссии девиз вскоре может превратиться в пустую, бесполезную фразу.

Иногда внешние и внутренние функции формулируют по-разному. Это понятно, поскольку рассчитанная на посторонних формулировка должна быть максимально простой и понятной, чтобы приковывать внимание, тогда как «внутренняя», связанная с образовательной деятельностью, может быть выражена более специальными терминами. Однако крайне важно, чтобы суть этих двух формулировок была одна, иначе вместо объединения мы получим хаос и разобщение.

Разработка

Миссия не формулируется в один момент. Это не тот случай, когда руководитель школы что-то самолично обдумывает и затем распространяет среди учителей. Она должна выработываться коллективно, при участии всего коллектива. Таково важнейшее условие ее функционирования, а потому это достаточно долгий процесс, в котором можно выделить три этапа: подготовка, формулирование и развитие (пересмотр). Время от времени эти этапы могут повторяться, поскольку выработка миссии происходит не один год, и возникает необходимость в уточнении, основанном на опыте или каких-либо изменениях.

Подготовкой в большинстве

случаев руководит либо кто-то из администрации, либо вся управленческая команда школы. Для вовлечения учителей полезно создать рабочую группу.

В ходе разработки необходимо прежде всего определить, какие факторы будут оказывать на нее влияние.

Эти факторы включают:

внешние влияния, такие как экзаменационные требования, правила составления расписания, учебные программы; требования и ожидания рынка (промышленности, учебных заведений) по отношению к выпускникам; характер, цели и результаты работы школ, из которых приходят в нее ученики; изменения на рынке труда; изменения количества мест в школе и состава учеников; социум.

К внутренним влияниям относятся: взгляды учителей и других работников школы; существующая система образования и учебные программы; состав учеников; культура школы; особая образовательная философия школы; взгляды совета школы, родителей и учеников; прошлый опыт; способность школы к переменам.

Влияния, в свою очередь, можно подразделить на те, которые можно изменить, и на неизменяемые. К последним относится до-вольно большая часть внешних

факторов. Правда, на некоторые (например, ожидания учреждений, в которые выпускники поступают после школы) можно повлиять через укрепление связей с общественностью. Совсем другое дело — внутренние влияния. Неадекватную культуру принятия решений или взгляды учителей можно изменить, если активно заниматься развитием школы. Таким образом, при планировании миссии не нужно ограничивать себя существующими обычаями и мнениями, хотя на них, конечно, нужно обратить серьезное внимание. В конце концов, речь идет о желаемой ситуации.

Управленческая команда школы должна быть способна выработать предварительную формулировку миссии, основанную на ее взглядах и учитывающую значимые внутренние и внешние факторы.

Однако следующая проблема состоит в том, как вовлечь остальных работников школы. Одно из возможных решений — опрос. Можно провести анкетирование заинтересованных лиц (учителей, других работников школы, совета школы, учеников). Постараемся выяснить: каковы, по их мнению, сильные и слабые стороны школы, какие факторы больше всего способствуют ее успеху и какие меньше, что они считают самым

важным в школе и о чем они больше всего заботятся. Предложим нарисовать идеальную картину школы, какой она должна стать через пять лет, или попытаться встать на точку зрения других групп и подумать, например, чего бы они ждали от школы, будучи родителями.

Можно также раздать список возможных общих целей школы, и предложить проранжировать их в соответствии с возможностью или желательностью реализации. Подобный опрос может выявить несоответствия между существующей и желаемой ситуацией, показать, есть ли согласие относительно целей школы и каковы различия во взглядах, а также выявить различия между подразделениями школы.

Формулирование миссии основывается на анализе внутренних и внешних факторов и, если возможно, результатах опроса. При выработке первой, предварительной формулировки обычно обнаруживается некоторое напряжение между различными требованиями и ожиданиями, между необходимостью вовлечь максимальное число людей и осуществлением четкого руководства. Важно, чтобы миссия была сформулирована на понятном языке, помогала направлять процессы и задачи школы.

Конечно, предварительную формулировку можно предложить для обсуждения, чтобы люди увидели свою роль. Однако все это — лишь часть процесса. Развитие означает движение, и в ходе него неизбежно будут возникать вопросы: «Это ли было заложено в миссии? Не настала ли пора вносить изменения?».

Если миссия становится тем, о чем люди думают постоянно, то тогда, с одной стороны, с ней можно сверять развитие школы (или отсутствие такового) а, с другой — видеть, сохраняет ли она свою актуальность или ее нужно адаптировать к изменившейся ситуации. В школах, которые серьезно относятся к контролю качества, развитие миссии происходит естественным путем и постоянно.

Фаза, следующая за разработкой — этап внедрения. Миссию нужно претворить в конкретные задачи и проекты, которые выполняются для ее реализации. Это требует планирования и вовлечения новых участников. Таким образом, формулирование миссии может быть инструментом, воодушевляющим развитие школы.

От редакции:

Начиная сегодня разговор о миссии школы, хотелось бы обратить Ваше внимание на несколько важных вещей.

Несмотря на то, что само слово «миссия» как термин у нас раньше не употреблялось, понятие это мы использовали, называя его другими словами, — «цели и задачи школы». Хотя это, конечно, не совсем одно и то же. Особенность миссии заключается в том, что она отражает ценности и цели, *разделяемые реально всеми членами коллектива*, всеми учителями и персоналом, а не просто провозглашенные администрацией. Существенное отличие, поскольку оно влечет за собой изменение процедур.

Миссия должна приниматься только после согласования ценностей и мнений всего коллектива, вырабатываться коллегиально. Иначе она не будет выполнять свою главную функцию — быть тем, по чему проверяют, насколько соответствует то что, мы делаем, тому что провозглашаем. А это значит, что миссия должна играть роль главного ориентира в выборе приоритетов при планировании.

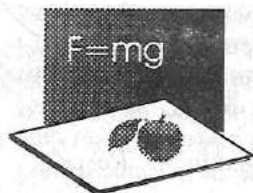
Контроль тоже должен проверять в идеале то, насколько соответствуют декларируемые ценно-

сти тому, что происходит на самом деле. Если миссия говорит о том, что мы растим свободную личность, а учащиеся имеют право лишь на то, чтобы учить учебник наизусть или до состояния свободного пересказа — значит, миссия не реализуется на уровне класса, и контроль должен это отследить, хотя по успеваемости результаты и будут, возможно, высокими. Из этого вытекает еще одна важная вещь: миссию нельзя определить раз и навсегда.

Необходимо отслеживать состояние организации, динамику профессиональных ценностей коллектива и его приоритеты в работе. Вместе с ними должна изменяться и миссия. Ведь вполне возможно, сегодня состояние дел в нашей школе таково, что главное, что мы можем желать и декларировать — это повысить средний балл успеваемости учащихся. Завтра же мы захотим растить творческую личность, потому что коллектив, реализуя миссию предыдущую, сам вырос и в желаниях и в осознании себя единой командой.

Е.Князев,
проректор Нового
гуманитарного
университета

В НАЧАЛЕ БУДЕТ СЛОВО



История для реформ или реформы для истории

За два века у нас создано несколько историй России. В каждую эпоху появляется своя концепция. Попробуем проследить причины.

В эпоху реформ Александра I, в начале XIX века Н.М.Карамзин написал «Историю государства российского». Это труд историографа, писателя, оказавший мощное воздействие на российское общество, на юного А.С.Пушкина. Благодаря труду Н.М.Карамзина, мы обрели величественного поэта, историка, историсофа, написавшего не только «Бориса Годунова», но и «Историю Пугачевского бунта».

В середине XIX в., в период Великих реформ Александра II, С.М.Соловьев создал «Историю России», в которой изменился даже не акцент, но сама позиция историка. Символично, что его сын — В.С.Соловьев — был не только тончайшим лирическим поэтом, но и великим русским философом, воспитанным на светлых образах книг отца.

В.О.Ключевский в конце XIX. — начале XX в. прославился как автор «Курса русской истории», адресованного молодежи России, что означало появление новой концепции. Россия в начале XX века шла по восходящей линии реформ экономики, политики, культуры, интерес к своему прошлому был велик, историк в очередной раз помогал стране избавиться от

комплексов, выступая в роли психоаналитика.

Появившиеся в периоды реформ произведения трех великих русских историков содержат три исторические концепции развития России: как государства, как страны, как народа. Всегда созвучный проблемам современников труд историков отражал картину преобразовательных усилий страны, отвечал на вопросы, которые владели умами образованной молодежи в «золотой век» отечественной культуры и в ее «серебряный век».

Но наступил «железный век». Новый «историк» влиял на умы молодых. Его «Краткий курс истории ВКП(б)» был написан не им самим, но под его чутким руководством. Недочетки стали абсурдно толковать историю нашей страны, которую так переименовали, что само слово Россия исчезло, и весь период исторического развития до 1922 г. стал абсурдно именоваться «историей СССР».

Показательно, что самый интересный из написанных за последние 70 лет учебник, авторами которого были В.Б.Кобрин, Н.И.Павленко и В.А.Федоров, вышел в период перестройки. При этом он комично назывался «История СССР с древнейших времен до 1861 г.». И никто не смеялся.

М.Жванецкий однажды заме-

тил: «История России — это борьба невежества с несправедливостью». Ныне, когда прошла пора революционного отрицания прошлого и антиисторических наскоков в стремлении преодолеть вековую отсталость страны, но до воссоздания гуманитарной образованности, которой славилась Россия, еще далеко, следует пересилить ведением невежество.

Объект изучения — Россия

Россия сейчас подобна огромному помутневшему зеркалу, которое отражает того, кто в него смотрится, и при этом особенно важна историческая образованность. У нынешнего молодого поколения россиян пока еще есть интерес к истории, связанный с отчетливым стремлением посмотреть в историческое зеркало, увидеть себя, свои черты в своих предках и предшественниках, обнаружить сходство и различия.

Нет, история не «политика, опрокинутая в прошлое», а прошлое, погруженное в контекст современности. Никак не помешает современникам знать, сколько, собственно, было смут, реформ и контрреформ в истории страны, как и в результате каких усилий она выбиралась из кризисов, как и на какое время могла она вздохнуть, чтобы идти дальше.

Прагматизм сейчас стал господ-

ствующим направлением российской ментальности, так что многовековой истории нашей требуется известная доля изворотливости, дабы пригодиться нынешнему хладному уму. Существует несколько пресловутых сюжетов в истории, которые достаточно банально востребуются современниками на злобу дня. Тематика складывается достаточно узкая и примитивная: «деспоты и пророки», «войны и победы», «смуты и реформы».

Между тем, все эти сюжеты взаимосвязаны. В любую эпоху исторический круг практически одинаков: военная победа приводит к захвату новых территорий, к дальнейшему усилению потребительского отношения к большинству хозяйственных, социальных и политических проблем и к торжеству национального самодовольства. Но первое же поражение в войне меняет ситуацию: сказывается лабильность соотношения властителей и подвластных. Поиски причин неудачи приводят не к смене режима, а к изменению курса: «голуби» сменяют «ястребов». Такова неизменная монотонность тусклой картины.

Сейчас вполне сформированные могут считаться такие гуманитарные науки, как «История России», «История русской церкви», «История русской филосо-

фии», «История русской культуры», «История русской литературы» и некоторые другие. Анализ этих научных и учебных предметов показывает, что все они как бы вышли из единого корня и разрослись до такой степени, что кроны их переплелись. Исторические дисциплины имеют фундаментальную основу, фактически, у них один объект изучения — Россия.

В отличие от почтенных наук, — истории, философии, языковедения, правоведения, — русистика — наука сравнительно новая, можно сказать, новейшая. К ее созданию приступили в 30-е годы князь Н.С.Трубецкой и некоторые другие русские эмигранты.

Русистика — комплекс наук и новая наука, изучающая гуманитарную российскую цивилизацию. Первые шаги по разработке и реализации замысла осуществлены в Новом гуманитарном университете, где с 1992 г. и по настоящее время философ Р.Н.Редлих и историк, автор этих строк, ведут занятия. На факультетах журналистики, литературы и искусства, педагогическом и правоведения согласованы программы учебных курсов «История русской философской мысли» и «История России». Договоренность о совместной работе возникла из стремления помочь изучить нашу страну, ее народы, русский народ, его соз-

нание, веру, философию, культуру, образование и право.

Цель россиеведения — создать отчетливое представление о системе российских ценностей, о российской цивилизации и культуре. Понять самим и рассказать учащимся, в чем связь времен, а главное, постараться дать возможность спокойно смотреть в будущее.

Спекуляции по поводу отечественной истории и политологии все множатся. Процветает некий рекламно-пропагандистский стиль, прямо противоположный научному: политическая ситуация просто диктует условия, подобно некоему владельцу фирмы, заказывающему рекламный проспект или клип.

Россиеведение — цивилизационный подход к изучению нашей страны и наших народов, русского народа, его культуры и веры, науки, образования, права, хозяйства...

Разработка курса россиеведения заставила; прежде всего, ответить на общие вопросы: для чего нужен еще один гуманитарный предмет или зачем вообще существуют гуманитарные науки? Ответы автора данного курса, его личная точка зрения, вполне парадоксальны: нет ничего более нужного, чем бесполезные науки. Зачем изучать россиеведение? Для россиян оно сможет сыграть ту же роль, что для отдельного человека память. Если человек лишится памяти (в меди-

цине это называется «амнезией»), он перестанет быть самим собой. В случае глубокой амнезии человек превращается в идиота. Народ, лишенный памяти, превращается в бессмысленное стадо и может погибнуть. Историки в первую очередь формируют культурное сознание общества, которое служит главной духовной основой целостности, а, следовательно, и самого существования народа. То же относится и к человечеству, которое становится все более целостным и единым. Но зачем каждому отдельному человеку гуманитарное знание?

Ведь можно рассуждать и так: «Если гуманитарное сознание необходимо прежде всего для сохранения целостности общества, то пусть «гуманитарии» этим и занимаются».

Но достаточно проблематично существование ментальности у общества, когда она не сформирована у каждого члена этого общества. Личность, не обладающая развитым гуманитарным сознанием, не может быть полноценной. Каждый человек, хочет он того или нет, включен в гуманитарный процесс. Человек, воспринимающий его как страшный хаос, как бессмысленное нагромождение лиц и событий, не может правильно ориентироваться в жизни, строить нормальные отношения с об-

ществом и отдельными людьми, увидеть себя в своей стране, не в состоянии реализоваться как личность, работать и строить свое благополучие, вообще жить полноценной жизнью. Это логический тупик: потеря системы ценностей или неумение ответить на вопрос «зачем я живу?».

Жизнь может восприниматься и как нечто упорядоченное, в общих чертах понятное и гармоничное. Хаос становится космосом, а страна — становится домом, в котором ты живешь. Развить современное гуманитарное сознание, узнать и понять культуру своего и других народов, человечества в целом — вот в чем задача.

Особенно важно знать ментальность своего народа. Она является начальной точкой для понимания ментальности любого другого народа, как бы системой координат, в которой будут понятны все остальные события. Наша идентификация и рефлекторное отношение к собственному менталитету оказываются отнюдь не такими уж болезненными.

Что такое россиеведение? Это не только наука. Ведь познание достигается не одним интеллектом и не только с помощью науки. Россиеведение — это попытка «проживать» давние события, понимать древние и новые тексты, «ощущать дыхание других эпох», сокрытое в

музеях, архитектуре, музыке и поэзии. Соединение усилий интеллекта с эмоционально-эстетическим восприятием и мистической интуицией дает новый личностно-ценностный подход россиеведения, с помощью которого мы пытаемся понять настоящее и заглянуть в будущее.

Статья названа «В начале будет слово», что вполне объяснимо: мною составлен и подготовлен к изданию «Исторический словарь по россиеведению», включающий более тысячи терминов по отечественной истории: праву, этнографии, образованию, и культуре. Это начало работы в области историко-культурологического россиеведения.

В поисках порядка

Есть у нас некая застарелая, нерешаемая уже одиннадцать веков проблема: «земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет». С времен варягов земля только увеличилась в несколько раз, но вряд ли стала более обильной. Ну, а поиски порядка продолжают без какого бы то ни было успеха. Пора, казалось бы, признать, насколько неудачна парадигма «порядок — через государственность». Впрочем, как и право с помощью государственности, или образование в стенах школы, ибо это «знание — через силу». Мы, видимо, просто

другой народ, который в рамках порядка чувствует себя, как Пугачев в гриневском заячем тулупе.

Академик А.М.Панченко отметил, что Россия — литературная цивилизация, где язык и слово определяют едва ли не все, или еще больше. Началась эта цивилизация в XVII веке, когда свое собственное удивительное житие написал неустовый протопоп Аввакум. Следующее столетие создавали Ломоносов, Новиков и Державин. Прошлый век составили имена Пушкина, Толстого, Чехова, Щедрина, Тургенева, Лескова, Гончарова и Достоевского. Бунин, Ахматова, Цветаева, Мандельштам и Набоков сохранили Россию в нынешнем столетии, когда государство сделало все, чтобы стереть ее в лагерную пыль.

Феноменально другое: у нас власть слова была сильнее власти силы. На Руси именно по аналогии с библейскими временами есть необыкновенная традиция, сопоставимая лишь с литературным даром царя Соломона. Вслед за писателем Владимиром Мономахом были и публицист Иван Грозный, и журналист Петр Великий, и эссеистка Екатерина Великая, и представители иных литературных жанров: мистик Александр и багдалист Николай Первые.

На вопрос анкеты о профес-

сиональной принадлежности Ленин отвечал — «литератор». Едва ли он смог так существенно повлиять на ход отечественной истории, если бы ощущал себя помощником присяжного поверенного. А наши стихотворцы XX века Джугашвили и Андропов? Можно и продолжить, включив в этот ряд всех мемуаристов из ныне действующих политиков. Что бы это могло значить в контексте россиеведения? Только подтверждение факта: все мы вышли из гоголевской «Шинели».



Литература у нас стала неким видом национального наркотика: полные собрания сочинений, собрания сочинений, избранные сочинения, сочинения. Мы необыкновенно склонны к фантазии, к любым перелетам во времени, куда угодно: в завтра, во вчера, лишь бы не думать о сегодняшнем.

Вот что следует россиеведу исследовать как основные тенденции русской идеи всех времен: «назад — вперед» или «ретро — футуре». Возможно, что именно на этом некогда смогла сыграть известная политическая партия, террором и гипнотическими приемами уведшая население в область

ть. По известной причине — сокращение выделяемых средств — серьезный урон понесли детское техническое и эколого-биологическое творчество, туризм.

Планируя развитие новой системы, мы исходим из реальной социально-экономической ситуации. Первейшая наша задача — это расширение и реконструкция существующей сети, чтобы она достигла объемов, позволяющих удовлетворять потребности как можно большего числа детей.

Необходимо обновить содержание деятельности на принципах равноуровневости и вариативности, создать, как уже отмечалось выше, программы и учебно-методические пособия нового поколения, разработать и реализовать региональные программы развития дополнительного образования. Предстоит привести нормативно-правовую базу этих учреждений в соответствие с новыми условиями, установить социально гарантированные нормативы их нормального функционирования.

И, наконец, предстоит создать систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации

руководящих и педагогических кадров, начать формирование научного потенциала.

И последнее, о чем хочется сказать, — взаимоотношения наших учреждений и общеобразовательных школ. Наблюдается интересная тенденция их интеграции. Так, на базе лучших учреждений Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодара и других городов созданы лицеи, гимназии, школы раннего развития ребенка. Но все же подчеркну, что дополнительное образование не придаток к школе, а самостоятельный и самоценный вид, который компенсирует недостатки и противоречия не отдельно взятых школ, а школьного образования в целом. Чем выше станет уровень последнего, тем шире будет спектр интересов личности, которые сама школа удовлетворить в полной мере не может.

Так что речь должна идти не о конкуренции, а о содружестве, взаимообогащении. Убежден, что они будут развиваться по мере становления и совершенствования как нашей системы, так и всего образования.

Слова, которые лучше не употреблять

Россыни

Слова — это ваши рабочие инструменты. Умеете ли вы ими пользоваться? Какие конкретные слова и словосочетания могут оказывать предсказуемое действие на слушателя?

Три слова часто оказывают неосознаваемое **отрицательное** действие на слушателя. Вот эти слова: **зачем, пытаться, но**.

Вопрос **«зачем»** приводит слушателей в замешательство. Многие поступки мы совершаем без предварительного продумывания: они либо представляются нам сами собой разумеющимися, либо совершаются по интуитивному побуждению. Обосновать каждый такой поступок можно множеством разных способов. Поэтому даже если партнер захочет ответить на ваш вопрос, он, скорее всего, выдаст вам первое попавшееся обоснование, показавшееся ему правдоподобным. Необходимо начать вдруг подыскивать аргументы — в чем, с точки зрения собеседника, нет никакой нужды — вряд ли произведет на него приятное впечатление. Кроме того, вопросом **«зачем?»** вы рискуете поставить под сомнение его внутреннюю подсознательную логику: это может быть воспринято как выражение недоверия с вашей стороны. Скорее всего, он ответит вам риторической фразой, целью которой будет отстоять свою позицию, а не предоставить вам информацию. Отношение к вам в любом случае потерпит ущерб.

Если вас действительно интересует информация — задайте один из следующих вопросов: **как? когда? кто? где? какой?**

«Пытаться» («пробовать») — это одно из тех слов, которые на самом деле дают два ответа на один вопрос. Представьте себе, что вы приглашаете вашу знакомую поужинать в ресторане, а она отвечает: «Я попробую». Вот два ответа, которые вы получили: «Конечно, мне бы стоило пойти — чтобы поддержать наши отношения... Но я не пойду».

Слово **«пытаться»** подразумевает другое словосочетание — «не удастся». Проверьте на себе. Придумайте несколько типичных предложений, в которых вы использовали бы слово «пытаться», а потом подставьте на его место выражение «не удастся». В большинстве случаев оба предложения передадут почти одно и то же **отрицательное** сообщение.

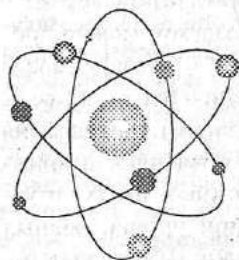
Освободиться от дурной привычки слишком часто пользоваться словом **«пытаться»** настолько полезно, что вам действительно надо это **следать**.

Слово **«но»** имеет склонность перечеркивать то, что было сказано до него. Почувствовав, что вы вот-вот скажете **«но»** — просто замените его словом **«и»**.

(Из книги Л.Р. Миникес
«Нить, связующая с успехом»)

*И. Ильясов, доктор
психологических наук,
профессор МГУ*

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: *организация процесса обучения*



Развитие мышления всегда было одной из важных задач обучения по любому предмету. Оставаясь всегда актуальным, оно осуществляется как путем психолого-дидактических и методических разработок, так и на уровне внутришкольной методической работы. Последняя особенно важна, именно на ее основе и происходит окончательное внедрение любых общих положений и рекомендаций в практику.

От неререфлексивного к осознанному

Сегодня мы говорим о развитии критического мышления, то есть мышления прежде всего анализирующего, оценивающего и проблематизирующего. Конкретно это выражается в ряде изменений в содержании обучения.

Во-первых, усилен акцент на аналитические, оценочные и проблемные компоненты. Иными словами, кроме заданий на выполнение приемов мышления обязательно предлагаются также и задания на анализ и оценку правильности осуществления определений и классификаций тех или иных понятий, рассуждений, доказательств, вероятностных суждений, вопросов и проблем, принятых решений.

Во-вторых, включены некоторые дополнительные познавательные операции — приня-

тие решений, вероятностные суждения, проверка гипотез и некоторые другие.

В-третьих, введены соответствующие познавательные установки и отношения — готовность планировать свою деятельность, гибкость и открытость, неприятие догматизма, импульсивности и крайностей в решениях, конструктивность, настойчивость в решении проблем, готовность к исправлению своих ошибок, объективность.

Важнейший момент в этом процессе — переход от преимущественно нерефлексивного к осознанному овладению и владению мыслительными приемами и операциями, причем все обычно формируемые познавательные умения рассматриваются как базовые для операций критического мышления.

Изменяется также и процесс формирования приемов и операций мышления. Если обычное обучение проводится преимущественно по образцам их осуществления на конкретном предметном материале, но без осознания состава, то при обучении критическому мышлению учащимся всегда объясняют, какие операции используются в работе с различными знаниями, изучаемыми по каждой теме, даются правила осуществления и упражнения по от-

работке на материале изучаемых знаний с последующим контролем усвоения формируемых познавательных действий.

Например, в курсе физики учащимся обычно просто рассказывают, как в эксперименте с падением металлического шарика и пушинки в стеклянной трубке с откачанным воздухом можно проверить гипотезу о независимости скорости падения тел от их веса. С целью же развития мышления при этом еще объясняют и принцип эксперимента — иметь ситуацию, когда, при прочих равных условиях, различными являются только массы тел, что не соблюдается при падении шарика и пушинки в воздухе, так как в последнем случае имеет место разное сопротивление воздуха движению обоих тел. После этого дается общее правило проверки гипотез о наличии зависимости между явлениями:

1. Уравнять все другие условия (например, сопротивление падению, высоту падения и др. в опытах на проверку зависимости времени падения тел от их веса).
2. Изменять независимую характеристику (вес тел в тех же опытах) и наблюдать, меняется ли при этом зависимая характеристика (время падения тел во взятом примере).
3. Сделать вывод по результа-

там наблюдения. Если при изменении одной характеристики изменяется и вторая, значит она зависит от первой, а если не изменяется, то не зависит от нее. В приведенном выше примере время падения у тел с разным весом было одинаковым при прочих равных условиях, так что можно сделать вывод о независимости времени падения тел от их веса (массы).

Далее учащимся даются задания на проверку других зависимостей с использованием этого правила. Кроме того, обязательным видом заданий является оценка правильности утверждений о некоторых зависимостях в заданных ситуациях. Именно в таких упражнениях и познаются приемы критического мышления.

Кроме формирования приемов в рамках обучения по разным предметам предлагаются также курсы развития критического мышления в виде самостоятельных дисциплин учебного плана. По поводу эффективности тех и других ведется полемика (к сожалению, больше умозрительная, чем экспериментальная). Одни авторы считают, что развитие мышления вне обучения конкретным предметам неэффективно, другие, наоборот, критикуют обычный подход за его низкую результативность. С нашей точки зрения, самым эффективным яв-

ляется не противопоставление, а сочетание того и другого, дающее возможность использовать достоинства каждого подхода.

На наш взгляд, задача развития критического мышления может стать важным направлением методической работы в школе, способным внести свежую струю в совершенствование обучения. К сожалению, во многих учебных заведениях здесь еще «неподнятая целина» как в плане использования уже имеющихся, так и разработки своих собственных методических материалов.

Подбор методов и средств их обеспечения

Рассмотрим кратко пути создания и реализации системы обучения критическому мышлению в рамках преподавания школьных предметов.

Содержание обучения включает перечень приемов и знания о приемах, то есть об их познавательных результатах, условиях осуществления и операциях, с помощью которых они реализуются. К основным приемам относятся анализ и оценка всех существенных познавательных действий и их результатов: определений и классификаций понятий, рассуждений, доказательств, проверки гипотез, вероятностных утверждений, сообщений и текстов, вопро-

сов и проблем, принятых решений. Знания об операциях в составе каждого приема отражают их набор и порядок выполнения в виде правил осуществления.

Разработка содержания обучения заключается в отборе групп приемов и в создании (или подборе и составлении) описаний и правил их осуществления с примерами из преподаваемых дисциплин. Здесь есть две проблемы. Первая — программа и последовательность формирования приемов по годам обучения, от простых — к сложным. Сложность действий устанавливается по нескольким линиям. Во-первых, одни действия могут включаться в другие, первые будут составляющими, а вторые — составными, естественно, более сложными. Например, обобщение, классификация, конкретизация включают выделение признаков, их осознание и называние, сравнение объектов по признакам с установлением сходств и различий. Прием установления причинных связей включает выделение и установление всех возможных сочетаний факторов, уравнивание переменных.

С другой стороны, любое познавательное действие по сложности зависит от типа познаваемых реальностей (объекты, процессы, действия) и видов их характеристик (свойств, состава, структуры,

связей, причин). Анализировать, обобщать, классифицировать, умозаключать легче в отношении объектов и свойств, чем действий и компонентов, связей, причин. Например, проще обобщать автомобили по форме или цвету, нежели по их устройству, назначению, а тем более процессу производства.

Сложность познавательных действий определяется также количеством познаваемых характеристик. Ясно, что обобщать, конкретизировать, подводить под понятие по нескольким признакам, компонентам, связям, труднее, чем по одному-двум. Наконец, сложность увеличивается при их выполнении в речевом и тем более в умственном плане, чем в наглядно-действенном.

В развивающем обучении важно иметь распределенные по годам обучения ступени сложности основных познавательных умений, и соответственно с ними ставить цели развития, проверяя достижения и оказывая помощь отстающим.

Вторая проблема состоит в том, что описания приемов мышления для учащихся старших классов и студентов в разных вариантах уже имеются в пособиях по логике, психологии, методологии. Для данных возрастных групп учащихся ими можно пользоваться поч-

ти без изменения или с небольшими коррективами по усмотрению учителей-предметников, а вот для учащихся младших и средних классов придется вносить в имеющиеся описания существенные изменения в отношении формы изложения. К примеру, в пособии для старших школьников и студентов одно из правил определенных формулируется следующим образом: «Определяемое и определяющее понятия не должны быть тождественными, иначе определение будет тавтологичным». Для младших такая формулировка не очень понятна и должна быть упрощена. Она может быть такой: «Понятие не следует определять через слова, обозначающие то же самое. Например, сказать, что свет это то, что освещает, не будет определением. Правильным будет определение света как лучей, которые делают объекты видимыми».

Знания о приемах мышления являются обобщенными и межпредметными, поэтому их можно разрабатывать всем коллективом учителей, и затем использовать при обучении по различным предметам. Это позволит учащимся быстрее уяснить обобщенный и единообразный характер знаний и тренироваться в их использовании на разном материале.

Разработка организации про-

цесса обучения приемам мышления, в том числе и критического, состоит в распределении формируемых приемов по урокам на год и более, подборе методов и средств их объяснения и отработки, и, что особенно важно и трудоемко, разработке соответствующих заданий и упражнений на материале каждого предмета.

Чему и как учить?

Что нужно для проведения в школе такой работы? По существу, учителя должны пройти (без отрыва от своей основной деятельности) через специфический курс обучения знаниям и умениям по формированию приемов критического мышления у школьников. Содержание этого курса составляют знания о приемах, которым нужно обучить учащихся, и о том, как учить этим приемам с учетом основных известных факторов эффективного обучения. Также раскрываются пути получения учащимися рефлексивных знаний об операциях мышления (через сообщение, помощь при самостоятельном поиске и др.) и пути организации отработки приемов и операций для их интериоризации, автоматизации и обобщения. Здесь же даются рекомендации по разработке описаний (памяток) правил выполнения приемов мышления, специ-

альных упражнений и заданий для их отработки и контроля усвоения применительно к материалу разных тем. Например, важной рекомендацией к составлению описаний приемов (правил их выполнения), является указание на необходимость включения в них сведений об условиях, в которых они должны применяться, и кратких вариантов описания каждого приема, включающего только перечисление его операций.

В разработке заданий и упражнений важными являются сведения о типологии последних (задания на самостоятельное выполнение приемов или на оценку уже выполненных познавательных действий, задания типовые и нестандартные, на образном или вербальном материале и т.п.)

Организация усвоения учителями того, чему и как учить при формировании критического мышления, предполагает, как и усвоение любого другого материала, ознакомление с содержанием приемов и способов обучения им, а затем проведение практических занятий, направленных на освоение умений проектирования и реализации этого процесса (выбор и разработка методов, форм и средств обучения).

Ознакомление учителей с указанным выше содержанием может осуществляться на самостоятель-

ной работе, с последующими совместными обсуждениями при участии, если возможно, специалистов. Разумеется, учителя должны получить знания не только о принципах построения содержания и процесса обучения, но и о конкретных примерах того и другого из опыта школ, учителей и методических разработок. Практическое же освоение осуществлять в форме самостоятельной работы с последующим обсуждением результатов на методических комиссиях и творческих группах. За ними могут следовать уроки, включая открытые, в которых реализуются все подготовленные материалы и проверяется их эффективность. После этого анализируются результаты и вносятся нужные изменения и коррекции.

Представляется, что директор и завуч школы также должны пройти этот путь, чтобы впоследствии выступать не только в роли инициаторов, но и консультантов, носителей опыта. К тому же необходимо освоить не только разработку системы развития критического мышления в обучении по своему предмету, но и подходы к созданию в школе условий для подготовки учителей, сбора информации, описаний приемов и заданий для упражнений, внедрения разработанных материалов в учебный процесс.

*А. Бруднов, начальник
Управления внешкольного
дополнительного образования
Министерства образования
Российской Федерации*

НЕФОРМАЛЬНОЕ И НЕПРЕРЫВНОЕ *О развитии дополнительного образования детей*

Уходит в прошлое привычное, знакомое многим из нас по годам собственного детства понятие «внешкольные учреждения». В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» существующая сеть преобразуется в учреждения дополнительного образования.

Чем это вызвано?

Прежде всего, принципиальными изменениями в социально-экономическом укладе страны и в общественном сознании. Возросло значение различных видов неформального образования. Появилась острая необходимость в институтах, призванных удовлетворять постоянно изменяющиеся социокультурные и образовательные потребности детей и подростков, создавать условия для их творческой самореализации. Ими и должны стать учреждения дополнительного образования.

В чем же их отличие от уже имеющихся, традиционных?

В том, что этот вид образования изначально ориентирован на свободный выбор каждым ребенком той или иной области знаний и умений, на формирование его собственных представлений о мире, на развитие познавательных мотиваций и способностей. Вся учебно-воспитательная работа здесь строится на индивидуальных особенностях, на возникающих в ходе познания интересах к различным сферам жиз-



ни. Такая индивидуально-личностная направленность деятельности позволяет этим учреждениям активно использовать потенциал свободного времени, более эффективно решать проблемы духовно-нравственного, интеллектуального и физического воспитания. Педагогический процесс происходит в форме поиска решений как отдельных (конкретных), так и извечных общечеловеческих ценностей. А результатом становится жизнетворчество, позволяющее ребенку накапливать творческую энергию и осознавать возможности ее использования для достижения жизненно важных целей.

Еще одна важная особенность — многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы и наклонности, дающих возможность получить до-профессиональное и начальное профессиональное образование.

Дополнительное образование — процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Сначала создается почва, благоприятная для творчества, затем обеспечивается сотрудничество с теми, кто уже имеет определенные умения и навыки. За творческой деятельностью следует самостоятельное творчество, которое сопровождает человека всю

жизнь, формируя потребность в творческом восприятии мира и осмыслении себя в этом мире.

Названные стадии определяют специфику содержания дополнительного образования. Если на первом уровне немного дается многим, то на третьем — многое немногим. Такая логика образовательного процесса позволяет предлагать свои услуги всем детям без всякого принуждения, на привлекательной основе свободного выбора.

Характерной особенностью педагогического воздействия является его динамичность, стимулирующая творческую активность ребенка. Развиваются способности к самостоятельному решению возникающих проблем и постоянному самообразованию, оценке тех или иных действий, событий, ситуаций. Формируется новое восприятие научного знания с его ярко выраженной тенденцией к многообразию, а в малых исследовательских группах происходит овладение специализированными языками наук.

Сфера дополнительного образования, на наш взгляд, может рассматриваться как инновационная, выявляющая ближайшие перспективы вариативного образования, а также социальных образовательных институтов, в том числе дошкольных, общеобразо-

вательных и профессиональных.

Уже сегодня действуют центры народных промыслов, производственные мастерские, творческие студии. Среди них школа народных ремесел В.Н.Бучевского в Архангельске, студия народной деревянной игрушки Н.И.Ластина в Мордовии, возглавляемый Ю.К.Печниковой центр художественных ремесел для детей в городе Дзержинске Нижегородской области. Все эти объединения складываются на основе авторских проектов. Их работа органично сочетается с восстановлением связей между поколениями, активизацией позиции семьи в образовании детей. Не случайно растет число уникальных коллекций семейного творчества, а включение детских работ в экспозиции профессиональных выставок и музеев стало обычным делом.

Но хватит о преимуществах и достоинствах наших учреждений. Поговорим о том, что мешает, тормозит их развитие. Нерешенных проблем здесь предостаточно. Надо признать, что методология дополнительного образования в России не получила развития, хотя и возникла она еще на исходе прошлого века именно в нашей стране. Последнее фундаментальное исследование — «Энциклопедия внешкольного образования» Е.Н.Медынского — вышло семь с

лишним десятилетий назад. На Западе эта отрасль трансформировалась в самостоятельную сферу социальной политики, а у нас редкие исследования велись бессистемно и фрагментарно. Возникший отрыв теории от практики стал серьезной помехой на пути реорганизации. Мы не имеем сегодня разноуровневых программ по ряду образовательных областей. Значительная часть из существующих рассчитана на репродуктивную деятельность, не предусматривает самостоятельного поиска оптимальных решений. К тому же все они не связаны между собой, не дифференцированы в зависимости от пола, физических, интеллектуальных задатков ребенка, условий его жизни.

Нам необходимы программы нового поколения, принципиально отличающиеся от тех, что составлялись для кружков школ и внешкольных учреждений. Работа по их созданию уже начата, прошли два всероссийских конкурса.

Надо сказать, что, несмотря на трудные экономические условия последних лет, нам все же в основном удалось сохранить сеть дополнительного образования, даже увеличить ее. Сегодня действует более восьми тысяч учреждений, в них занимается около 6 млн. ребят, то есть свыше 30 % учащихся. Но все же не обошлось без по-

мечтаний и грез о светлом будущем. Теперь у нас обнаруживается единственное светлое прошлое, которое было до этой семидесятилетней гражданской войны.

Порядок здесь и не ночевал, но его успешно приписывают чему-то давно прошедшему, либо — некоей вершине, на которую следует взойти. «Альпинизм в русской общественной мысли» — это ли не тема для исследования и преподавания! Одно удручает, что в нашем равнинном ландшафте горы могут только пригрезиться. Их нет у нас, и, видимо, уже не будет.

Если бы мне пришлось приглашать читателя на семинар по «руссологии», я не смог бы удержаться от перечисления и систематизации многочисленных методологических подходов иностранных ученых, пытавшихся как-то исследовать нас и нашу страну. Создаваемый ныне новый комплекс «россиеведение» — наука «своя» в самом подходе, без заимствования чужих или чуждых систем ценностей: знание России и составляет аксиологический центр. Знать, быть, находиться, жить, пребывать, строить, восстанавливать, оберегать — вот ценностные действия, которые следует изучать в россиеведении.

* * *

Несколько лет звучит тема Покаяния, а нераскаянность остается. Мы не ощущаем до сих пор, за что наказаны. Особое национальное сознание складывалось в стране веками, тысячу лет Россия проявляла особую традицию: раз в столетие переживает катастрофический период смуты, который угрожает существованию самой российской цивилизации. Проходит несколько труднейших для страны десятилетий и начинается восстановление, которое сопровождается повторением всех грехов, приведших к расколу народа и властителей. Наше Отечество своей долгой и мучительной болезнью выстрадало и заслужило особое нешоковое средство излечения, тогда как шоковая терапия оказалась бессильной.

Страна прежде всего должна выстроить человекообразную науку и школу. Образование сейчас тянется к высшим ценностям, к горнему миру. Давнишний грех безразличия к своей стране, рождающий казарменных или казнокрадских идолов, видимо, будет изжит прежде всего нашей новой свободной школой, ее ростками, произрастающими в самих учителях и учениках.

М. Кларин, кандидат педагогических наук, руководитель Российско-Американского центра непрерывного образования

СИНЕКТИКА — метафорическое учебное исследование

Синектика (Synectics) — такое название получил метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Она применяется для решения сложных учебно-познавательных проблем, а также в целях обучения самому процессу творческого поиска.

Разработанная в конце пятидесятых—шестидесятых годов американским психологом У.Гордоном на основе известного метода групповой генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма», синектика развивалась как совместная поисковая деятельность экспертных групп с использованием догадок, смелых гипотез, «сумасшедших идей» и интуитивных решений. Первоначально она создавалась как методика стимулирования творческой работы при поисках инновационных решений проблем промышленности и управления, но позднее на основе «промышленного» образца в США стали проводиться эксперименты по разработке ее «учебного» варианта — в начальной, средней и высшей школе.



Основные моменты

Организация учебной работы в синектике включает следующие основные моменты.

1. Первоначальная постановка проблемы, которая в теоретическом отношении может быть весьма сложной.

2. Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации. Для соответствующего доклада-сообщения обычно необходимо выступление эксперта, компетентного лица, такую роль может выполнить учитель или кто-либо из учащихся, обладающий необходимой подготовкой. При необходимости в класс приглашают специалиста, привлекают различные источники информации. На этой ступени сбор фактов имеет подчиненное значение и направлен на то, чтобы заложить основу для решения проблемы.

3. Поиск способов решения проблемы. Учащиеся предлагают различные варианты. Учитель и эксперт при этом подробно комментируют эти предложения, поясняют, почему они не подходят, — хотя в принципе, случайное решение проблемы путем удачных догадок возможно уже и на этой ступени.

4. Переформулирование проблемы. Каждый учащийся самостоятельно делает это в соответствии со своим собственным пониманием, собственными словами, тем самым как бы приближая проблему к себе.

5. Совместный выбор одного из переформулированных вариантов проблемы. Первоначальный вариант временно откладывается.

6. Выдвижение образных аналогий. Этот этап является ключевым для синектики. Учитель побуждает группу к поиску ярких, образных, «метафорических» аналогий для заложенных в проблемной ситуации явлений. Наряду с прямыми аналогиями, прямым сопоставлением предметов и явлений учащиеся ищут «личностные» и «символические» аналогии, играющие ведущую роль в групповом творческом процессе.

«Личностные» аналогии основаны на идентификации, отождествлении учащегося с данным объектом, явлением. Например, при обсуждении проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, учитель может обратиться к ученику с вопросом: «Представь, что бы ты ощущал, если бы сам был загрязненной рекой?»

«Символическая» аналогия сводится к краткой, из двух-трех слов, фразе, выражающей в образной форме суть проблемы. Такие фразы, наподобие броского заголовка, представляют собой сочетания контрастных понятий. Так, например, физическая проблема, связанная с применением тепловых процессов для охлаждения, может быть обо-

значена как «горящий лед», а суть биологической проблемы, связанной с получением пастеровского антитоксина, — как «безопасная атака».

В ходе поиска привлекаются также так называемые «фантастические» аналогии, которые могут строиться на воображаемом изменении законов природы, создании особого гипотетического мира, в котором «возможно все, что угодно». Так, к примеру, в проблеме, где требуется найти способ подачи воды на вершину горы, в качестве одной из «фантастических» аналогий может выступать гипотетический мир, в котором «изменен» закон гравитации и вода течет вверх.

7. «Подгонка» намеченных группой подходов к решению или готовых решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы. Наряду с учителем в руководстве «подгонкой», как правило, участвует и эксперт. Если намеченные подходы оказались непродуктивными, группа возвращается к поиску новых аналогий. Если подход к проблеме (или готовое решение) приемлем, то он переносится с переформулированного учащимися ограниченного варианта проблемы к ее первоначальной постановке. На этом завершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или же следует избрать новый подход (а, возможно, и отложить решение на некоторое время).

***От известного — к неизвестному,
от неизвестного — к известному***

В основе синектики лежит ряд представлений о природе творческой деятельности и возможностях ее целенаправленного построения в учебном процессе: использование внешне выраженных, четко очерченных этапов и процедур творческой деятельности; ключевая, преобладающая роль *иррациональных*, эмоционально окрашенных мыслительных процессов как движущей силы творческого поиска; их осознанное и упорядоченное использование индивидом и группой, последующий рационально-логический анализ и отбор найденных решений, аналитическое осмысление полученных результатов. В качестве «решателя» выступает, в основном, не столько каждый из учащихся порознь, сколько вся группа. Специфической чертой данной модели является то, что поисковая деятельность строится как принципиально совместная; обсуждение и отбор эмоционально-образных, «метафорических» аналогий ведется в обстановке тесного межличностного взаимодействия.

Модель используется в двух основных вариантах: 1) выработка, создание новых представлений (от известного — к неизвестному)

и 2) овладение новыми представлениями (от неизвестного — к известному).

Приведем пример второго варианта синектики на материале творческого ознакомления школьников с понятием «демократия». Высокая степень упорядоченности, выстроенности синектики позволила в данном случае применить эту модель в рамках программированного пособия.

Вначале учащемуся предлагается прочитать краткий текст, дающий определение демократии как формы правления, основанной на уважении прав каждого индивидуума, защита которых гарантируется законом. Право голоса служит залогом соблюдения всех важнейших прав человека, поскольку дает возможность народу (избирателям) воздействовать на законодательство. Образование играет ключевую роль в жизни демократического общества, поскольку право голоса предполагает понимание каждым насущных общественных проблем. Недостаточно просвещенное общество может посредством избирательной системы лишиться своих свобод и оказаться в руках стремящейся к власти корыстной политической группировки. Таким образом, демократическое общество основано на безусловном уважении прав отдельной личности, которое находит воплощение в уважении права собственности, распространяющегося на владение средствами производства, благодаря которым члены общества имеют возможность стремиться к получению доходов и прибылей в конкурентной системе свободного предпринимательства.

Далее учащийся получает задание перечислить сопоставления, связи между описательными признаками демократии и человеческого организма (вариант выполнения такого задания — табл.1).

<i>Организм человека</i>	<i>Демократия</i>
Отдельная клетка	Каждый член общества
Мышцы, мускулы	Образование
Мозг	Закон
Организм в целом	Демократическое общество
Болезнь	Утрата свободы

Далее учащийся выполняет задание — пишет небольшое сочинение-комментарий к составленному им перечню аналогий, в котором

обязательно отмечает границы их применимости — к чему они подходят, а к чему нет. В данном случае это описание выглядит приблизительно так:

«Каждая клетка организма индивидуальна. Невооруженному глазу это незаметно, но это можно было бы увидеть под микроскопом. Мышцы и мускулы похожи на образование, потому что их можно научить и натренировать выполнять различные действия — ходить, играть, вязать и т.д. (за исключением таких автоматических процессов, как моргание или пищеварение — может быть, и здесь возможно обучение, о котором мы еще не знаем). Мозг похож на закон. Когда я делаю что-нибудь неправильно, рассудок поправляет меня, а он сосредоточен в мозге. В целом организм устроен демократически, так как он зависит от здоровья всех клеток. Когда организм болен, он теряет свободу и оказывается в зависимости от болезни, стремящейся к захвату власти. Когда болезнь охватывает все клетки, организм умирает».

«Что не подходит. В условиях демократии люди контролируют правительство посредством избирательного права, и они в состоянии изменить плохие законы. Стареющий организм невозможно исправить... в конце концов, он умрет».

До данного момента пособие полностью руководит учащимся. Идея аналогии предъявлена в готовом виде, и ученику остается лишь разработать ее, но далее уже идет задание для самостоятельной разработки.

«Составь свою собственную аналогию для понятия «демократия». Чтобы твой пример не был похож на предыдущий, выбери аналогию среди неодушевленных объектов. Если аналогия не подходит, поищи другую. Надо помнить, что абсолютно полных аналогий не существует, они всегда представляют собой способ осмысления. Для упрощения работы воспользуйся табличной формой записи, при этом можно добавлять новые и новые составляющие понятия».

Результатом самостоятельной работы ученика может стать, например, такая таблица (табл.2)

<i>Автомобиль</i>	<i>Демократия</i>
Составляющие детали	Каждый член общества
Устройство машины	Образование
Автомобиль в целом	Демократическое общество
Отсутствие бензина	Утрата свободы

В заключительной части программированного упражнения инструкция гласит: «Теперь опиши свою аналогию как можно лучше и подробнее. Вначале запиши основные мысли, и только затем обрати внимание на грамматическую форму. Не нужно, чтобы грамматика мешала тебе излагать свои мысли. Грамматически правильное изложение облегчает восприятие для твоего читателя, поэтому займись им во вторую очередь. Постарайся не растягивать свой текст — важно не количество, а качество. Не забудь отметить, что не срабатывает в твоей аналогии».

Приведем пример ответа. «Каждая составная часть автомобиля похожа на отдельного человека в демократическом обществе. Все находится в хорошей форме, все свободны и машина хорошо работает. Конструкция каждой части составляет ее образование. Бог дал людям право быть свободными, и он же дал двигателю машины право работать: сгорание паров топлива в двигателе — это Божий дар. Если демократией пренебрегают, это означает отсутствие свободы. Если в машине кончается бензин, кончается и свобода».

Еще одна дополнительная часть задания направлена на то, чтобы учащиеся полнее осознали ограниченную применимость аналогий, не отождествляли их с реальностью. Заключительная часть инструкции гласит: «Заполни эти строчки описанием того, что в твоей аналогии не подходит».

Приведем пример этой части ответа: «В условиях демократии никто не должен пренебрегать интересами страны. В случае с машиной владелец может пренебречь ею, забыть ее заправить. И еще я попытался найти «прибыль», которую приносит автомашина, но не смог. В случае с машиной конкуренция это просто гонка, это не похоже на конкуренцию в условиях демократии. Кроме того, в демократическом обществе действует так много законов, обеспечивающих свободы, а в случае с автомобилем я смог найти только один закон — физический закон, по которому работает двигатель».

Приведенный пример иллюстрирует лишь одну из ключевых черт синектики — использование прямой аналогии.

* * *

Из описания данной модели и приведенных примеров видно, что синектика, направленная на углубленное осмысление изучаемого материала, обладает высоким потенциалом развития творческих возможностей учащихся.

Жозь Адриан,
директор лицея
«Д'Арсонваль», Франция

ДЕСЯТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Французская школа
после децентрализации



Официальные лозунги нашей системы образования весьма впечатляют: «национальный приоритет...», «обеспечить всем одноклассникам, как минимум, свидетельство о профподготовке или аттестат профобучения, а 80-ти процентам учащихся — диплом бакалавра...», «главная статья госбюджета...». В то же время французская система образования подвергается суровой критике: ее обвиняют в крупных промахах, в инерции и неповоротливости, в отсутствии положительных результатов.

Конечно, было бы преувеличением говорить о полной несостоятельности нашей школьной системы. И все же ее недостатки очевидны: слишком высокий процент второгодничества; слабое понимание текста у школьников, поступающих в колледж; неразвитая методика профобучения; молодые люди, выходящие из школы без диплома и без профессии... Все это говорит о том, как трудно средней школе перейти от элитарного просветительства к массовому просвещению. Именно с этой целью во Франции в течение уже тридцати лет проводятся реформы школьного образования — реформы, вызывающие неприятие, сопротивление, пессимизм. Даже сегодня некоторые склонны думать, что любая школьная реформа заранее обречена на провал и что единственный способ постепенного лечения системы, пораженной гигантизмом, — это децентрализация.

В таком контексте по-новому воспринима-

ется роль школы: из объекта реформ она превратилась в их субъект. От школы ждут, что она сама сформулирует свои проблемы и найдет им нестандартные решения. Для тех, кто обескуражен бесконечными трудностями в усовершенствовании нашей системы образования, школа (как базовая ячейка этой системы) осталась единственной надеждой. И все же не следует слишком уповать на административное решение школьных проблем. А тем, кто видит причину неудач в чрезмерной централизации, хотелось бы напомнить, что и децентрализованные системы испытывают такие же трудности.

Основные принципы децентрализации

Юридической основой децентрализации системы образования стали законы, принятые в 1983, 1985 и 1986 годах и последовавшие за ними регламентирующие документы. Эта децентрализация проводилась в рамках крупной реформы, начавшейся с принятия закона от 2 марта 1982 года, который утвердил статус новой территориально-административной единицы — региона — и передачу части полномочий местным органам власти (регионам, департаментам и коммунам).

В сфере народного образова-

ния эта передача полномочий основывалась на следующих принципах:

◆ разные типы учебных заведений переходили в подчинение тех или иных органов территориального управления: начальные школы — в подчинение коммун, коллежи — департаментов, а лицей — регионов;

◆ каждая территориально-административная единица получила в отношении подчиненных ей учебных заведений одинаковый пакет полномочий: решение вопросов о строительстве учебных заведений, их реконструкции, капитальном ремонте, оборудовании и текущей деятельности. Это является новшеством для регионов и департаментов, которые раньше не финансируют материальное функционирование коллежей и лицеев. Коммуны, которые и раньше обеспечивали функционирование начальных школ, получили право открытия новых учебных заведений;

◆ передача полномочий имела свои пределы: так, государство по-прежнему брало на себя некоторые педагогические расходы, в его компетенции оставались вопросы управления кадрами и регламентирование учебного процесса;

◆ основной принцип заключался в том, что государство сохраняло за собой ответственность

за весь общественный сектор образования. Ведь вручив выборным представителям местной власти расширенные полномочия, государство не могло отменить собственную ответственность, ибо во французской Конституции ясно сказано, что «организация бесплатного светского обучения всех уровней является обязанностью государства».

Наиболее активное участие местной администрации в принятии решений, связанных со школой, обеспечено в учебных заведениях и в советах, образованных на уровне департамента и учебного округа. Законы о децентрализации определяют новые отношения между местными властями и системой образования.

Закон от 22 июля 1983 года учредил новый статус средних школ. Лицеи и коллежи, бывшие до принятия закона общественными учебными заведениями национального значения, создаваемыми по решению Министерства образования, стали учебными заведениями местного значения. Они открываются по решению представителя государства (префекта региона или департамента) на основании предложений компетентных органов местной власти.

Административную и финансовую организацию школ определяет постановление 1985 года. Сред-

нес учебное заведение, говорится в нем, пользуется финансовой самостоятельностью. Практически это выглядит следующим образом. Министерство образования представляет администрации региона сведения и плановые цифры для определения объема бюджетных средств, выделяемых учебным заведениям местного значения в соответствии с их нуждами и состоянием. Вслед за этим соответствующие органы местного управления (региона или департамента) утверждают в срок до 1 ноября предотчетного года ориентировочный объем средств, выделяемых на текущие расходы каждой школы. Эта сумма, а также региональные установки, касающиеся оборудования и материального функционирования учебных заведений, сообщаются руководителю школы, который на их основании разрабатывает школьный бюджет, утверждаемый административным советом школы. Дотации со стороны местных властей имеют общецелевое назначение, и каждый коллеж или лицей сам распределяет эти средства по статьям своего бюджета.

*Полномочия,
сохраняемые за государством*

Передача полномочий местным органам управления осуществлялась, как правило, по прин-

ципу их разделения. Например, государство оставило за собой право участия в решении вопросов планирования и строительства школ. Точно так же оно может участвовать в организации текущей деятельности лицеев и колледжей: и у ректора академии*, и у префекта имеются полномочия на соответствующий контроль, а руководитель учебного заведения, являющийся государственным служащим и назначаемый приказом министра, возглавляет административный совет школы.

Кроме того, часть важных полномочий безраздельно осталась за государством, что позволяет ему управлять в целом системой школьного образования. Заключается это в следующем:

◆ организация учебного процесса в колледжах и лицеях не децентрализована: учебные программы, количество часов преподавания, условия выдачи дипломов определяются постановлениями министерства, а вопросы профориентации, педагогических методик и т.п. — его циркулярами и инструкциями;

◆ выделение некоторых

средств, необходимых для открытия и текущей деятельности начальных школ, колледжей и лицеев, является исключительной прерогативой министра образования или уполномоченного им лица; это касается, в частности, штатного расписания, без которого любое решение, принимаемое местной администрацией, может остаться на бумаге;

◆ государство берет на себя педагогические расходы, прямо влияющие на качество обучения. Сюда входит приобретение компьютерной техники, офисного, электронного и технологического школьного оборудования, а также приобретение школьных учебников и выделение средств на исследовательские и экспериментальные учебные работы.

◆ ◆ ◆

Итак, закон 1983 года придал колледжам и лицеям статус учебных заведений местного значения. Совершенно очевидно, что решение задач *национального* образования посредством учебных заведений местного значения по-новому ставит проблему единства системы школьного образования и согласованности всех ее звеньев. Эта проблема тем более важна, что наряду с территориальной децентрализацией, расширившей полномочия местной администрации, закон предусматривает рас-

* Академия — учебный округ во Франции, географические границы которого практически совпадают с региональными. (Здесь и далее примечания переводчика).

ширение самостоятельности учебных заведений.

Роль учебных заведений и оценка их деятельности

Казалось бы, роль учебных заведений очевидна, и с юридической точки зрения здесь все ясно: государственные учебные заведения выполняют общественную миссию, о которой напоминает закон 1989 года, касающийся основных направлений развития системы образования: «Начальные школы, коллежи и лицеи призваны обеспечить преподавание и усвоение знаний и практических навыков». Не так очевидны критерии оценки деятельности школы.

Эффективность деятельности школы

Когда говорят об эффективной деятельности школы, то имеют в виду прежде всего высокие показатели успеваемости учащихся. Если про какую-то школу говорят, что в ней высокая или низкая успеваемость, то ясно, что под этим подразумеваются результаты экзаменов на диплом бакалавра, а иногда и других экзаменов. Понятие «хороший или плохой ученик» родилось в недрах самой школы, и все мы к нему привыкли (также распространено понятие «хороший или плохой преподаватель»; оно даже узаконено существова-

нием института школьных инспекторов).

Если успехи или недостатки обучения стали связываться в общественном сознании с самим учебным заведением лишь с недавних пор (причем это встречало сопротивление), то сегодня закон «освящает» такую логику вещей, вводя в практику оценку деятельности учебных заведений. Впрочем, родители учеников всегда имели собственное мнение (справедливое или нет — другой вопрос) об уровне работы школы. В связи с этим, кстати, и возникли дискуссии о свободном выборе школы или обучения обязательно по месту жительства (так называемая «секторизация»).

Теперь понятно, почему некоторые учебные заведения стремятся создать себе славу «центров отличного обучения». Чаше же всего школы, не гоняясь за модой, выбирают престижные направления обучения и проводят строгий отбор кандидатур при зачислении в школу.

Оценка деятельности школы

Теоретически все просто: хорошим является такое учебное заведение, которое выполняет миссию, возложенную на него законом. На практике же дело обстоит гораздо сложнее.

И действительно, что такое хо-

рошая школа? Школа с высокой успеваемостью? Или школа, в которой учитываются индивидуальные способности учеников и каждому обеспечивается возможность продвигнуться в учебе как можно дальше? Существуют различные методы оценки эффективности школы, но каждый из них отражает лишь какую-то одну сторону реальности: это — процент учеников, успешно сдавших выпускные экзамены; процент таких учеников, наблюдаемых с начала цикла обучения; или количество учеников, успешно окончивших школу и быстро нашедших практическое применение приобретенным знаниям.

А может быть, хорошей следует считать такую школу, которая наилучшим образом использует имеющиеся средства, и с помощью своей материальной базы и отпущенных ей дотаций на персонал достигает наивысшего процента успевающих учеников?

Наконец, не считать ли хорошей ту школу, учащимся которой нравится учиться; школу где подростки полностью раскрываются, где все так продумано, что сама обстановка способствует усвоению знаний?

Здесь как бы сталкиваются различные логики: логика общественного интереса и равных шансов для всех («гражданская логи-

ка»), логика народнохозяйственных интересов («экономическая логика») и, наконец, логика каждого отдельного ученика и его семьи («домашняя логика»).

Все это показывает, что роль школы можно понимать по-разному, и это, конечно, не ново. Но если в прошлом дискуссии на эту тему носили слишком общий характер и велись вокруг всей системы образования, то сегодня предметом таких дискуссий стало само учебное заведение. Осуществить такой переход от общего к частному весьма непросто, и дело ус-



ложняется тем, что новые «местные партнеры» порой слишком ретиво вмешиваются в дела школы и пытаются оказать давление. Мы имеем в виду местные органы вла-

сти, а по отношению к техническим учебным заведениям — местные предприятия.

Без новой интерпретации — с учетом местных условий — миссии школы, предписанной законом, оценка ее деятельности возможна лишь с точки зрения самых общих принципов, а оценка ее местными властями просто невозможна. Именно это способствовало рождению так называемого проекта учебного заведения, разработка которого каждой школой предусмотрена законом.

Проект учебного заведения

Министерский циркуляр от 17 мая 1990 года определяет цели проекта учебного заведения, средства его реализации и надлежащие процедуры. Смысл проекта заключается в том, чтобы предусмотреть такую организацию учебного процесса, которая учитывала бы возможности школы и состав учащихся. Цель проекта — сформулировать задачи школы в конкретных условиях.

Проект учебного заведения — это всеохватывающий документ, касающийся всех сторон внутренней жизни и внешних связей школы. Он устанавливает самые широкие рамки педагогической деятельности школы и включает несколько аспектов, ни один из которых не может рассматри-

ваться в отрыве от других. Проект — это также программа действий. В числе основных его компонентов — педагогический план, политика учебной и профессиональной ориентации учащихся и включения молодых людей в общественную и профессиональную жизнь, механизмы связей школы с окружающей средой.

Далее циркуляр уточняет роль главы учебного заведения при подготовке проекта и подчеркивает необходимость участия в его разработке всей школьной общности. Средствами реализации школьного проекта являются: обучение, отвечающее интересам всех участников (учителей, родителей, школьных делегатов и т.д.); программа материально-хозяйственного оборудования школы; управление реализацией проекта.

Последующие процедуры предусматривают представление проекта на рассмотрение административного совета школы, передачу его в ректорат учебного округа, получение дополнительных средств на его реализацию и т.д. Предусмотрена оценка проекта как в самом учебном заведении, так и за его пределами.

Самостоятельность учебных заведений

Законы о децентрализации были приняты с целью укрепить ме-

стные органы самоуправления и передать им полномочия, которые до сих пор принадлежали центральным властям. Ожидалось, что это обеспечит больше демократии (принятие решения на местах) и эффективности (прямой диалог между тем, кто ставит проблему, и тем, кто решает ее или способствует ее решению).

Процесс децентрализации сопровождался процессом перераспределения функций: многие административные вопросы стали решаться не центральными, а местными службами. Было значительно расширено поле для инициативы местной администрации, хотя при этом и приходилось учитывать различия между органами самоуправления, в частности границы их компетентности, а также настороженное отношение местных властей к возможному контролю со стороны центра, напоминающее былые времена.

Более скромных результатов достигли в этом отношении учебные заведения местного значения. По мнению их руководителей, отмена министерской опеки не привела к существенным переменам в отношениях школ с центром. Впрочем, поиск новых взаимоотношений и предупреждение ошибок и промахов привели к определенной стабильности в отношениях между школами и

центром.

Те, кто ожидал слишком много от нового положения (например, министерские работники), считают, что руководители школ не воспользовались в полной мере предоставленной им самостоятельностью. Возникает вопрос: а хотели ли вообще они этой самостоятельности? Во всяком случае, стало очевидным, что самостоятельность школы не так-то просто ввести административным путем.

Юридическая и институциональная самостоятельность

С правовой точки зрения, лица и коллежи являются специальными общественными учреждениями. Их назначением является обучение, то есть общественная миссия, которая, как было сказано, утверждается и поручается государством. Эта миссия одинакова для всех учебных заведений, а вот территория, на которой она осуществляется, может быть разной. Географические масштабы набора учащихся могут существенно различаться — от местных до национальных и даже международных. Это, между прочим, используется в качестве аргумента некоторыми школами, которые не согласны со статусом общественного заведения местного значения и хотели бы вернуть себе статус общественного заведения

национального значения.

Коллежи и лицеи, как уже говорилось, являются по своему статусу юридическими лицами. Они обладают определенными правами и имуществом, процессуальной правоспособностью и являются правопреемниками. Они пользуются финансовой самостоятельностью, т.е. имеют собственный бюджет, который не следует путать с бюджетом министерства образования.

Весьма поучительно сравнить практику разных министерств в отношении подчиненных им учебных заведений*. Каждый коллеж и лицей Министерства образования получил, как уже говорилось, статус общественного заведения местного значения, и таким образом на одной территориально-административной единице расположено несколько таких заведений. А министерство сельского хозяйства объединило свои учебные заведения на каждой территориальной единице, превратив их в центры обучения при одном и том же общественном заведении местного значения. Это позволяет охва-

тить обучением всю данную территорию, сельскохозяйственный регион или бассейн занятости. Кроме того, это делает более гибким управление кадрами и хозяйственным снабжением, позволяет практиковать совместное пользование учебным оборудованием. Наконец, это позволяет обсудить и принять решение о том, какое именно профобучение внедрять в данной местности. За последние четыре—пять лет такой подход получил в сельскохозяйственных районах—широкое распространение.

По сути, проблема самостоятельности является не столько юридической, сколько организационной. Есть все возможности для того, чтобы несколько учебных заведений скооперировались, объединились, либо слились в одно, с тем, чтобы лучше отвечать нуждам и потребностям данного бассейна или территории. Впрочем, такая практика сельскохозяйственного обучения, хотя она и эффективна, вряд ли может быть перенесена — при нынешнем состоянии умов — в учебные заведения Министерства образования, где географическая близость рассматривается с точки зрения конкуренции и где каждое учебное заведение противопоставляет себя (неявно, конечно) соседним заведениям, когда имидж школы свя-

* Во Франции некоторые специализированные учебные заведения подчинены не министерству образования, а другим министерствам — сельского хозяйства, национальной обороны и др.

зан с присущими ей особенностями, а родители нередко сами поощряют ее стремление к уникальности.

Педагогическая самостоятельность

Министерство и учебные округа, действуя через свои структуры и опираясь на консультативные органы, объединяют различные виды обучения и дипломы в некий ансамбль, который, по замыслу его создателей, обладает согласованностью частей. Они утверждают учебные программы, организуют экзамены, определяют экзаменационные предметы и выдают дипломы. Они же на базе перспективных планов профобучения, разработанных администрацией региона, определяют педагогическую структуру каждого учебного заведения и утверждают его штаты.

В свою очередь, учитель остается в классе полновластным «хозяйном», который действует под надзором школьной инспекции. Учитель сам выбирает методику преподавания и ритм, в котором осваивается учебная программа.

В соответствии с традиционной концепцией, участие школы как административного учреждения в организации учебного процесса заключается, главным образом, в том, что она составляет расписание уроков и следит за его соблю-

дением, а также обеспечивает материально-техническую сторону обучения. Кроме того, учебное заведение непосредственно связано со всем, что составляет школьную жизнь. И наконец — что тоже важно — закон предусматривает, что «школьное обучение может по инициативе учебных заведений включать в себя циклы профобучения на предприятиях, в организациях и местных административных учреждениях во Франции или за границей». Впрочем, такие инициативы носят второстепенный характер и касаются скорее внеклассной работы, нежели самого учебного процесса.



Возникает вопрос, следует ли отвести учебным заведениям более существенную роль в разработке новых форм преподавания и в процедурах их оценки. Постоянный контроль, то есть оценка успеваемости в течение учебного года, от которой частично зависит выдача диплома (как это имеет место в профессиональном обучении), повышает ответственность педагогического коллектива и самого учебного заведения.

(Окончание следует)

*Перевел с французского
Борис КАРПОВ*

СТО ВОПРОСОВ — СТО ОТВЕТОВ



Является ли школа юридическим лицом, если у нее нет самостоятельного счета в банке и она обслуживается централизованной бухгалтерией?

«Юридическим лицом признается организация, которая имеет в собственности, хозяйственном ведении или оперативном управлении обособленное имущество и отвечает по своим обязательствам этим имуществом, может от своего имени приобретать и осуществлять имущественные и личные неимущественные права, нести обязанности, быть истцом и ответчиком в суде. Юридические лица должны иметь самостоятельный баланс или смету» (ст. 48.1. Части I Гражданского кодекса Российской Федерации, введенного в действие с 1 января 1995 г.).

Таким образом, наличие самостоятельного банковского счета и самостоятельное ведение бухгалтерского учета не являются обязательными признаками юридического лица. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. (ст.ст. 12.2. и 33.5.) также без каких-либо оговорок предусматривает, что образовательное учреждение является юридическим лицом с момента своей регистрации. Поэтому ч. 2 п. 16 Типового положения об общеобразовательном учреждении (утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 31 августа 1994 г., № 1008), где говорится, что «образовательное учреждение как юридическое лицо имеет... расчетный и другие счета в банковских учреждениях...» следует понимать как право, а не обязанность школы — юридического лица — иметь соответствующие счета.

? *Имеет ли право на оплачиваемый отпуск библиотекарь, который работает в школе по совместительству?*

Библиотекарь, работающий в школе по совместительству, имеет право на оплачиваемый отпуск. Как разъяснило Министерство труда Российской Федерации в своем письме от 4 августа 1993 г., № 1377-ЮШ (доведено до сведения подведомственных учреждений письмом Министерства образования Российской Федерации от 2 сентября 1993 г., № 152-М), «впредь до принятия соответствующих Российских нормативных актов на территории Российской Федерации применяются акты бывшего Союза ССР в части, не противоречащей Конституции и законодательству Российской Федерации, а также международным соглашениям (договорам) с участием Российской Федерации. В соответствии со ст. 66 КЗоТ Российской Федерации всем работникам предоставляются ежегодные отпуска с сохранением места работы и среднего заработка. При этом КЗоТ не связывает предоставление отпусков только с основным местом работы. Таким образом, на территории Российской Федера-

ции не применяется пункт 6 Положения об условиях работы по совместительству, утвержденного постановлением Госкомтруда СССР, Минюста СССР и Секретариата ВЦСПС от 9 марта 1989 г., № 81/604-К-3/6-84, в части ограничений по оплате отпусков и выплате компенсаций за неиспользованный отпуск».

? *Какова продолжительность рабочей недели у старшего вожатого школы?*

Министерство образования Российской Федерации отнесло должность старшего вожатого, а также должности мастер производственного обучения, социальный педагог, методист, педагог-психолог, воспитатель общежития, инструктор по труду, руководитель физвоспитания, преподаватель основ безопасности жизнедеятельности к категории педагогических работников, которые в соответствии со ст. 55.5. Закона Российской Федерации «Об образовании» имеют право на нормированный шестичасовой рабочий день и сокращенную рабочую неделю и установило, что «в связи с этим продолжительность их рабочей недели должна составлять 36 часов вместо 40 часов, т.е. ставка заработной платы (должностной оклад) им выплачивается за 36 часов педагогической работы в неделю» (п. 2 Приложения к письму Министерства образования Российской Федерации от 19 мая 1993 г., № 91-М, п. 1 письма Министерства образования Российской Федерации от 12 января 1993 г., № 10/32-Т).

? *Учительница вышла замуж и взяла фамилию мужа. Как правильно внести изменения в ее трудовую книжку?*

Изменение записей в трудовых книжках о фамилии, имени, отчестве и дате рождения производятся по последнему месту работы на основании документов (паспорта, свидетельства о рождении, о браке, о расторжении брака, об изменении фамилии, имени, отчества и др.) со ссылкой на номер и дату этих документов. Указанные изменения вносятся на первой странице (титульном листе) трудовой книжки. Одной чертой зачеркивается, например, прежняя фамилия и сверху записывается новая. Ссылка на соответствующий документ записывается на внутренней стороне обложки трудовой книжки и заверяется подписью директора школы или специально уполномоченного им лица и печатью школы. В таком же порядке при необходимости вносятся изменения в сведения об образовании, профессии, специальности (п. 2.12. действующей на территории Российской Федерации Инструкции о порядке ведения трудовых книжек на предприятиях, в учреждениях и организациях, утвержденной постановлением Госкомтруда СССР от 20 июня 1974 г., с последующими изменениями и дополнениями).

ПО ЗАКОНУ «ГОРЯЧЕЙ ПЕЧИ»

модель локального правового акта

Общая теория управления рассматривает поощрения и взыскания в ряду побудительных причин (мотивов, стимулов) к хорошей учебе и социальноценному, активному поведению. Однако надо иметь в виду, что причины эти не универсальны: разные



учащиеся по-разному реагируют на те или иные стимулы; реакция одного и того же ученика на один и тот же стимул в разное время может оказаться неоднозначной. К тому же человек, привыкая к стимулам, перестает на них реагировать, поэтому необходимо разнообразие и постоянное обновление. Многим людям свойственна потеря чувствительности к мотивациям, идущим извне: они склонны рассматривать их как покушение на автономию личности. Необходимо стремиться к гармонизации внешних воздействий на

ученика с его внутренними социально-ценными установками.

Предлагаемая модель локального правового акта исходит из того, что поощрения (речь не идет о стимулирующей роли оценок знаний, воспитательных приемах) применяются, прежде всего, к тем учащимся, которые, придя в школу не «получать», а «брать» образование, завоевывать знания, наиболее полно и активно используют свои права. Поощрение, во-первых, усиливает желание продолжить такой способ поведения, а во-вторых, формирует и усиливает позитивное отношение к школе. Но этой цели оно достигнет только в том случае, если будет конкретным (следует избегать неопределенных похвал), значимым, и, что особенно важно, следовать непосредственно за поступком.

Взыскание удерживает (к сожалению, далеко не всегда) от

неправильного поведения в дальнейшем как самого нарушителя, так и других потенциальных нарушителей, но может вызвать и часто вызывает у ученика негативную реакцию по отношению к наказывающим, к школе. Как добиться того, чтобы оно достигло своей цели? Р.Бейси, опираясь на выдвинутые Д.Мак-Грегором теории X и Y (см. журнал «Директор школы» № 3 за 94 г.), сформулировал закон, согласно которому механизм взысканий должен действовать подобно горячей печи. Суть аналогии в следующем:

1. Горячая печь излучает жар, т.е. предупреждает всех, что прикосновение к ней вызовет ожог. Система взысканий должна содержать определенную дозу предупреждения.

2. Горячая печь обжигает при прикосновении. За этим немедленно следует боль. Аналогично должен действовать механизм взысканий: связь между нарушением и наказанием должна быть на виду, не вызывать никаких сомнений.

3. Горячая печь не знает любимчиков. Любой, кто к ней прикасается, получает ожог. Так же должна действовать система взысканий.

4. Горячая печь обжигает всегда. Так же и механизм взысканий должен функционировать без перерыва.

5. На кого обижается обжегшийся человек? На печь, но не сильно и недолго. В принципе, он злится на себя за неосторожность. Если механизм взысканий действует как система, последовательно и объективно, исключая влияние личных связей и ясно показывая причинную связь, то подобно горячей печи взыскание не вызывает ненависти.

Предлагаемая вниманию читателей модель «Правил о поощрениях и взысканиях» рассчитана на применение в комплексе с «Правилами поведения учащихся» и «Декларацией прав учащихся» (опубликованы в «Директоре школы» №5 и №6 за 1994 год). Предложенный перечень носит открытый характер и может быть сокращен или расширен в зависимости от конкретных условий работы школы.

При разработке модели, кроме идей Р.Бейси, использованы работы Ст.Ковалевски, международные документы о правах детей, российское законодательство, а также отечественный и зарубежный опыт в этой области.

Правила о поощрениях и взысканиях учащихся средней общеобразовательной школы № _____

Утверждены Советом Школы « » _____ 19__ г., протокол № _____

Правила о поощрениях и взысканиях учащихся средней общеобразовательной школы № _____ (в дальнейшем: «Правила») регулируют применение к учащимся мер поощрения и взыскания в зависимости от их отношения к своим ученическим правам и обязанностям.

Правила призваны:

- обеспечить в школе благоприятную творческую обстановку для плодотворной учебы и работы;
- поддерживать в школе порядок, основанный на сознательной дисциплине и демократических началах организации учебного процесса;
- способствовать подготовке учащихся к ответственной жизни в свободном обществе.

I. Поощрения

1.1. Учащиеся школы поощряются за:

- успехи в учебе;
- участие и победу в учебных, творческих конкурсах и спортивных состязаниях;
- общественно-полезную деятельность и добровольный труд на благо школы;
- благородные поступки.

1.2. Школа применяет следующие виды поощрений:

- объявление благодарности;
- награждение Почетной грамотой;
- награждение ценным подарком или денежной премией;
- занесение фамилии учащегося на Доску Почета Школы (в Книгу Почета Школы);
- представление учащегося к награждению знаками отличия, государственными орденами и медалями.

1.3. Поощрения применяются директором школы по представлению Совета Школы, педагогического совета, классного руководителя (классного воспитателя), а также в соответствии с положениями о проводимых в Школе конкурсах и соревнованиях, и объявляются в приказе по Школе.

Поощрения применяются в обстановке широкой гласности, доводятся до сведения учащихся и работников Школы.

По представлению Совета Школы директор принимает решение о

публикации за счет Школы в средствах массовой информации сообщения о поощрении учащегося.

О поощрении ученика директор в каждом отдельном случае сообщает его родителям (лицам, их заменяющим), направляя им благодарственное письмо.

II. Взыскания

2.1. Дисциплина в Школе поддерживается на основе уважения человеческого достоинства учащихся. Применение методов физического и/или психического насилия по отношению к учащимся не допускается. Запрещается применение таких мер воздействия, как удаление с урока, постановка в угол, оставление без обеда и тому подобные, а также выставление ученику неудовлетворительной оценки по предмету за недисциплинированность на уроке.

2.2. За нарушение Правил для учащихся средней общеобразовательной школы № ____ (утверждены Советом Школы « » ____ 19 __ г., протокол № ____) ученик привлекается к дисциплинарной ответственности.

Взыскания налагаются с соблюдением следующих принципов:

— к ответственности привлекается только виновный ученик (нет вины — нет ответственности);

— ответственность носит личный характер (коллективная ответственность класса, группы учащихся за действия члена ученического коллектива не допускается);

— строгость взыскания должна соответствовать тяжести совершенного проступка, обстоятельствам его совершения, предшествующему поведению и возрасту ученика;

— взыскание налагается в письменной форме (устные методы педагогического воздействия дисциплинарными взысканиями не считаются);

— за одно нарушение налагается только одно основное взыскание;

— применение мер дисциплинарного взыскания, не предусмотренных настоящими Правилами, запрещается;

— до наложения дисциплинарного взыскания ученику должна быть предоставлена возможность объяснить и оправдать свой проступок в форме, соответствующей его возрасту (предоставлено право на защиту).

2.3. К учащимся применяются следующие меры взыскания:

а) замечание;

б) выговор;

- в) строгий выговор;
- г) возложение обязанности возместить вред;
- д) возложение обязанности принести публичное извинение;
- е) условное исключение из Школы;
- ж) отстранение от занятий сроком до одной недели;
- з) исключение из Школы.

Меры взыскания, предусмотренные в пунктах «а»-«в» и «е»-«з» настоящей статьи, являются основными и не могут применяться в дополнение к другим взысканиям. Возложение обязанности возместить вред может применяться в качестве основного или дополнительного взыскания. Возложение обязанности принести публичное извинение применяется в качестве дополнительного взыскания.

2.4. Правом наложения взысканий обладают:

- а) директор Школы:
 - в отношении любого учащегося Школы;
 - за любое нарушение Правил поведения учащихся;
 - вправе применить любое соразмерное проступку взыскание, кроме исключения из Школы;
 - наложение взыскания оформляется приказом по Школе.
- б) заместитель директора Школы по учебной работе:
 - в отношении любого учащегося Школы;
 - за проступок, нарушающий нормальное течение учебно-воспитательного процесса;
 - вправе применить любое соразмерное проступку взыскание, кроме перечисленных в пунктах «е»-«з» статьи 2.3. настоящих Правил;
 - наложение взыскания оформляется распоряжением по учебной части Школы.
- в) классный руководитель (классный воспитатель):
 - в отношении любого учащегося вверенного ему класса;
 - за проступок, нарушающий нормальное течение учебно-воспитательного процесса во вверенном классе;
 - вправе применить любое соразмерное проступку взыскание, кроме перечисленных в пунктах «в», «г», «е», «з» статьи 2.3. настоящих Правил;
 - наложение взыскания оформляется записями в дневнике учащегося и классном журнале.
- г) учитель (воспитатель):
 - в отношении учащегося класса (группы продленного дня), в котором проводит занятия;
 - за проступок, нарушающий нормальное течение урока (занятия);
 - вправе объявить замечание;

— наложение взыскания оформляется записями в дневнике учащегося и классном журнале.

2.5. Взыскание применяется непосредственно за обнаружением проступка, но не позднее двух недель со дня его обнаружения, не считая времени болезни учащегося и каникул.

Взыскание не может быть применено позднее четырех месяцев со дня совершения проступка, не считая времени производства по уголовному делу.

2.6. При наложении взысканий, предусмотренных пунктами «в», «г», «е», «з» статьи 2.3. настоящего Положения, объяснения от учащегося затребуются в присутствии родителей (лиц, их заменяющих), неявка которых в Школу без уважительных причин не препятствует наложению взыскания.

Отказ учащегося от дачи объяснений совершенного им проступка не препятствует наложению взыскания.

О каждом взыскании родители учащегося (лица, их заменяющие) немедленно ставятся в известность лицом, наложившим взыскание.

2.7. Взыскания в виде условного исключения из Школы и отстранения от занятий сроком до одной недели налагаются директором школы с учетом мнения педагогического совета Школы.

Взыскание в виде отстранения от занятий налагается при условии, что есть гарантия надлежащего надзора за учащимся со стороны родителей (лиц, их заменяющих) на весь период отстранения.

2.8. По решению Совета Школы за совершение противоправных действий, грубые и неоднократные нарушения Устава Школы и предусмотренных им Правил поведения учащихся исключаются из Школы учащиеся, достигшие четырнадцатилетнего возраста.

Решение Совета Школы об исключении принимается в присутствии учащегося и его родителей (лиц, их заменяющих). Отсутствие на заседании Совета Школы без уважительной причины учащегося, его родителей (лиц, их заменяющих) не лишает Совет Школы возможности рассмотреть вопрос об исключении.

Под неоднократным нарушением понимается совершение учащимся, имеющим два или более дисциплинарных взыскания, наложенных директором Школы, нового, как правило, грубого нарушения дисциплины.

Грубым нарушением дисциплины признается нарушение, которое повлекло или реально могло повлечь за собой тяжелые последствия в виде:

— причинения ущерба жизни и здоровью учащихся, сотрудников, посетителей Школы;

— причинения ущерба имуществу Школы, имуществу учащихся, сотрудников, посетителей Школы;

— дезорганизации работы Школы как образовательного учреждения.

Решение об исключении детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, принимается Советом Школы с предварительного согласия соответствующего органа опеки и попечительства.

Решение Совета Школы об исключении учащегося оформляется приказом директора Школы.

Об исключении учащегося директор Школы в трехдневный срок информирует соответствующий орган местного самоуправления.

2.9. Взыскание, наложенное учителем (воспитателем), классным руководителем (классным воспитателем), заместителем директора Школы по учебной работе может быть обжаловано учащимся, его родителями (лицами, их заменяющими) директору Школы в недельный срок со дня наложения взыскания.

Взыскание, наложенное директором Школы, может быть обжаловано учащимся, его родителями (лицами, их заменяющими) в Совет Школы в недельный срок со дня наложения взыскания, а также в судебном порядке.

Исключение из Школы может быть обжаловано в судебном порядке.

2.10. Взыскание действует в течение трех месяцев со дня его применения. Если в течение этого срока учащийся не будет подвергнут новому дисциплинарному взысканию, то он считается не подвергавшимся взысканию.

Директор Школы вправе снять взыскание до истечения трех месяцев по собственной инициативе, по просьбе учащегося, его родителей (лиц, их заменяющих), по ходатайству педагогического совета Школы или лица, наложившего взыскание.

Действие настоящей статьи не распространяется на взыскание в виде исключения из Школы.

* * *

Настоящие Правила вывешиваются в Школе на видном месте для всеобщего ознакомления.

Примечание к ст. 2.8. Порядок исключения из школы изложен исходя из требований статьи 19.7. Закона РФ «Об образовании» по состоянию на 31 января 1995 года. Типовое положение об общеобразовательном учреждении, утвержденное постановлением Правительства РФ от 31 августа 1994 года, № 1008, устанавливает несколько иные требования. Пункт 58 Типового положения гласит:

«По решению органа управления общеобразовательным учреждением и по согласованию с органами местного самоуправления за совершение противоправных действий, грубые и неоднократные нарушения устава общеобразовательного учреждения допускается как крайняя мера педагогического воздействия исключение из данного общеобразовательного учреждения обучающихся, достигших пятнадцатилетнего возраста.

Решение об исключении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принимается с согласия органов опеки и попечительства.

Органы местного самоуправления совместно с родителями (лицами, их заменяющими) в месячный срок принимают решение о направлении исключенного в другие образовательные учреждения для продолжения обучения или его трудоустройстве».

Текст приведенного пункта соответствует предложениям Правительства РФ по изменению ст. 19.7. Закона РФ «Об образовании», внесенным в Государственную Думу 5 августа 1994 года. Однако до внесения соответствующих изменений в Закон следует руководствоваться действующей редакцией ст. 19.7., а не пунктом 58 Типового положения, поскольку Закон — нормативный акт высшей юридической силы по сравнению с постановлением Правительства.

Россия

Не нападайте в ответ
(Продолжение со стр. 27)

Подтвердите, что вы услышали их точку зрения. Вызовите их на дальнейшие объяснения. Попробуйте острожно развеять, что скрывается за их эмоциями. Подтверждайте, что вы слышите их точку зрения, пока они не успокоятся. Если вы сделаете это правильно, они, в конце концов, более спокойно объяснят вам, в чем дело.

Объясните свою точку зрения, не отвергая их, но только после того, как беседа потянула эмоциональный накал.

Спросите, что можно сделать в настоящее время для того, чтобы исправить положение. Если они опять вспыхивают, продолжайте метод активного восприятия.

(Из книги Хелены Корнелиус и Шошаны Фэйр «Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты»)

**Издательская фирма «Сентябрь» приступает к выпуску
«Библиотеки журнала «Директор школы»**

Организационная культура и профессиональное поведение

Первая книга этой библиотеки (автор — К.М.Ушаков) посвящается проблемам организационной культуры и профессиональному поведению руководителей. В ней вы найдете обобщение уже опубликованных в журнале материалов, познакомитесь с современными отечественными и зарубежными подходами к этим вопросам, узнаете о том, как проводить диагностику состояния организации, ее руководителя и многое другое. Объем — около 100 стр. Тираж 20.000 экз. Выдет из печати примерно через два месяца.

Для организаторов учебы

Не секрет, что существующая система повышения квалификации не в состоянии удовлетворить все потребности руководителей образовательных учреждений. Чаще всего обучение школьных администраторов проходит на уровне района, и на плечи заведующего отделом образования падает немалая нагрузка: плюс к своим основным обязанностям он должен быть не только организатором этой учебы, но и носителем того нового содержания, которым предстоит овладеть в ходе занятия. Решить эту проблему поможет готовящаяся к выпуску серия методических рекомендаций. В каждой из них 10—12 страниц теоретического текста. Его необходимо будет размножить и раздать участникам учебы, избавив организатора от тяжелой обязанности знать все и вся. Рекомендации будут содержать формулировку заданий для групп, время их выполнения, формы и способы поведения (в том числе, как рассадить участников, на какие группы разбить), характер необходимого обсуждения (например, карусельный мозговой штурм, дается его описание), как и в какой форме получить отчеты от групп, подвести итоги, дать домашнее задание. Сюда же будет прилагаться список необходимого оборудования, детальное пооперационное описание всех действий организатора и возможных возникающих трудностей. Занятие рассчитано на 5—6 учебных часов.

В течение года выйдут 4—5 подробных рекомендаций, каждая объемом 20—25 стр., тиражом 5000 экз. Первая будет готова через три месяца.

Учебные пособия

Будет выпущена серия учебных пособий по физике. Первое издание серии посвящено содержанию и методике преподавания электротехнического раздела курса «Технология» для третьего класса начальной школы. Оно представляет собой комплект, состоящий из методического пособия для учителя и пособия для учащихся, сделанного в виде набора качественных задач в картинках.

Эти пособия, имеющие и самостоятельную ценность, помогут частично компенсировать недостаточность материальной базы школы.



«Наша моральная проблема заключается в безразличном отношении человека к самому себе».

Э. Фромм

Согласитесь, походы в книжный магазин скрашивают утомительные будни. Приятно, все-таки, чувствовать себя «гражданином мира» в обществе великих имен, среди трудов, никогда ранее у нас не издававшихся, осознавать возможность выбрать и купить любую понравившуюся книгу, а потом предвкушать восхищение от встречи с талантом.

Одним из таких приятных сюрпризов минувшего года явилось знакомство с трудами Эриха Фромма.

До недавних пор имя этого философа и психоаналитика было известно в нашей стране узкому кругу специалистов. Он был «окрещен» у нас неофрейдистом, его исследования и критика Фрейда ничего не говорили широкой публике, плохо представлявшей как исследования Фрейда, так и новые идеи в области психоанализа. К счастью, за сравнительно короткий период вышли уже три книги Э.Фромма, представляющие замечательные работы, написанные большим гуманистом, энциклопедически образованным ученым, человеком, обладающим редким даром — писать ярко и просто. Все три книги выпустило в свет издательство «Республика». Первая, под названием «Душа человека» (М., 1992. — 430с. — (Мыслители XX века)), разошлась в книжных магазинах мгновенно, и сейчас ее изредка можно увидеть на лотках. В сборник вошли следующие работы: «Душа человека. Ее способность к добру и злу»; «Искусство любить»; «Забывтый язык. Введение в науку понимания снов, сказок и мифов»; «Из плена иллюзий. Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом»; «Концепция человека у К.Маркса».

Все работы были впервые опубликованы в 50—60 годы, неоднократно переиздавались за рубежом, переводились на разные языки и, несомненно, оказали сильное влияние на западный мир.

Эрих Фромм выступает не только как психоаналитик и философ, но и как социолог, антрополог, знаток религиозных текстов и мифологии, хорошо знающий о взлетах и падениях человеческой души и потому очень точный в своих наблюдениях, он увлечен созданием гуманистической этики и философии, и его интересуют самые разнообразные проблемы человеческого существования. В частности, Фромм берется исследовать такой сложный феномен как любовь, сразу же предупреждая, что далеко не каждый человек, особенно, если он духовно не развит, способен любить. «Отдавать, заботиться, нести ответственность, уважать и знать» — без этих качеств, считает Э. Фромм, любовь не состоится. К тому же, человек, не умеющий любить жизнь и окружающий его мир, также не способен по-настоящему любить другого человека.

Вторая книга Эриха Фромма «Психоанализ и этика» (М., 1993. — 415с. — (Б-ка эстетической мысли) периодически появляется в книжных магазинах и сейчас. Эпиграфом ко всему сборнику подошел бы блестящий афоризм самого Фромма — «Гуманистическая этика — прикладная наука искусства жить». Книгу открывает работа «Человек для самого себя», впервые опубликованная в 1947 году. Уже тогда в поле зрения автора попадает человек с «рыночной» психологией, со стандартным типом личности. С проницательностью психоаналитика Фромм отслеживает пути, по которым психологический склад личности подвергается изменениям в угоду господствующим культурным стандартам. Кроме данной работы, в сборник вошли фрагменты из книг «Догма о Христе», «Революция надежды», «О любви к жизни».

В конце года в магазинах появилась еще одна, едва ли не самая лучшая работа Э. Фромма «Анатомия человеческой деструктивности» (М., 1994. — 447с. — (Мыслители XX ве-

ка), представляющая первый том обширного исследования в области психоанализа. В предисловии автор пишет: «Я занялся изучением агрессии и деструктивности не только потому, что они являются одними из наиболее важных теоретических проблем психоанализа, но и потому еще, что волна деструктивности, захлестнувшая сегодня весь мир, дает основание думать, что подобное исследование будет иметь серьезную практическую значимость». Книга создавалась с 1968 по 1973 год, но подготовка к ней шла более трех десятилетий, так как началом изучения истоков агрессии Фромм считал свои первые исследования авторитарности, а также изучение и описание характера А. Гитлера («Бегство от свободы», 1941). В «Анатомии человеческой деструктивности» он продолжил практику психологических портретов современников и, кроме А. Гитлера, представил анализ характеров Г. Гиммлера и И. Сталина.

Для понимания истоков агрессивности автор использовал колоссальный материал: различные учения об инстинктах, данные о поведении животных, достижения в области нейрофизиологии и палеонтологии. От симптомов жестокости и деструктивности следует логический переход к классификации различных типов агрессии и их предпосылкам. При этом агрессивность человека рассматривается под разным углом зрения: игровая агрессия, агрессия как самоутверждение, агрессивность и свобода, агрессия и конформизм и т.д. Анализируя стремление многих людей избавиться от чувства собственной неполноценности путем разрушения окружающего мира, Фромм находит много причин, рождающих синдром насилия. Одна из них — задушенная внутренняя свобода, отказ от индивидуальности, безответственность и бесцельность существования. Кроме того, Фромм считает, что жестокость — реакция на отсутствие нормальных человеческих

условий бытия.

Добавим, что несколько лет назад у нас вышла еще одна книга Эриха Фромма — «Бегство от свободы», (М., 1990), впервые изданная в Нью-Йорке в 1941 году и принесяшая автору мировую известность. Посвящена она одному из самых парадоксальных открытий современной философии — нежеланию человека быть свободным, а также исследованиям по программе «Авторитет и семья».

Знакомство с работами крупнейших западных мыслителей совершенно необходимо при желании войти в мировой культурный процесс, иначе останутся до конца непонятыми произведения современного искусства, будь то литература, живопись, театр или кинематограф. Сюжет всегда вторичен. Важна проблема, заложенная в его недра, которая, если мы имеем дело с настоящими произведениями искусства, всегда имеет философское звучание.

Жаль, конечно, что мы только сейчас начинаем понимать и принимать, не без усилий и боли, многое из того, что было открыто и подарено людям десятки лет назад. Не беда, что довольно многое кажется непривычным и, может быть, даже неприемлемым, ведь мы привыкли скорее к описательности, чем к анализу, и к фатализму вместо волевого усилия.

Итак, Эрих Фромм (1900—1980), человек с блестящим образованием, мощным интеллектом и неисчерпаемой любовью к людям. В двадцать лет познакомился с буддизмом и остался верен ему до конца, в тридцать два предугадал приход Гитлера к власти и эмигрировал из Германии в Америку. В семьдесят пережил подлинный расцвет творческих сил и создал лучшие свои произведения. Оставайтесь с его книгами. Проблемы очерчены, причины, в большинстве своем, названы. Вам решать — принять или нет точку зрения автора.

Россыни

Основные источники ошибок

Чтобы исправить или предотвратить ошибки, менеджер должен знать их возможные источники. Назовем только шесть основных:

1. беспечность,
2. безразличие,
3. невежество,
4. некомпетентность,
5. беспорядочность, спешка.

Четыре способа сделать себя несчастными

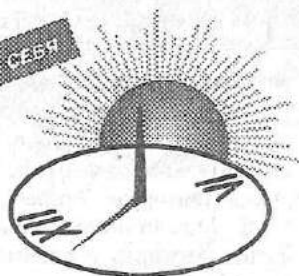
Важно знать, что нужно делать, но не менее важно знать, чего делать не следует. Есть четыре недопустимых для подчиненного поступка:

1. заставить начальника «потерять лицо»;
2. загнать начальника в угол;
3. постараться хорошо выглядеть за счет начальника;
4. противоречить начальнику, особенно при посторонних.

Человек, совершивший какой-либо из этих четырех поступков, обычно очень опасен, потому что в делах он полный идиот. А единственно смертный грех в менеджменте — это непроходимость глупость.

(Из книги Дона Фуллера «Управляй или подчиняйся!»)

ЧАС ВРЕМЕНИ



Если устали глаза

Советует профессор, руководитель школы здоровья глаз Г. Демирчоглян

● Посидите с закрытыми глазами, расслабив мышцы лица, облокотившись на спинку стула и положив руки на бедра. (10–15 сек.).

● Закройте глаза и выполните самомассаж надбровных дуг и нижней части глазниц, делая пальцами легкие круговые поглаживания от носа наружу (20–30 сек.). Затем посидите с закрытыми глазами (15 сек.).

● Руки согнуть перед грудью, кисти плотно соединить, скрестив пальцы. Повернуть кисти пальцами вперед. Повторить 4–6 раз. Затем опустить руки вниз и потрясти расслабленными кистями.

● Руки согнуть в локтях, ладони вверх и вперед. Выполнить поочередно щелчки пальцами, начиная с указательного (большой палец сверху). То же в обратном порядке. Повторить 2–3 раза. Затем опустить руки вниз и потрясти кистями.

● Наклоните голову на грудь, затем отведите назад и опять вперед. Прodelайте пять вращений головой. Повторите 4–6 раз в медленном темпе.

● Посмотрите перед собой 2–3 сек. Переведите взгляд на кончик носа или на вытянутый палец — 3–5 сек. Повторите 6–8 раз.

● Встаньте. Поверните туловище влево и поднимите руки вверх. Разведите пальцы и напрягите все мышцы тела. Задержите дыхание на 7–8 сек. Вернитесь в исходное положение и, «уронив» руки вниз, расслабьте все тело (7–8 сек.). Повторите повороты в разные стороны по 3–4 раза в каждую.

Восемь упражнений против остеохондроза

Рекомендует кандидат медицинских наук В. Челноков

Первые проявления шейного остеохондроза — боли в спине, головные боли, головокружение, «мушки» в глазах, ухудшение слуха или шумы, а также покачивание при ходьбе в результате нарушения координации. Чтобы этого не случилось, предлагаем вам нехитрые упражнения, которые помогут сберечь здоровье.

1. Подбородок опустите к шее. Поверните голову сначала 5 раз вправо, а затем 5 раз влево.

2. Чуть-чуть приподнимите подбородок. Опять поверните голову 5 раз вправо и пять раз влево.

3. Наклоните голову вправо, пытайтесь достать ухом плечо, затем — влево — по 5 раз.

4. Голова прямо. Преодолевая сопротивление напряженных мышц шеи, прижать подбородок к яремной ямке. Макушка головы при этом тянется вверх

5. Надавите лбом на ладонь и

напрягите мышцы шеи. Упражнение выполните 3 раза по 7 сек.

6. Напрягая мышцы шеи, надавите левым виском на левую ладонь (3 раза по 7 сек.). А затем правым виском надавите на правую ладонь (3 раза по 7 сек.).

7. Подбородок прямо, руки на затылок. Надавить затылком на руки 3 раза по 7 сек.

8. Соединив пальцы, подведите руки под подбородок. Надавите подбородком на руки 3 раза по 7 сек.

Как быстро заснуть

Известный врач В. Иванченко рекомендует для этого очень простой самомассаж (выберите один-два приема).

1. Сомкните все пальцы обеих рук, сдавливая их как можно крепче — 10—15 мин.

2. Погладьте проволочной щеткой для расчесывания волос поверхность предплечий — 10—15 мин.

3. Непрерывно надавливайте большим и указательным пальцами на спинку носа — 10 мин.

4. С помощью скалки для теста массируйте затылок — приложите ее к затылку и ладонями катайте вверх-вниз, одновременно раскачивая головой вправо и влево, назад и вперед — 20—30 раз.

5. Проведите линейный массаж спины. Поставьте кончики больших пальцев на поясницу справа и слева от позвоночника и круговыми движениями, растирая и надавливая подушечками пальцев,

ведите их вверх, примерно до лопаток. Затем, закиньте руки за плечи и указательными пальцами продолжите массаж от лопаток до шеи. Повторите 3 раза.

6. Массировать голени, энергично растирая и разминая их до разогрева.

7. Указательным пальцем разотрите зону солнечного сплетения, которая находится в самом центре стопы — 3—5 мин.

Травы-исцелители

В принципе, каждой семье под силу сформировать домашнюю аптечку из 20-30 вполне доступных трав, которые могут быть использованы в последующем при очень многих заболеваниях.

Ориентировочно в число «домашних» трав я бы предложил включить следующие: береза (лист, почки); ромашка (цветки); мята (лист); зверобой (травы и цветки); тысячелистник (травы); крапива (лист, корень); полынь (травы); календула (цветки); душица (травы); мать-и-мачеха (лист); подорожник (лист); боярышник (цветки, плоды); земляника (лист); брусника (лист, плоды); черника (лист, плоды); липа (лист, плоды); шиповник (плоды); рябина (плоды); бузина черная (цветки); багульник (травы); донник (травы); аир (корень);



калаган (корень); солодка (корень); пион уклоняющийся (корень); валериана (корень); золотой корень; элеутерококк (корень)... Не забудем и об огородных культурах: морковь, свекла, хрен, редька, лук, чеснок, укроп, петрушка, капуста...

При астенических состояниях, утомляемости, слабости, гипотонии рекомендую:

● настойка золотого корня (принимают по 5—10 капель 2 раза в день);

● настойка заманихи (по 30 капель 2 раза в день);

● настойка женьшеня (по 15—20 капель утром натощак);

● настойка элеутерококка (по 20 капель 2 раза в день);

● сбор: родиола розовая (корни), заманиха высокая (корни), шиповник коричный (плоды) — по 20,0; крапива двудомная (трава), боярышник кроваво-красный (плоды) — по 10,0 (отвар принимают по 1/3 стакана 3 раза в день).

Витаминные сборы, включающие шиповник, крапиву, смородину, рябину, бруснику, малину. Например: шиповник (плоды) — 2 части; крапива (трава) — 2 части; брусника (плоды) — 1 часть. Принять по 1/2 стакана настоя 3 раза в день.

При бессоннице, повышенной раздражительности, вегетососудистой дистонии по гипертониче-

скому типу, климактерическом неврозе можно рекомендовать следующие сборы:

● Валериана лекарственная (корни), мята перечная (листья) — по 30,0; вахта трехлистная (листья) — 40,0. Настой принимают по 1/2 стакана 2 раза в день.

● Хвощ полевой (трава) — 20,0; горец птичий (трава) — 30,0; боярышник кроваво-красный (цветки) — 50,0.

При сердечно-сосудистых заболеваниях наиболее часто применяют боярышник. Настой цветков боярышника: по 1/2 стакана 2 раза в день. Настойка боярышника: по 20—40 капель 3—4 раза в день.

Напомню несколько простых профилактических рецептов от простудных заболеваний. Ешьте чеснок, лук. В период наибольшей вероятности заболевания делайте холодные ингаляции. Для этого измельчите 2—3 зубка чеснока (часть луковицы, немного хрена или редьки). Поместите измельченный материал в банку и плотно ее закройте. Уже через полчаса можно выполнять ингаляции: 5—6 глубоких вдохов через нос и рот с задержкой дыхания на вдохе на 3—4 секунды. Затем снова плотно закрыть банку. Выполнять процедуру 6—8 раз в день.

С.Турищев, кандидат медицинских наук, член Президиума Ассоциации народных целителей России, консультант московского городского Центра фитотерапии.

Материалы подготовила Ирина Старцева, зам. главного редактора газеты «Витатрон — секреты здоровья».

ТЕХНОЛОГИЯ

ЭЛЕКТРОТЕХНИКА-3

Издательская фирма «Сентябрь» начинает выпуск приложений к журналу «Директор школы».

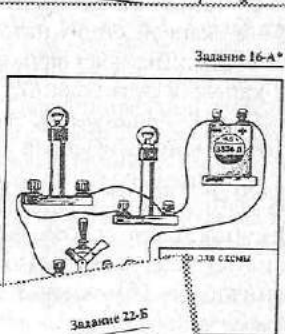
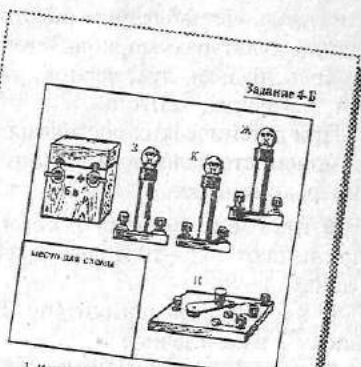
В рамках курса «Технология» подготовлен комплект из двух книг:

❖ *Упражнения на составление электрических цепей: пособие для учащихся третьего класса начальной школы.* Содержит 48 заданий различной степени трудности.

❖ *7 занятий: пособие для учителя.* Методические рекомендации, демонстрационный эксперимент, практические и домашние задания.

Использование этого комплекта позволит учителю даже при минимальном техническом обеспечении познакомить учеников третьего класса с основами электротехники, отработать правила сборки электрических цепей, научить их составлять и читать простейшие электрические схемы.

Подробности о порядке приобретения и цене мы сообщим в следующем номере.



K. Ushakov. Organizational Culture: Concept and Typology.

According to modern literature on management, organizational culture encompasses employees assumptions of activities, dispositions, written and unwritten behavioral norms, interdictions, values, expectations. That's the case with schools also. Four types of organizational culture are featured in the paper basing on Russia's present day state of affairs — role-oriented, authority and force oriented, task-oriented, personal-oriented. Its advantages and drawbacks are revealed.

Assessment: the Existing Model's Advantages and Drawbacks.

Two years have passed since the stormy debates on teachers and principals assessment initiated. Now it's the time to see what has really been accomplished during the passed period and in what way did the assessment procedures affect faculty and principals. While offering readers to fill the form on this tangible point the publishing house hopes that analysis of the answers will enable the identification of the existing model advantages and flaws and indicate the way of it's improvement.

N. Derzkova, K. Ushakov. The Efficiency Presumes Adequacy. On Leader's Professional Behavior Style.

What managerial style is the most effective? The paper deals with the widely spread typologies by Levin, Black and Mouton, Hersy and Blanchard. On the authors' viewpoint the situation management concept appears to be the most tangible in present day Russia. Its essential implication is that no managerial style could be proclaimed neither effective no ineffective as it is apart from the actual situation which it is applied in. Backtracking to formerly published test (№ 6, 1994) which is based on the «situation management» theory authors make readers aware of the results yielded by testing undergone by the group of innovation educational organizations principals. Avoiding ultimate conclusions they stress however the fact that the effectiveness of managerial style chosen presumes its adequacy with the situation the leader finds himself in.

M. Potashnik, correspondent-member of Russian Educational Academy, Doctor of Pedagogical Sciences. School and Educational Governing Bodies: a difficult quest of mutual understanding.

Ending (see the beginning in № 1, 1995). The paper deals with the problems encompassed by the interrelations between schools and educational governing bodies. While emphasizing the necessity of school leaders and governing bodies joint efforts author at the same time demonstrates how new forms of management and cooperation emerge to life and ascertain gradually. On his opinion, these new forms facilitate more efficient solution of nontrivial problems of Russian school's development.

Dr. Carstanie, the Netherlands. School Mission: concepts, functions, development.

No one school is absolutely identical with another. Each of them has it's own «core of values», in other words something specific that is characteristic of a particular faculty, making it unique. Such «core» is frequently called school mission. It's concepts, functions, development procedures are tackled in the paper by the Amsterdam University instructor.

E. Knjazev. New Humanitarian University Principal. It will be the Word in the Beginning.

The appearance of new humanitarian discipline — knowledge-of-Russia is discussed in this article. New discipline is called «Russica» in the Western countries. The learning of «Russian civilization's» history and present day state, it's political, cultural and conceptual evolution are the subject of new discipline.

I. Ilijasov. Doctor of Psychology, Professor of Moscow State University. Critical contemplation: Organization of an Educational Process.

The development of critical contemplation appears to be one of the crucial tasks Russian schools encounter with. The ways of designing of an educational system which is based on analytical, guessing and questionable components are discussed.

A. Brudnov. Head of the Department of Out-of-School Additional Education of the Russian Ministry of Education. Informal and Continuous.

The out-of-school organizations has been functioning in Russia for many years. They are in process of transformation into the institutions of additional education nowadays. The author being one of the leaders of this reform summarizes it's main traits.

M. Klarin. Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Russian-American Center of Continuous Education. Synectics — metaphoric questioning study.

Synectics is the designation of a variety of collective and productive activities stemming from the metaphoric and intuitively-imaginary contemplation. The article traces the main aspects of teaching-learning process organization in the new method's context.

Joel Adrian, Principal of the «D'Arsonval» College, France. Ten Years After. French School of the Post-Decentralization Period.

What was the impact of ten years process of educational system decentralization on the being of French school? Author reveals decentralization's main principles and implementation procedures, depicts actual state of affairs in educational institutions and examines the problems impeding its progress. This article is to be continued in the latter issues of the magazine.

I. Roshkov. According to the «Hot Furnace» Law. The Local Juridical Act Model.

The author is an editor of the magazine's juridical column. He introduces his model of «Rules of Secondary School pupils Reward and Punishment» that incorporate not only Russia Federation and international juridical standards of children rights but also the «hot furnace» law suggested by R. Baisy.

V. Chernych. Art of Living Applied Science.

Up to the nearest future the philosopher and psychoanalytic by the name of Eric Fromm has been known only to the small group of specialists in Russia. But in recent time three books by Eric Fromm has been published already. This survey provides an opportunity to have a look at the ideas and principles of this outstanding scientist and humanist.

Уважаемые читатели!

Подписаться на наш журнал можно в любом отделении связи по каталогу Роспечати.

Мы также по-прежнему сохраняем возможность заказа журнала в редакции. В этом случае, сделав предоплату, Вы получите журнал простой бандеролью. *Обратите внимание* — в Редакции Вы можете заказать *все* вышедшие журналы, начиная с №3 за 1993 г. Подробности о подписке см. на 3 стр. обложки.



Внимание! Редакция отказалась от пересылки журнала наложенным платежом из-за слишком большой стоимости почтовых услуг. Заявки, не подтвержденные копией платежного документа, не рассматриваются.

КУПОН РЕДАКЦИОННОЙ ПОДПИСКИ

действителен до 30.04.95

Индекс _____ Адрес _____

Организация _____

Телефон _____

ФИО _____

год	NN	цена, руб.	кол-во, экз.	год	NN	цена, руб.	кол-во, экз.
1993	3	3000		1994	4(9)	6000	
	4	3000			5(10)	6000	
	5	3000			6(11)	6000	
1994	1(6)	4000		1995	1(12)	8000	
	2(7)	4000			2(13)	8000	
	3(8)	4000			3(14)	8000	

На журнал "Директор школы" можно подписаться по каталогу Роспечати в любом отделении связи. В настоящее время можно оформить доподписку на второй и третий номер за 1995 год.

Наши индексы: 73101 — для организаций
73131 — для частных лиц.

**Если Вы не успели подписаться в Роспечати
и решили оформить редакционную подписку:**

1. Переведите на расчетный счет ИФ «Сентябрь» стоимость заказанных журналов. Цены каждого номера указаны в купоне редакционной подписки, они *действуют до 30 апреля 1995 г.*

Расчетный счет:

Для расчетов по России и СНГ: р/с 050644923 в филиале Инкомбанка на проспекте Мира, МФО 201791, корреспондентский счет 502161000 в РКЦ ГУ ЦБРФ, г. Москва, Получатель — ИФ «Сентябрь».

Для расчетов по Москве: р/с 050644923 в филиале Инкомбанка на проспекте Мира, МФО 998736, участник 5 С. Получатель — ИФ «Сентябрь».

2. Отправьте заполненный купон вместе с копией платежного поручения (или квитанции почтового перевода) по адресу: 103050, Москва, К-50, а/я 90, «Директор школы». В купоне надо указать количество экземпляров каждого заказанного номера.

Журнал будет выслан Вам простой бандеролью. В стоимость журнала, указанную в купоне, включены расходы на почтовую пересылку: конверт, упаковка, почтовый тариф, налог.

Кроме того, как и прежде, журнал «Директор школы» продается в редакции (Москва, м. «Водный стадион», Головинское ш. 8/2, гостиница РИПКРО, 4 этаж, комн.402) и на кафедре управления РИПКРО (Москва, м. «Сокольники», ул. Короленко, д. 2, РИПКРО, комн. 38).

Учредитель и издатель:
издательская фирма «Сентябрь»

Журнал зарегистрирован Министерством печати и информации Российской Федерации, рег. № 0110225. Сдано в набор 8.02.95. Подписано в печать 20.02.95. Формат 60x88 1/16. Усл. печ. л. 6. Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 27000 экз. Компьютерный набор и верстка — ИФ «Сентябрь».

Отпечатано в Московской типографии №2 РАН,
121099, Москва Г-99, Шубинский пер.,6