

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Кафедра теории и практики управления образованием

**Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова,
А. Б. Макарова, А. П. Махов,
Н. С. Татарникова, М. В. Федотова**

***А*ВТОНОМИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
как ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ
ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ**



Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2017

ББК 74.247
УДК 37.072
А22

Авторы:

Н. Ю. Бармин, докт. социол. наук, доцент, заведующий кафедрой, ректор ГБОУ ДПО НИРО (*вступление, глава I*);

С. А. Максимова, докт. филос. наук, доцент
(*части 1, 3 главы IV*);

А. П. Махов, канд. пед. наук, доцент (*часть 2 главы IV*);

А. Б. Макарова, канд. пед. наук (*часть 1 главы III*);

Н. С. Татарникова, канд. пед. наук, доцент (*глава II*);

М. В. Федотова, канд. экон. наук, доцент
(*часть 2 главы III*)

Под общей редакцией **Н. Ю. Бармина**

Автономия образовательной организации как фактор становления подрастающих поколений : монография / Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, А. Б. Макарова, А. П. Махов, Н. С. Татарникова, М. В. Федотова ; под общей ред. Н. Ю. Бармина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. — 197 с.

ISBN 978-5-7565-0729-4

В монографии представлено авторское видение роли автономии как естественного и значимого фактора социализации подрастающих поколений, условия формирования самореализации личности в образовательном пространстве. Рассматриваются различные аспекты реализации автономии образовательной организации как принципа государственной политики в нормативно-организационном регулировании ее деятельности, политике и практике институционального развития.

Издание адресовано специалистам сферы организации и управления образованием, педагогическим работникам

ББК 74.247
УДК 37.072

© Н. Ю. Бармин, С. А. Максимова, А. Б. Макарова, А. П. Махов, Н. С. Татарникова, М. В. Федотова, 2017

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2017

ISBN 978-5-7565-0729-4

Вступление

Рассматривая роль образования в развитии общественных отношений, часто обращаются к вопросу о его прогрессивности или консервативности. Влияние образовательных стратегий на развитие общественных отношений носит относительный пространственно-временной характер, что сегодня кажется привлекательным для образовательной политики, завтра может быть невостребованным в общественной жизни; в одной системе социальных координат может быть полезным, а в другой вызовет антагонистическое отношение. Неизменной остается только цель — создание условий для обретения подрастающим человеком социальных качеств, необходимых для самостоятельной жизни в определенном пространстве смыслов.

Едва ли будет справедливой оценка деятельности образовательной организации по внешним, номенклатурно-организационным показателям — многотемью, которое стремятся втиснуть в контур школьного пространства. С одной стороны, участники образовательного процесса являются носителями субъектного социального опыта и включены в реальные социально-экономические отношения. С другой стороны, задачи национальной политики развития определяют цели деятельности образовательных организаций, обуславливая синтез коллективного знания о прошлом и жела-

ний будущего, детерминируя движение человеческого сознания по пути социальных изменений. Педагогические ценности в процессе социализации отражают субъектно-групповое взаимодействие в пространстве социокультурных норм настоящего, вероятностных воплощений их в социальных взаимодействиях будущего. Педагогические ценности обуславливают состояние, развитие познавательного пространства подрастающих поколений, выступают опосредующим и связующим звеном между общественным сознанием и ценностно-деятельностным наполнением образовательных практик.

В силу природы группового и индивидуального сознания в образовательном пространстве возникает социализационный конфликт между индивидуальным и социальным, и в нем же формируется ситуация разрешения данного конфликта. В индивидуальном измерении разрешение данного конфликта можно определить как акт созидания социальности, ценностного осмысления социальной реальности. Мы иногда пребываем в заблуждении, что социальность индивида представляет собой некий искусственный конструкт, в который можно загрузить приглянувшиеся нам нормы и правила. Нет, это тончайшие нити жизнеопределения, которые проживаются вместе взрослым, пытающимся объяснить практику общинной или индивидуальной жизни, и ребенком, сопоставляющим справедливость предлагаемого знания и опыта в пространстве собственного мироощущения. В самосозидании каждый сам себе исследователь, учитель и судья.

В этой связи обращает на себя внимание проблема соотносительности институционально сформированных представлений (регламентации) образовательной деятельности и объективных потребностей индивида в пространстве социальных взаимодействий, их влияния

на прогрессивность и развитие образовательных практик. Всегда ли уровни регламентации и целеполагания сопряжены с потребностями пространства жизнедеятельности, представлениями перспективы, индивидуализированным, ценностным восприятием мира конкретного человека?

Неопределенность в широком смысле этого понятия является основной детерминантой в познании нового. Человек всегда стремится контролировать жизненное пространство настоящего, близкого или удаленного будущего. Неопределенность будущего стала характерной чертой настоящего. Так, на вопрос о представлении будущего 46 % опрошенных не смогли определить его на перспективу года; 33 % заявили, что не могут планировать в перспективе более двух лет*.

Развитие глобализации и информационных технологий кардинально меняет мир XXI века, устоявшиеся представления о благополучии и способах его достижения. Часто предписанное, желаемое и возможное в процессе социализации подрастающих поколений вступают в противоречие, разрешать которое приходится в пространстве конкретной образовательной организации, педагогическому сообществу в силу профессионального понимания социальной значимости своей роли и институциональной свободы.

В устройстве современных общественных систем государственные институты реализуют социальные функции, определяют стратегии развития, нормирование форм, содержания, результатов, контроль деятельности внутри институциональной структуры. Соотнесенность институциональных представлений об актуальности содержания образовательной деятельности

* Общественное мнение — 2015. М.: Левада-Центр, 2016. С. 19.

и разнообразия потребностей индивида обуславливают эффективность процесса социализации, его устремленность в будущее.

Особую значимость в оценке перспектив будущего приобретает вопрос прогрессивности и актуальности внутриинституционального устройства, роли и значимости образовательных организаций (социальных практик) в структуре института, процессуальной стороны формирования стратегий социализационного пространства. Собственно, вопрос касается прогрессивности и актуальности институциональной бюрократии в выборе способов и средств реагирования на нарастающую энтропию разнообразия индивидуально-общественных потребностей в обеспечении благополучия человека.

Однако необходимо отметить, что, пройдя длительный путь эволюции, институциональная бюрократия значительно разрослась и сформировала собственную культуру жизнеобеспечения, которая стала естественной частью институциональной политики. Как правило, в условиях усиления бюрократизации социально значимых процессов происходят рестрикция содержательного разнообразия институциональной среды, нарастание регулирования и контроля, формализации взаимодействий. Именно это обстоятельство лежит в основе увеличения объемов информационных запросов, административных регламентов, корректировки институциональных стратегий и т. д.

Усиление институционального регулирования деятельности образовательных организаций, которые по своей сути олицетворяют открытую социальную систему, отражающую социальную жизнь в индивидуальном, культурном, экономическом, географическом многообразии, обуславливает противоречивость процесса синтеза профессионально-педагогических цен-

ностей и институциональных норм. Осмысление роли и значимости образовательной организации в формировании среды социализации подрастающих поколений нашло свое отражение в обсуждении идей автономизации, стимулировании негосударственного сектора, стремлении привлечь общество к регулированию образовательной деятельности.

Нарастание глобальной конкуренции все более обостряет проблему институционального функционализма и универсализации социальных практик. Возможно, в таких институтах, как правовая или денежная система, данное противоречие несущественно, но в образовании проблема автономии и самобытности организаций крайне важна, так же как важно в условиях неопределенности и конкуренции создать максимально благоприятные условия для развития творческого потенциала личности. □

АВТОНОМИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Часть 1

АВТОНОМИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ
ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
(Н. Ю. Бармин)

«Человек как всякое живое природное тело связан с определенной геологической оболочкой нашей планеты — биосферой, резко отличной от других ее оболочек, строение которой определяется ее своеобразной организованностью... Организованность отличается от механизма тем, что она находится непрерывно в становлении, в движении всех ее мельчайших материальных и энергетических частиц» [2, с. 513]. В. И. Вернадский в своих трудах обращает внимание на «организованность», присущую человеческой системе как части естественной, самоорганизующейся живой природы. Любая живая система стремится использовать среду для обеспечения своей жизнедеятельности и в то же время защитить ее от несанкционированного использования другими. Организованность челове-

ка — прежде всего характеристика, отождествляющая его отношение к реальной действительности и отражающаяся в поведении, мыследеятельности, суждениях и оценках. Каждый человек наделен природным правом быть, правом выбора сообразно своим потребностям и представлениям о среде своего обитания. Внутренние потребности человека, их трансформацию в системе объективно существующих возможностей и ограничений выбора современная психология определяет как процесс самодетерминации [11, с. 105].

Именно в рамках этого процесса человек, обладающий самосознанием, определяется, насколько ему выгодно объединение с себе подобными и в какой мере он готов связать свою свободу, насколько он может влиять на свободу выбора сообщества, в которое он интегрируется. Естественной доминантой процесса делегирования является сопоставление ценностей, присутствующих индивиду и сообществу. Иерархия ценностей определяет поведение индивида, стратегии сообществ, конвергентную основу социальных интересов, оценки поступков и возможности совместной деятельности.

Опираясь на вышеизложенное, понятие «организованности» человеческой системы можно представить множеством самоорганизованностей. Прежде всего это «самоорганизованность» самого человека в устройстве своего жизненного пространства на основе оптимального выбора способов и средств удовлетворения собственных потребностей. Также отметим «самоорганизованность» сообществ (групп) людей для удовлетворения разнообразных групповых потребностей. Как отмечает Дж. Локк, «хотя люди, когда они вступают в общество, отказываются от равенства, свободы и исполнительной власти, которыми они обладали в естественном состоянии, и передают их в руки общества, с тем чтобы в дальнейшем этим располагала законодательная власть

в той мере, в какой этого будет требовать благо общества, все же это делается каждым лишь с намерением как можно лучше сохранить себя, свою свободу и собственность (ведь нельзя предполагать, чтобы какое-либо разумное существо сознательно изменило свое состояние на худшее). Власть общества или созданного людьми законодательного органа не может простирается далее, нежели это необходимо для общего блага» [5, с. 337].

Вопрос соотношения власти сообществ в ограничении свободы индивида, больших сообществ над малыми, необходимости и достаточности ограничений лежит в основе общественного прогресса. Однако нельзя забывать, что свобода индивидуального пространства человека является показателем и условием формирования его личности, пространством его творческого самовыражения. Непродуманные ограничения жизнедеятельности человека несут совсем другой потенциал.

В «Российской педагогической энциклопедии» способность личности к самоопределению на основе собственных убеждений обозначена понятием «автономия». «Автономия (от греч. *autonomia* — независимость, от *autos* — сам и *nomos* — закон) рассматривается как индивидуальная позиция человека, которая характеризуется самостоятельностью и независимостью в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т. п. Потребность в автономии является частью механизма становления личности и предусматривает пространство индивидуализации как условие формирования самостоятельного мыслящего и ответственного общественного существа» [9, с. 16].

Автономия человека как источник родовых, природных прав — явление достаточно известное и широко представленное в нормативно-правовом регулировании на международном и национальном уровнях.

«Человек, его права и свободы являются наивысшей ценностью», — так гласит ст. 2 Конституции РФ [4, с. 4]. Организованность сообществ формирует представление об организации жизнедеятельности, порядке, договоренностях о правилах общинной жизни, обязанностях индивида и сообщества. Сообщества создают предпосылки для новых возможностей в развитии индивида, собственно, как и способности индивида могут приумножать потенциал сообществ. Эффект эмерджентности возможностей служит качественным изменениям жизни как для индивида, так и для сообществ в системе ценностей, взаимодействий, технологий, материальных благ, образцов поведения. «Общественную жизнь можно рассматривать как непрерывный ряд ситуаций, в которых люди встречаются, воздействуют друг на друга, что-то сообщают друг другу, чего-то требуют друг от друга, стараются оказать какое-то влияние на поведение других, получить от них что-то и т. д.» [14, с. 53].

Итак, в условиях свободного выбора «благо» является основой объединяющего договора индивида и сообщества, а взаимодействия в сообществе — средством достижения общей цели. Понятие «благо» имеет достаточно широкое толкование и сферу приложения и в зависимости от условий жизнедеятельности представляет «нечто» способное наилучшим образом удовлетворить потребности человека.

Траектория развития взаимодействий в сообществах непосредственно связана с эволюцией сообществ, от непосредственных контактов членов малых групп до формализованных в сообществах, имеющих простую внутреннюю структуру группового объединения; до институционализированных в сообществах, имеющих сложную социальную структуру. Непосредственная форма делегирования полномочий по разным вопро-

сам жизнедеятельности свойственна ранним формам организации общественной жизни, когда решения принимались на сходах родоплеменных общин. Также в исторических источниках отмечается, что с развитием земледелия и формированием оседлого образа жизни вопросы общинной жизни решались на сходах жителей поселений, которые имели равные права вне зависимости от пола и имущественного положения. И сегодня можно наблюдать неформализованные, доверительно-общинные отношения в группах самоорганизующихся для удовлетворения жизненно значимых потребностей участников. Примечательно, что в малых группах создается особый вид взаимодействия, позволяющий достаточно полно идентифицировать потребное благо и групповой опыт — социальные связи непосредственного взаимодействия людей, имеющих общие цели, родственные представления, ценности.

Этап дифференциации прав членов сообществ в принятии общественных решений связывается с обособлением собственности, специализацией труда. «Наибольшие изменения в социальные отношения земледельцев привнесли начавшиеся войны. Насилие существовало и во времена охотников и собирателей, но только появление собственности, проблемы ее приобретения, приумножения и защиты способствовали развитию специфически военного мышления» [13, с. 20]. В данном случае подразумевается применение силы в вопросах организации и управления общественной жизнью, формирование групп, имеющих преимущества в определении общественного блага, принятии решений, обязательных для сообщества, и, естественно, становление института единоначалия и иерархии в управлении. Так, в описании истории Месопотамии конца III тысячелетия до нашей эры города-государства находились под властью правителя, который опирался на

совет старейшин и жрецов. К середине II тысячелетия до нашей эры управление городами осуществлялось государственным аппаратом, формируемым из среды аристократии, что свидетельствует о появлении аристократической бюрократии как одной из характерных черт институционализации управления общественной жизнью.

Достаточно много упоминаний в исторических источниках о противоречиях в общественном управлении непосредственного народовластия и институционализированных форм в греческих полисах архаического периода и в то же время функционирования сложной централизованной системы институтов управления Римской республики. Уже в трудах Аристотеля мы встречаем положения о приоритетности государственных институтов в определении свободы индивида, малых сообществ. «Общество, состоящее из нескольких селений, есть вполне завершенное государство, возникшее ради потребностей жизни, но существующее ради достижений благой жизни. ...Первичным по природе является государство по сравнению с семьей и каждым из нас» [1, с. 376].

В эпоху Просвещения общественная мысль европейских стран XVII—XVIII веков вновь обращается к проблемам свободы человека, соотношения полезности централизации власти и свободы граждан. В процессе эволюции человек, стремящийся к предсказуемости будущего, удовлетворению своих потребностей с наименьшими индивидуальными издержками, все больше своих прав и свобод делегировал институализированным формам общественной жизни. В разных культурах процесс институализации общественных отношений занимал различные периоды времени, проявлялся в различных формах.

В условиях современности проблема делегирования

полномочий рассматривается с позиций «общественного договора», в идеале предполагающего соглашение свободных индивидов об общественном устройстве, отказ от индивидуальных свобод в пользу институализированных форм управления. Общество, в свою очередь обеспечивает человеку защиту, социальные блага, равноправие, участие в формировании общественных правил и т. д. Ситуация добровольности и согласия участия в договоре индивида предполагает, «что он подчиняется как бы себе самому и остается тем самым свободным. Таким образом, общественные и государственные институты оказываются изначально согласованными с принципом индивидуальной свободы» [3, с. 13].

Институализированные взаимодействия предполагают выделение функций осуществления институциональной деятельности, формирование функциональных групп, формальных правил, иерархии и т. д. Другими словами, взаимодействия в больших сообществах в значительной степени приобретают отчужденно-формальный характер. Функциональные группы формируются для достижения различных стратегий сообщества, выполнения общественных функций делегированных членами сообщества. Содержание деятельности функциональных групп может быть различным: организационным, экономическим, культурным, научным, просветительским, обеспечения безопасности и т. д. В качестве институциональных целей можно определить общественное благо, однако уже представленное не индивидуальным восприятием или общинным согласием, а опосредованно через институализированные механизмы.

Важно отметить, что функциональные группы от имени сообщества наделяются правами (свободой действий) по отношению к индивидам, группам, сообществам, входящим в структуру, регламентировать

институциональную деятельность, включать в себя целевые группы, имеющие конкретные задачи по реализации цели общественной функции (специализации). «Рассматривая целевые группы, мы должны также рассмотреть явление, которое возникло в них и приобрело большое значение в современных обществах, а именно бюрократию. В социологическом значении этого слова бюрократия — это определенная рационализированная и деперсонализированная система управления и руководства, обеспечивающая максимальную четкость и эффективность деятельности институтов, администрации предприятий или других целевых групп» [14, с. 159].

Индивиды, включенные в функциональные группы во всем их многообразии, связаны сходными целями, непосредственными и опосредованными взаимодействиями, распределенной деятельностью, иерархией полномочий и т. д. Необходимо отметить, что характер взаимодействий в таких группах формируется в контексте функциональных, групповых и индивидуальных потребностей и достаточно сложен для идентификации их с общественным благом. Как уже указывалось выше, бюрократия — это один из системно-методологических подходов в организации управления функциональными группами, целью которого является достижение общественного «блага» наиболее эффективным способом. Представляется, что достижения максимального эффекта возможно ожидать только при условии, когда функциональные ценности будут безусловным приоритетом, иными словами, при обезличенном высокоорганизованном сообществе (бюрократии), и в данном случае уместно использовать словосочетание «гражданское служение», что достаточно сложно представить в современных условиях. В реальности групповые, индивидуальные интересы вмешиваются в

процесс реализации функциональных целей, что, естественно, влияет на эффективность институциональной деятельности в целом. В социологии проблема подмены институциональных интересов индивидуальными или групповыми интересами бюрократии отождествляется с процессом «эмансипация бюрократии» и выступает проявлением внутриинституциональной автономии бюрократии. Проявление автономии таких групп носит ненормативный характер или относится к «молчаливому знанию», влияющему на развитие внутриинституциональных процессов.

В современной социальной структуре институализированная деятельность функциональных групп представлена в качестве институтов, объединяющих различные формы институциональной практики, социальные роли участников, социальные взаимодействия, регламенты, обеспечивающие социальный порядок, механизмы социального контроля и т. д. Институт, как проявление социальной «организованности», также стремится к автономии через обособление от других институтов, не свойственных функций, обуславливает внутрискруктурную автономию для обеспечения жизнеспособности. С точки зрения институциональной автономии стратегия сохранения внешней автономии и стремление развития институциональных практик достаточно часто вступают в противоречие и детерминируют проявление декларативности автономии организованных социальных практик, целевых групп, организаций и т. д. Д. Норт назвал данное явление «эффектом блокировки» [7, с. 23]. Формы проявления «организованности» в институциональной структуре разнообразны, но, как отмечает Д. Норт, институты — это форма регламентирования социальной деятельности, а субъектами социальной жизни являются организации. Организация — это группа людей, объединенных

стремлением сообща достичь какой-либо цели [7, с. 20]. Именно организации являются реальным воплощением социальной практики, формирующей общественное благо, и связаны с удовлетворением индивидуальных потребностей, а также осуществляют непосредственное взаимодействие с индивидом, его представлениями об удовлетворенности содержанием общественного блага. В пространстве организации происходит конвертация институциональных норм, потребностей индивида, опыта их удовлетворения в результаты социальной практики.

Автономность является неотъемлемой «характеристикой высокоорганизованных, прежде всего живых и социальных систем, означающей, что поведение и функционирование таких систем определяются их внутренними основаниями» [10, с. 47]. Автономия организации, осуществляющей социальные практики, предопределяется как внутренний фактор их развития, как условие повышения качества общественного блага. Основанием автономности в институциональной структуре «организованностей» также выступает делегирование, однако необходимо отметить, что это делегирование имеет другой вектор. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова понятие институциональной автономии представляется как «форма самоуправления в пределах, ограниченных центральной властью» [8, с. 19]. Организации создаются в рамках институциональных норм для реализации институциональных задач по установленным правилам, и в то же время изменение социальной практики является основанием изменения норм и правил, другими словами, осуществляемая организациями социальная практика выступает источником институционального развития. Однако нельзя забывать о том, что пространство автономии современной организованной структуры не является

естественным свойством процесса самоорганизации в силу институциональной «блокировки», интересов бюрократии.

Данные обстоятельства обуславливают зависимость процесса развития организаций, прогрессивности их стратегий от культуры институциональной бюрократии. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов государственной образовательной политики провозглашает «автономию образовательных организаций», но когда мы обращаемся к проблеме административно-бюрократического регулирования деятельности таких организаций, то сталкиваемся с декларативным характером ряда нормативных положений. Например, руководители образовательных организаций отмечают, что тратят 53 % своего рабочего времени на решение административных вопросов, учителя 4 часа в неделю — на оформление различных отчетов. На административную, преимущественно бумажную работу российские учителя и директора школ тратят больше времени, чем их коллеги из других стран [10, с. 23].

Вопрос соотношения прав и свобод внутри институциональной структуры является основополагающим в развитии социальных практик, собственно институтов и общественного развития в целом. Какие механизмы, подходы лежат в основе определения необходимого и достаточного уровня автономии организаций внутри института? Представления институциональной бюрократии, потребности организаций в формировании общественного блага, эффективность общественных взаимодействий и т. д. Какого-то определенного, выверенного подхода в научной литературе, нормативно-организационных документах не представлено.

Следуя логике первопричины автономии индивида как родового права, сотворенного самой жизнью,

для обеспечения сущности своего бытия в нем делегирование осуществляется от индивида к сообществу, в котором отождествляются его жизненные интересы. Малые сообщества, вливаясь в большие, делегируют часть своих полномочий более крупным сообществам и т. д. Справедливо было бы предположить, что автономия присуща сообществам, формируемым ими институтам в той мере, которая им делегирована, а использование институциональных прав и свобод должно определяться непосредственной востребованностью их возможностей индивидом для организации жизненного пространства. Однако в условиях современной социальной действительности все выглядит гораздо сложнее: индивид не определяет пространство своей жизнедеятельности, а встраивает собственное поведение в нормативно-организационное устройство существующего пространства общественной жизни, наделяясь при этом автономией сообразно социальным ролям. И здесь уже стираются контуры согласованности, подобно «общественному договору». Сегодня трудно представить себе «человека, полностью свободного в своих действиях, в формировании личностных целей и выборе альтернатив поведения. Живя в обществе, каждый его член подвергается воздействию со стороны не только окружающих его отдельных личностей, ассоциаций, групп, но и результатов их прошлой деятельности: системы ценностей, норм, правил, правовых законов» [12, с. 144].

Рассматривая индивидуально-институциональные взаимодействия в общественной жизни, необходимо отметить, что автономия является системным фактором социального развития, условием генерирования творческой синергии. Институты как системный механизм общественного регулирования взаимодействий формируют предпосылки побудительных мотивов всей

институциональной иерархии, своеобразную институциональную культуру. Для любой системы характерна целостность, определяющая взаимосвязь, взаимодействие всех ее элементов, программируемые эффекты их деятельного участия в реализации функции. Чем выше уровень институционализации деятельности, тем более проявляются обезличенность структур, их отстраненность от ответственности за результат.

В онтологическом смысле автономия организации должна рассматриваться как определяющая часть институциональной культуры, диалектики развития и гражданского согласия. В свою очередь личностная автономия обуславливает процессы развития социальных практик, является источником творческого потенциала организации. Представляется, что эффективность социальных факторов в достижении общественных целей определена потребностью согласованности внутри институциональных условий взаимодействий на основе диалога и взаимопонимания участвующих сторон.

Литература

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М. : Мысль, 1984. — ?.
2. *Вернадский, В. И.* Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский ; АН СССР. — М. : Наука, 1988. — 520 с.
3. *Клименко, Е. В.* Концепция свободы: от Просвещения к либерализму / Е. В. Клименко // Вестник СПбГУКИ. — 2014. — № 2 (19) (июнь). — С. 11—18.
4. Конституция Российской Федерации. — Н. Новгород : ООО «Типография «Печатный мир»», 2007.
5. *Локк, Дж.* Два трактата о правлении / Локк, Дж. // Сочинения : в 3 т. — Т. 3. — М. : Мысль, 1988. — С. 137—405.
6. Новая философская энциклопедия : в 4 т. — Т. 3. — М. : Мысль, 2001. — 692 с.
7. *Норт, Д.* Институт, институциональные изменения

и эффективность экономики / Д. Норт ; пер. А. Н. Нестеренко. — М. : Фонд экономической книги «Начало», 1997. — 180 с.

8. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. — 20-е изд. — М. : Русский язык, 1989. — 750 с.

9. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — Т. 1. — М. : НИ «Большая Российская Энциклопедия», 1993.

10. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. — М. : ИД «Высшая школа экономики», 2015. — 36 с. — (Сер. «Современная аналитика образования». Вып. 1).

11. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — 343 с.

12. *Фролов, С. С.* Социология : учебник для высших учебных заведений / С. С. Фролов. — М. : Наука, 1994. — 256 с.

13. Хроника человечества / сост. Б. Харенберг. — 2-е изд. — М. : Слово / Slovo, 2000. — 1224 с.

14. *Щепанский, Я.* Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. — М. : Прогресс, 1969. — 230 с.

Часть 2

РОЛЬ АВТОНОМИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ ИНДИВИДА (Н. Ю. Бармин)

Проблема созидания социальности индивида не одно столетие интересует философов, социологов, психологов, рассматривается в трудах Г. Спенсера, Д. Мида, К. Маркса, Э. Дюркгейма, У. Джеймса, Ч. Х. Кули, Э. Фромма, К. Ясперса и многих других.

В осмыслении процесса обретения индивидом социальной сформировались различные системы взглядов на основе эволюционизма, экзистенциализма, интеракционизма, социального конструктивизма и т. д. Нас прежде всего интересует понимание значимости индивидуальной автономии в процессе обретения социальной, условия, влияющие на ее формирование в институционализированной структуре образовательного пространства. Представляется, что автономия образовательной организации обуславливает организационно-содержательные аспекты педагогической среды, непосредственно воздействующей на формирование социальной индивида.

Понятие социальной индивида в феноменологическом смысле не имеет однозначного определения и может быть представлено в качестве субъектно-ценностных характеристик индивида, отражающих чувственное восприятие им жизненного пространства, его мировоззренческих установок. Представители интеракционизма рассматривают социальность на основе анализа совокупности социальных взаимодействий индивида и общности, придавая сущности процессуальный характер. В этой связи, понимая общность как живую систему, социальность индивида можно представить как эмерджентное свойство человеческой системы, обуславливающее качество процессов взаимодействия и отражающее социальность как системы, так и всех ее элементов.

В словаре «Психология» «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений определяется как социально-психологическая компетентность человека и включает в себя умение ориентироваться в социальных ситуациях, определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей,

выбирать адекватные способы обращения с ними» [8, с. 375]. В данном контексте качества, характеризующие социальность индивида, будут построены на соответствии действия индивида принятым в группе правилам и традициям межличностных отношений, событийным нормам и оценкам. Очевидно, «социальность» индивида будет заключаться в осознанном выборе вариаций взаимодействия с другими членами общности, реакций в событийном пространстве социальной среды.

Подтверждением наличия органической взаимосвязи социальной с индивидуально-коллективными взаимодействиями, по крайней мере ее внешнего проявления, могут служить специфические особенности правил общения, ценностных представлений, традиций в различных общностях (организационных, территориальных, религиозных, этнокультурных, политических) и приверженность им членов этих общин. Ч. Х. Кули, основоположник теории малых групп, считает, что «обособленный индивид — это абстракция, чуждая опыту, равно как и общество, взятое в отрыве от индивидов. Реальность — это человеческая жизнь, которую можно рассматривать как со стороны ее индивидуальности, так и в социальном, то есть всеобщем, аспекте, но которая на самом деле всегда остается одновременно и индивидуальной, и всеобщей. Другими словами, термины “общество” и “индивиды” обозначают не отдельные явления, но лишь коллективный и дистрибутивный аспекты одного и того же явления» [3, с. 33].

Однако остается открытым вопрос общности социальных норм и проявлений разнообразного отношения к ним членов группы, которые мы наблюдаем в повседневной жизни. Например, отношение к семье, как к базовой или первичной форме общественной жизни, совершению корыстных преступлений и другим ситу-

ациям, требующим высокой степени социальной ответственности людей. Всегда ли в действии индивида мы наблюдаем подлинное отражение его ценностного мира или имеет место ситуативный компромисс для достижения блага?

Очевидно, специфичность результата интериоризации социальной нормы, транслируемая индивидом в процессе общественного взаимодействия, предопределена особенностью индивидуальных механизмов усвоения. Э. Дюркгейм считает, что социальный факт есть продукт обработки психического факта, со всей определенностью индивидуальности второго. Социальные нормы и ценности он рассматривает в качестве специфических категорий социальных фактов, оказывающих давление на индивида, обуславливая процесс формирования его социальности как взаимодействие внешних и внутренних факторов [2].

В отражении реальной действительности человек осознанно определяет степень проявления солидарности с социальными нормами, принимает волевые усилия для совершения акта взаимодействия исходя из понимания момента. В однотипных взаимодействиях, но при отличающихся условиях действие может иметь значительные отличия. Представляется, что было бы не совсем верным полагаться в определении социальности индивида только на его взаимодействия. Рассматривая аспекты социального давления в процессе социализации молодых людей, А. Менегетти отмечает, что «молодой человек способен победить настолько, насколько его в свое время научили этому сами взрослые. Единственное эффективное и ведущее к победе решение состоит в притворном приспособлении системе при одновременном и постоянном самосовершенствовании, непрерывном движении вперед» [6, с. 11].

В учении о социальной эволюции Г. Спенсера со-

циальность индивида рассматривается как способность индивида к адаптации в окружающем его мире. В данном случае речь идет о субъектности, отражающей совокупность качеств индивида, которые обеспечивают успешное приспособление к социальной реальности. Успешность освоения социального опыта совершенно не синонимична безоговорочному (ценностному) восприятию опыта, а скорее всего созвучна восприятию его в контексте индивидуального блага. Очевидно, проявление социальности индивида имеет под собой внутреннюю, мотивационную основу, порождаемую постоянным соотношением индивидуальных и социальных ценностей в процессе восприятия жизненной ситуации.

Представители экзистенциализма рассматривают общественно-индивидуальные отношения человека как процесс его самореализации, встречу духовного мира человека (его внутреннего бытия — экзистенции) с универсальным миром общественного бытия. Особенность подхода экзистенциализма к проблеме человека заключается в том, что человек воспринимается как «самоценность» мира, как вырабатывающий свой смысл жизни. Определяя мир в себе, человек определяет мир для себя. Как отмечает К. Ясперс, «каждый акт действительности самобытия становится, пусть даже исчезающе малым, зародышем творения мира» [12, с. 411]. Самоопределение индивида, как акт проявления социальности, носит глубоко индивидуальный характер, обусловленный физиологическими, психологическими особенностями, индивидуальным опытом и свойственной представлениям философии экзистенциализма «трансценденцией».

Н. А. Бердяев считал, что подлинное «самобытие» человека, проявление его личности «есть победа над детерминацией социальной группы» [1, с. 282]. В данном контексте было бы уместным считать, что суще-

ностный смысл и природу социальности индивида отражает его самосознание. Проявление осознанного отношения к реальности — всего лишь мера необходимого и достаточного в понимании блага индивидом. К. Ясперс также считал, что «границей универсального порядка существования служит свобода индивида, который должен своими силами создавать то, чего никто его лишить не может, ибо в противном случае прекратится существование людей» [12, с. 326].

Однако мы не можем забывать, что самосознание — это категория, отражающая индивидуальное в общем. Как меняющийся человек меняет мир, так и меняющийся мир меняет человека. В представленном контексте социальность индивида носит характер созидательного «взаимодействия», но не упрощенного в контуре предписанных действий, а чувственно-мыслительного отражения реальности общинной жизни, внутреннюю интерпретацию нормы, сотворение своего образа в образе общности — категории совершенно обособленной, отражающей своеобразие индивида, благодаря которому мы различаем понятия индивида и личности, формируем представление о процессе самореализации человека. «Осмысляя чувственно данный мир, каждый из нас окрашивает его на свой манер, и различные субъекты по-разному адаптируются к одной и той же физической среде. Вот почему каждый из нас в какой-то мере создает себе свою мораль, свою религию, свою технику. Не существует такого социального сходства, которое бы не содержало в себе целой гаммы индивидуальных оттенков» [2, с. 8]. В процессе самореализации проявляются духовный мир, творческие силы человека, консолидация внутренних и внешних ценностных установок, волевые качества и т. д.

Следуя изложенному, можно отметить, что со-

держательную сущность социальности индивида отражает ментальный процесс, определяющий состояние его самосознания, ценностные представления, проявляющиеся в процессе самореализации, демонстрации социально-когнитивных качеств во взаимодействии с окружающим материальным миром. Созидательная и определяющая основа социальности индивида заключается в самопознании, самооценке, самоопределении и саморазвитии (самоактуализации). Данное положение значимо для рассмотрения обозначенной нами проблемы, поскольку оно отражает так называемую «Я-концепцию», используемую в социологии, психологии, педагогике, онтологии и других направлениях гуманитарного научного познания, исследующих своеобразие и созидание личностного в человеке.

Социальный порядок в группе возникает в силу договоренности конкретных людей, создающей ситуацию синергии готовности и благодаря этому детерминирующей осознанные изменения поведения самих участников группы. Изменения не абсолютные, но относительные в силу восприятия индивидуального сознания. Э. Дюркгейм, рассматривая процесс формирования группового сознания как социального факта, отмечает, что «состояния коллективного сознания по сути своей отличаются от состояний сознания индивидуального; это представления другого рода. Мышление групп иное, нежели отдельных людей; у него свои собственные законы» [2, с. 5]. Социальная норма выступает как обобщенное представление о допустимом по отношению к индивидуальному сознанию. Э. Дюркгейм подчеркивает, что благодаря «фактору ассоциации» в процессе общения индивидов на основе фактов взаимодействия, коммуникации возникает факт социальной жизни группы.

Важно отметить, что ассоциация общего есть про-

дукт индивидуального сознания. И в то же время социальное «я» (самосознание) формируется у индивида по мере осознания других себе подобных, их реакций в процессе осуществления взаимодействий. Социальность индивида можно представить как непрерывный мыслительный процесс в контуре взаимодействий пространства социального «я» и социально-группового пространства, неуловимые реакции индивидуального и группового сознания. Как отмечал П. А. Флоренский, это переживаемый опыт самотворчества, деятельное самопостроение личности в тождестве духовного самопознания [9, с. 81]. Для данного процесса характерны взаимосвязанность, множественность, подвижность, доминанты межличностного характера (доверительность, авторитет, симпатия и т. д.), факторы, вызывающие эмоциональные всплески, способствующие восприятию или отторжению социальных образцов, и т. д.

По мнению специалистов в области психологии и педагогики, осознание собственного «я» начинает проявляться у ребенка в возрасте около полутора лет с идентификации себя с существом, похожим на других представителей рода человеческого, далее стремлением быть похожим и продолжается созиданием социального «я» в течение всей сознательной жизни в сопоставлении с «другими», социальными нормами (обобщенным другим), социальным опытом. Достаточно подробно процесс формирования «социального Я» рассмотрен Ч. Х. Кули в теории «зеркального Я». Автор крайне удачно использовал аналогию зеркала, в котором в обычном представлении мы видим свою внешность: в зеркале реакций «других» мы видим отражение действенного проявления своего «социального Я» в пространстве жизнедеятельности. Благодаря взаимодействию с другими возникает широчайший спектр осознанных реакций (сопоставление, самооценка, вос-

приятие, самоопределение и т. д.), позволяющих человеку выстраивать свое отношение к жизненному пространству, в определенной мере солидаризироваться с ним.

Процесс возникновения и развития солидарности (сопричастности, соучастия и т. д.) индивидуального «я» с нормами жизненного пространства группы отражает социализацию индивида в социальной среде. «Групповое “Я” или “Мы” — это попросту “Я”», включающее других людей. Человек отождествляет себя с группой людей и, говоря об общей воле, мнении, работе и т. п., употребляет слова “мы” или “нам”». [3, с. 155]. Принимая ценности группы, индивид сопоставляет и корректирует ценностно-смысловое содержание собственного образа, обуславливая рамки внешних проявлений (образцы поведения).

Часто в научной литературе для определения понятия «социализация» используется термин «усваивает опыт» социальных отношений, выработанный человечеством в ходе эволюции общественных отношений. Представляется, что более оправданным будет сказать: на основе полученной информации формирует свои индивидуальные представления об образцах, способах, нормах, возможных для использования в удовлетворении потребностей. Постоянно совершенствующаяся система ценностных представлений определяет предпочтения индивида в выборе культурных норм, социального опыта, стратегий поведения, которые с течением времени формируют «культурный базис», в определенном смысле устойчивые ценностно-смысловые представления индивида на основе социального опыта. «Мораль есть совпадение сознательного размышления с образом жизни. Настоящая мораль возникает тогда, когда человек осознает и осмыслит реалистическую данность моделей поведения» [6, с. 40].

Неповторимость и своеобразие процесса социализации конкретного человека обусловлено его индивидуальностью, особенностями темперамента, интеллекта, перцептивными способностями, а также содержательными аспектами социальной среды. Второй немаловажный аспект — это деятельный характер процесса самосозидания социального «я», деятельный не только с точки зрения совершенствования внутреннего мира, но и стратегии сделать внешний мир своим. «Я — это активная социальная сила, стремящаяся захватить и расширить себе место в общем раскладе сил» [3, с. 133].

Учитывая изложенное, необходимо отметить, что возможность выбора, деятельное проявление индивидуальности, содержательное обеспечение среды самореализации выступают организационными основами пространства формирования социальности индивида и во многом определяют его продуктивность. Обоснованная свобода реализации индивидуальности человеком в социальном пространстве и есть, в сущности, личностная автономия. Обоснованная — значит объективно ограниченная естественными условиями среды обитания и законами жизнеобеспечения группы.

Наблюдать результаты процесса социализации ребенка мы можем только в условиях, когда он самостоятельно осуществляет выбор (самоопределение), проявляет волевые качества (саморегуляцию), реализует свои стратегии деятельности в пространстве материального мира, в том числе взаимодействия в группе. «Свобода человека и свобода поступать по его собственной воле основываются на том, что он обладает разумом, который в состоянии научить его тому закону, по которому он должен собой управлять, и дать ему понять, в какой степени у него остается свобода его собственной воли» [4, с. 137]. В противном случае в своих оценках мы можем столкнуться с симулятивной

демонстрацией приверженности индивида социальным нормам, хотя это также можно отнести к результатам социализации, способности к адаптации (приспособлению).

Обращая внимание на значимость ряда условий социализации, мы затронули вопрос продуктивности этого процесса. Проблема человеческого потенциала всегда была актуальной для общественного развития, но сегодня, в условиях нарастания глобализации социокультурного пространства, становления нового качества технологического базиса, формирование новаторских, организационных способностей, нравственных качеств человека становится критически важным для общественного благополучия. Очевидно, необходимо обратить внимание на то, что процесс становления и реализации социального «я» может иметь различное социально-репрезентативное представление. Человек, приобщившийся к нормам общинной жизни, овладевший социальными функциями, необходимыми для гражданской, экономической и социальной самостоятельности, — один образ. В представлении А. Маслоу, «средний человек». Человек, проявляющий свою индивидуальную самобытность во взаимодействиях, реализации социальных ролей. Человек, созидающий себя, — другой образ. И личность, как состояние познания внутренних творческих сил, волевого потенциала, способных самореализоваться в социальном пространстве, как высший уровень проявления субъектного в человеке. Человек, созидающий социальную бытийность.

Управлять социализацией индивида непосредственно невозможно, как невозможно увидеть течение ментального процесса в сознании человека. Влияние осуществляется посредством организационного и содержательного регулирования среды социализации. Под

социальной средой мы понимаем все источники, из которых индивид получает информацию о материальном мире и социально-культурных нормах взаимодействия, организационного уклада и т. д. Однако Э. Дюркгейм отмечает, что активной социальной силой является человеческая среда, живая сила, придающая осмысленное существование всему остальному [2].

В социологии выделяются первичные источники социализации, с которыми индивид находится в непосредственном доверительном взаимодействии (межличностные отношения), и вторичные, опосредованные (формальные). В педагогике рассматриваются целенаправленная (специально организованная) среда социализации подрастающих поколений, определяемая структурой института образования, и естественная (стихийная), включающая произвольные взаимодействия, в рамках как социальных институтов, так и естественного окружения (семья, СМИ, субъекты культуры, правового регулирования, сверстники, детские сообщества и т. д.).

Изучаемый нами вопрос связан с возможностями среды социализации образовательной организации, которая по своему содержанию может быть представлена в качестве совокупности пространств: информационно-содержательного, организационного, пространства взаимодействий и т. д. С точки зрения обобщенных ожиданий и вероятности взаимодействий членов общности, школьный коллектив можно отнести к социальной группе, в рамках которой функционирует ряд целевых групп (коллектив класса, ученический коллектив, педагогический коллектив, административная группа, обслуживающая группа, детские общественные объединения и т. д.), социальная среда которых формируется под воздействием институциональных норм и внутригрупповых интересов.

В силу преимуществ, связанных с нормативным регулированием, социальным контролем, организационной иерархией, институциональное давление носит во многом определяющий характер организационно-содержательной деятельности целевых групп. Институциональная бюрократия привержена стратегии успешности в нормативно-организационном пространстве, тем самым снижая значимость содержательно-смыслового фактора деятельности. Подтверждение этому мы можем найти в любом нормативном акте, определяющем полномочия органов, осуществляющих управление в образовании, в виде «формирует (реализует) государственную политику», «осуществляет нормативное регулирование», «разрабатывает программы развития образования» и т. д., что свидетельствует о правомочиях соответствующего уровня регулирования, высокой степени обобщенности социальных представлений и определенных форм их осуществления.

Детальная регламентация регулирования процессов на таком уровне продуктивна для деятельности, связанной с выпуском материализованного продукта массового спроса, имеющего конкретные потребительские характеристики, регламентированные технологические процессы, измерители удовлетворения потребностей и т. д. В формировании социальной личности индивида значительная часть действенных факторов находится в пространстве межличностных взаимодействий, содержательно-смысловом пространстве, личностной автономии, а предлагаемые фиксированные нормы, регламенты, планы могут выступать в качестве рамочных факторов организационного характера.

По мере возрастания формальной регламентации сужается возможность индивидуализации и содержательно-смыслового разнообразия среды социализации. Приоритеты институциональной стратегии процес-

са социализации, представленные в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, сосредоточены на «освоении социальных норм жизни в группах и сообществах», формировании у обучающихся функционально-ролевых, социально-адаптивных навыков. Необходимо отметить значимость включения раздела требований к личностным результатам выпускников, освоивших общеобразовательные программы, в государственных стандартах общего образования, однако определяющий спектр качеств связан не с реализацией личностного потенциала обучающегося, а с формированием «гражданской идентичности».

Ведущая стратегия реализации задач — стратегия присвоения чужого социального опыта, социальных норм, обобщенных на уровне государства в правовом, экономическом, национальном пространстве. Однако это опыт, пережитый старшими поколениями, и сегодня он носит формальный характер. Бесспорно, он важен для осмысления настоящего опыта подрастающих поколений, но маловероятна масштабность его повторения в индивидуальном ценностном смысле. В качестве форм реализации стратегии чаще всего предлагается коллективно-программируемая деятельность. Сама терминология обозначения пространства деятельности — «урочная» и «внеурочная» — обуславливает высокую степень организованности. Личность как самобытность разумно-творческой, уникальной ценностно-смысловой сущности в этой стратегии просматривается как один из множества контекстов.

Второй эшелон регулирования среды социализации образовательной организации представляет школьная администрация, реализующая свою групповую стратегию (образовательную политику), которая во мно-

гом подвержена институциональной иерархии. Данная группа определяет организационную культуру, стиль взаимодействий организованного пространства, регламентацию использования пространства и т. д.

Третий эшелон влияния представляют традиции педагогического коллектива, определяющие коллективные представления о педагогической деятельности. В пространстве деятельности этой группы происходит конвергенция формальных и гуманистических стратегий содержательного определения организованного пространства социализации. В определенной степени деятельность этой группы связана с конвертацией институциональных, профессиональных и личностно ориентированных стратегий в деятельное содержание среды социализации. Сегодня именно эта группа проявляет наибольшее беспокойство из-за формализации образовательного пространства и институционального давления.

Четвертый эшелон влияния представляют групповые интересы формализованных детских общностей, осуществляющих стратегии формирования социальных навыков групповой деятельности. Пространство деятельности данной группы создает условия для взаимодействий в группе, в определенной мере сопряжено с интересами некоторой части участников.

Однако необходимо отметить, что организационной основой является коллективная деятельность, а содержательные стратегии, как правило, задаются извне. Так, например, рассматривая вопрос индивидуальной осмысленности восприятия социализационного пространства ребенком, мы сталкиваемся с тематическим регламентированием внеурочной деятельности (пять направлений), право выбора деятельности принадлежит «родителям при учете мнения ребенка» [8]. С организационной точки зрения большая часть времени обучающегося общеобразовательной организации от-

ведена предметному обучению и достаточно жестко регламентирована учебным планом и программами. И даже время учебного плана, отведенное для выбора участниками образовательного процесса, в основном посвящено предметному обучению, ввиду несбалансированности учебных задач и учебного времени, нарастающих требований итоговых испытаний, индивидуальных возможностей детей и т. д.

В определенной степени подтверждением незначительной роли регламентированных форм учебной деятельности в формировании личностных качеств индивида стал приказ Министерства образования и науки РФ № 1577 от 31.12.2015 года, исключивший требования к личностным результатам рабочих предметных программ. Возникает вопрос о значимости содержания предметного знания и времени, отводимого на него в процессе формирования социальности индивида.

Еженедельный час, отводимый для организации работы детского классного коллектива, взаимодействие в котором вполне может быть отнесено к первичной группе социализации, в последние годы тематически регламентируется институциональными структурами для рассмотрения литературно-исторических, общенациональных событий, вопросами идентичности в пространстве потребления коммунальных, финансовых услуг и т. д. Например, если представить, что каждый ребенок на собрании класса представит свое «хобби» или увлекательное событие из жизни, то потребуется не менее пяти календарных месяцев учебного года.

Внеурочная деятельность в объеме обязательных часов, предписанных государственными стандартами, регламентирована тематически и по формам реализации. С тематическим регламентированием внеурочной деятельности также не все понятно. Почему на федеральном уровне определены именно указанные в

стандартах направления? А если ребенок интересуется техническим творчеством, любит заниматься цветоводством, кулинарией, филателией, то в рамках внеурочной деятельности его интересы не будут учтены? В условиях требований государственных стандартов общего образования внеурочная деятельность — это не время индивидуального творчества, а время, регламентированное дополнительными образовательными программами с конкретно программируемым результатом. И участие в них не назовешь мастерскими творческих проб или деятельностью по выбору — есть конкретная регламентированная процедура записи на образовательную программу со всеми вытекающими действиями родителей, наполняемостью групп и т. д.

Разумеется, мы не можем поставить знак равенства между предметно-программным знанием и осознанным социальным действием, социальностью группы и социальностью индивида, так же как и между коллективной и персональной ответственностью. Наряду с институциональным давлением групповое сознание в силу реализации формальных стратегий также регламентирует пространство личностной автономии. «Если постоянно блокировать самостоятельность ребенка в процессе усвоения социальных норм, то неизбежно он столкнется с проблемой выстраивания собственных стратегий взаимодействий. В процессе социализации невозможно предусмотреть все многообразие и особенности жизненных сцен, глубину социально-психологических реакций индивида на разные оттенки этих сцен, как, собственно, и транслировать их для подражания. Каждый сам определяет этический контекст каждой ситуации, вопрос в том, насколько индивид способен, а лучше сказать, привык это делать согласно предлагаемым правилам» [6, с. 40].

Мы не отрицаем важность и значимость участия

индивида в коллективной деятельности как фактора социализации и специально спланированного пространства для межличностных взаимодействий, однако нас интересуют возможности структуры этого пространства для реализации индивидуальных потребностей ребенка, проявления его ценностного мира. Как отмечает А. Маслоу, социальные нормы, групповое давление ограничивают процесс самоактуализации (саморазвития) индивида, поскольку часто действуют против наших представлений и суждений. Э. Ю. Майкова в своем исследовании социально-философских аспектов автономии личности в условиях институциональной действительности приходит к выводу о том, что «современная социальная жизнь характеризуется “вовлеченностью”, предполагающей внешнюю для личности, навязанную социальную интегрированность, такой способ социального рекрутирования, в основе которых лежат навязанность, вмешательство в личное пространство и подавление автономного статуса. В социальной ситуации “вовлеченности” неоднозначно осуществляется самополагание и самоопределение личности, минимизируется паттерн самости. При диктате “вовлеченности” осуществляется вторжение в индивидуальную полиидентичность, что влечет за собой снижение устойчивости личностной автономии» [5, с. 4].

По сути можно констатировать высокий уровень занятости ребенка деятельностью в специально организованной среде социализации образовательной организации, но открытым остается вопрос личностных смыслов, возможности самореализации. И, как следствие, вопрос возможности организованной среды конкурировать с детерминантами внешней, стихийной среды. Проблема в том, что стремление институциональных структур к детализации организационно-содержательного регулирования деятельности организа-

ций приводит к формированию некоего «разорванного», абстрактного образа (некто), который в сознании ребенка не имеет взаимосвязи с реальным пространством жизнедеятельности. Ребенок не может спроецировать его на себя, как он делает с участниками группы непосредственного общения (другими), и, как следствие, идентификация этого образа носит информативный характер.

Закономерно поставить вопрос: чем формализованный «некто» отличается от виртуального «некто»? В результате высокой степени институционального регламентирования специально организованного пространства образовательной организации, его значимость нужно отнести ко вторичным группам социализационного пространства индивида. В организационном, содержательном плане оно мало связано с формированием условий личностной самореализации ребенка. «Вторичная группа может функционировать в условиях дружественных взаимоотношений, но основным принципом ее существования является выполнение специфических функций. Каждый член вторичной группы может найти в ней эффективный механизм для достижения определенных целей, но часто ценой потери интимности и теплоты во взаимоотношениях» [5, с. 178].

Конечно, тема самореализации так или иначе звучит в различных инструктивных текстах, но, как правило, в контексте возможного профессионального творчества педагога. В определенной степени мы можем говорить о самореализации в младшем школьном возрасте, когда интенсивность учебного процесса и заорганизованность не так велики и между педагогом и детьми устанавливаются доверительные межличностные взаимодействия. Также общественные организации демонстрируют эпизодические ситуации самореализации, как правило, лидеров этих организаций,

инициативных групп. Деятельность общественной организации мотивирует индивида настолько, насколько стратегии организации совпадают с его интересами и создают условия деятельного проявления индивидуальности.

Проблема выбора в организации собственной деятельности конкретным индивидом, осмысленного отношения к результатам ее проявления актуальна для организованного образовательного пространства. Не менее важна проблема мотивации. Какие мотивы предопределяют деятельность ребенка в группе: предписанные нормы, интересы группы, адаптивные мотивы (лучше делать, как все) или чувственное восприятие реализованных потребностей? Обращаясь к школьному опыту, каждый из нас долгие годы помнит свои личные победы, достижения, поражения и, самое главное, пережитое эмоциональное состояние радости и огорчений. В контексте сказанного необходимо отметить, что речь идет не об умалении специально организованной среды социализации ребенка в образовательном пространстве, а о ее качестве. Как отмечает Г. Хакен, «с моральной точки зрения слепые закономерности коллективного поведения, как они устанавливаются ныне синергетикой, могут стать приемлемыми только через ответственное и сознательное человеческое поведение» [12, с. 350]. Именно внутреннее ценностное единение, причастность к чему-то общему, позволяющие идентифицировать собственное «я» и чувствовать ценностное восприятие другими, лежат в основе неформальных групп и доверительных взаимодействий, которые также присутствуют в пространстве образовательной организации.

Наиболее устойчивой средой, влияющей на формирование социальности школьника в образовательном пространстве, выступают межличностные взаи-

модействия со сверстниками, педагогами, с которыми устанавливаются доверительные отношения, неформальные группы, группы по интересам и т. д. Группы сверстников, педагоги, наставники, пользующиеся доверием, авторитетом у ребенка, входят в контур агентов первичной социализации. Все мы прошли школьные годы, но поддерживаем общение или сохраняем в памяти образы учителей, одноклассников, школьных товарищей, с которыми у нас сложились близкие, доверительные отношения, с которыми пережиты интересные или важные жизненные ситуации и т. д. «Первичная группа всегда ориентирована на взаимосвязи между ее членами, в то время как вторичная ориентирована на цель. Первичные группы обычно формируют личность, в них она социализируется. Каждый находит в ней интимную среду, симпатии и возможности реализации личностных интересов» [5, с. 38].

Однако процессы самореализации в данной среде не всегда носят конструктивный характер, но благодаря поддержке членов групп, лидеров или просто друзей приобретают ценностный смысл для индивида, создавая ситуацию искаженного социального зеркала. Вопрос регуляции данного пространства взаимодействий с точки зрения поддержания общественно-позитивного характера достаточно сложен, поскольку связан с принципиальным изменением самой парадигмы организационного взаимодействия и формирования групп. Как указывалось выше, действенное формирование социальности возможно в процессе самореализации, обусловленном свободой выбора, деятельной реализацией индивидуальных интересов, самоорганизацией и т. д. Данное представление совершенно иным образом обуславливает организационный конструкт среды социализации, прежде всего требующий значительной организационно-содержательной свободы (ав-

тономии) педагогического сообщества, изменения профессионально-ролевого поведения и регламентирования рабочего времени педагога.

Как автономия индивида определяет меру свободы и полноты самовыражения, так и автономия общности обуславливает уровень самоорганизации в достижении общинной цели. Представляется, что автономия как принцип является основополагающим не только для целевых групп, связанных с целенаправленными мероприятиями социализации индивида, но и для организации в целом как открытой социальной системы. Самоорганизация выступает как основная стратегия организационной культуры. Э. Фромм в работах «Библейская концепция человека», «Здоровое общество» достаточно убедительно представляет, что стремление человека к социальной консолидации есть естественный путь эволюции от животного к человеческому, путь социального становления человека, условие раскрытия его внутреннего потенциала. Однако этот путь каждый человек должен пройти сам, и пройти его в условиях отражающих реальное жизненное пространство.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Судьба России. Самопознание / Н. А. Бердяев. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 541 с.
2. Дюркгейм, Э. Д. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Д. Дюркгейм ; пер. с фр., сост., послесл. и примеч. А. Б. Гофмана. — М. : Канон, 1995. — 352 с.
3. Кули, Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули ; пер. с англ. — М. : Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000. — 320 с.
4. Локк, Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. — Т. 3. — М. : Мысль, 1988. — 668 с.
5. Майкова, Э. Ю. Социально-философская концепция автономии личности : дис. ... докт. филос. наук / Э. Ю. Майкова. — Тверь, 2015. — 314 с.

6. Менегетти, А. Система и личность / А. Менегетти. — М. : НФ «Антонио Менегетти», 2015. — 282 с.

7. Письмо департамента государственной политики в сфере образования Минобрнауки РФ от 14.12.2015 г. № 09-3564.

8. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.

9. Флоренский, П. А. Оправдание космоса / П. А. Флоренский. — СПб. : Изд-во Высш. гуманитар. курсов, 1994. — 217 с.

10. Фролов, С. С. Социология : учебник / С. С. Фролов. — М. : Наука, 1994. — 256 с.

11. Хакен, Г. Самоорганизующееся общество / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика / Институт философии РАН. — М. : Прогресс-Традиция, 2009. — с.

12. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. с нем. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с. — (Сер. «Мыслители XX в.»).

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ПРОГРЕССИВНОЙ РОЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
АВТОНОМИИ В ОБЩЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ



Часть 1

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ АВТОНОМИИ
(Н. С. Татарникова)

Актуальность рассматриваемой нами темы обусловлена нарастающей динамикой социокультурных изменений, связана с характером развития и функционирования современного социума, в котором в очередной раз обнаруживается научная, практическая и педагогическая необходимость теоретического анализа в культурном контексте проблемы взаимоотношения личности и общества. Актуальность темы заключается прежде всего в необходимости осмысления прогрессивной роли автономии в деятельности сообществ и организаций, в раскрытии развития личностного бытия в единстве с личностным или групповым сознанием на пути становления самостоятельного мышления и действий индивидов, конструирующих социокультурную реальность.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что в социальном аспекте внимание исследователей

уделяется, во-первых, противодействию социальной позиции зависимости, а во-вторых, обретению относительной независимости, то есть характеристике личности, группы, сообщества, имеющих определенные координаты в системе общественных отношений.

В качестве составляющих личностной независимости при этом выступают: рефлексия мотивов осуществляемой деятельности, условное дистанцирование от социального контекста, доступ к соответствующим вариантам выбора способов действия. Чтобы стать независимыми, как личность, так и сообщество или организация должны отыскать наиболее соответствующее им место (свою «нишу») в системе отношений с другими людьми, группами, сообществами, организациями. Это предоставляет возможность осуществлять свои цели в благоприятных условиях психологической и социальной безопасности.

Автономия, как основополагающий концепт современности, выражает стремление современного человечества разрешить стоящую перед ним самую трудную задачу — соединения присущей людям индивидуальности с внешней для них социальностью. Проект автономии человека является существенной чертой как западного индивидуалистического модерна, так и восточного коллективистского проекта социоцентризма, сопряженной с гетерономией личности. Этот вопрос является чрезвычайно актуальным для российского общества, которому нужно решить задачу органического соединения автономии человека с автономией общества, углубиться в понимание того, насколько тесно они связаны между собой через социокультурную автономию сознания и духовности.

Необходимость автономии была осознана еще в греческой философии Демокритом и Сократом. Как всеобщий принцип поведения автономия провозглаше-

на М. Лютером, выступавшим против авторитаризма Римско-католической церкви. В философии автономия определяется как принцип самостоятельности бытия, направляемого собственным разумом и совестью (И. Кант); способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственного законодательства. Автономия противоположна гетерономии субъекта — то есть принятию норм поведения «извне» — без обоснования их необходимости собственным мышлением.

Однако идеи, близкие к содержанию понятия личностной автономии, можно обнаружить еще в древнеиндийских источниках. В качестве примеров такого рода укажем:

✓ философию Упанишад, в которой указывалось, что именно своим поведением человек определяет дальнейшие изменения, улучшение или отягощение кармы;

✓ философию раннего буддизма, где подчеркивается необходимость самоопределения человеком таких своих психических составляющих, как мысль, речь, действие, намерение, усилие и власть над страстями, а также необходимость самостоятельного выбора для себя образа жизни [38].

Философские традиции Древнего Китая также ставят на передний план вопросы саморегуляции и личностного развития в контексте культуры общества. Так, этика Конфуция постулирует значимость таких характеристик, как управление собой и сознательная организация всех сфер собственной жизни; в даосизме значимыми являются естественность и гармоничная включенность в природу и социум; чань-буддизм акцентирует такие аспекты самосовершенствования человека, как спонтанность, открытость и ориентация на собственные внутренние чувства [38].

Идеи, близкие личностной автономии, можно обнаружить у древнегреческих мыслителей: в этической концепции Эпикура, где в качестве высшей ценности утверждаются отсутствие страданий тела и гармоничное состояние души [38]; в философии Сократа, подчеркивавшего необходимость руководствоваться внутренним голосом совести — даймоном, который подсказывает внутренние нормы поведения, в противовес слепому следованию социальным требованиям; в воззрениях Аристотеля, в связи с проблемой добродетели активно исследовавшего проблему произвольности человеческих поступков, за которые человек несет ответственность. К таким поступкам относятся действия по сознательному выбору (способность человека принимать решение и стремиться к выполнению того, что от него зависит); в выборе и регуляции произвольных действий участвует воля, понимаемая, в частности, как способность человека к инициации собственной активности.

В европейской философии выделяется Ф. Ницше, в своих трудах затрагивающий аспекты личностной автономии в связи с концепцией сверхчеловека, который должен стать некой идеальной самодостаточной личностью, преодолевающей человеческие пороки (физическую хилость, духовную нищету, душевную скудость, нравственное и культурное убожество и т. д.). Ницше первым поставил вопрос о преодолении человеком самого себя: «человек есть нечто, что должно превзойти» [23]. Кроме того, он первым ввел разделение двух типов свободы — позитивной «свободы для» и негативной «свободы от» [там же]. Ницше также говорил об ответственности в связи со свободой личности: «свободный человек..., обладающий гордой осведомленностью об исключительной привилегии ответственности, сознающий эту редкостную свободу, эту власть над собою и судьбою...» [там же].

Особое значение проблема личностной автономии приобретает в работах представителей экзистенциальной философии. Так, одной из экзистенциалистских формул является утверждение Ж.-П. Сартра о том, что человек есть то, что он сам из себя делает.

Еще одна идея Сартра заключается в детерминации человеком самого себя, создающего при этом представление о возможном будущем, что определяется как превращенная каузальность [32].

По мнению А. Камю, свобода человека заключается в том, чтобы, осознав всю абсурдность и бессмысленность собственного существования, приобрести чувства радости, счастья и осмысленности именно за счет своей осознанной позиции.

В многочисленных гуманистических теориях прошлого и настоящего, от И. Канта до Ж.-П. Сартра и К. Роджерса, человек предстает не как зависимое, а как независимое, автономное, то есть подлинно свободное существо — «причина в себе». И. Кант утверждал: «необходимость — это внешний мир, свобода — это мир человека» [11]. Эта же идея была основополагающей в трудах Н. Бердяева, С. Франка, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Определяя свободу, Н. Бердяев писал: «Наиболее общее определение свободы, обнимающее все частные определения, заключается в том, что свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа» [2]. «...Если человек — существо, целиком детерминированное природой и обществом, то не может быть никакой свободы...» [там же, с. 286—287]. «Детерминированная свобода не есть свобода» [там же, с. 282].

С. Л. Рубинштейн затрагивает проблему выбора в связи с самим понятием существования человека. «Таким образом, осуществляется введение детерминации (взаимно- и самоопределения) не только как опреде-

ленного соотношения, но и как процесса в самое понятие существования» [30].

В. Франкл считал, что свобода человека заключается прежде всего в том, что он выбирает отношения к тем условиям, в которых он оказался. «В конечном итоге человек не подвластен условиям, с которыми он сталкивается; скорее эти условия подвластны его решению» [40].

Однако автономия, как и свобода, не исключает отношений человека с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира, точнее — от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения. В. Франкл заметил в этой связи: человек не свободен от условий, но он способен занять позицию по отношению к ним. И в этом смысле «человеческая свобода — это конечная свобода» [40].

К. Роджерс придает наибольшую значимость непосредственному опыту, призывает доверять своим чувствам, ощущениям, переживаниям, утверждает, что организм человека, его природная сущность, сам по себе способен осуществлять в собственной жизни правильный выбор [29]. По мнению К. Роджерса, осуществление в своей жизни осознанного, свободного, автономного, правильного выбора — это верный путь к психическому здоровью.

С позиций Э. Фромма свобода связана не только с поиском собственного предназначения, но и со здоровым функционированием человека в целом. Тому, чтобы принять правильное решение, с точки зрения Фромма, может способствовать человеческая особенность, заключающаяся в том, что «люди обладают сильнейшим побуждением к здоровью и счастью, которые являются частью их естественного, природного

состояния»[42]. Проявление такого позитивного побуждения отражено в понятии продуктивной активности, введенном Фроммом, которая определяется как активность, не отчужденная от самого человека.

Следовательно, свобода связана с возможностью сделать разумный выбор с осознанием его альтернатив и последствий. Такой путь развития приводит к здоровому, полноценному, продуктивному функционированию человека в противовес отказу от мужества принимать решения и снимать с себя ответственность. Отсутствие изначальной предопределенности в жизни человека связано, по мнению Фромма, с двойственностью его природы. С одной стороны, человек принадлежит царству животных и включен в природные отношения, с другой — выходит в своем существовании за рамки природы вследствие наличия самосознания и разума. Подобная дихотомия определяет особенности развития человека: необходимо развивать свой разум до тех пор, пока это не даст возможность иметь власть над собой и природой [41].

Для современного, так называемого нового гуманизма, активно заявившего о себе во второй половине XX века, особенно характерно плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека как «особости», индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию, социальную суверенность.

По мнению О. С. Газмана, гуманистический взгляд на человека не отрицает, а предполагает наличие у него социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения [4].

Пережитый российским образованием период коммунистического строительства характеризовался, как утверждают историки, несовпадением декларируемых гуманистических целей и ценностей с реальной соци-

альной и образовательной практикой. Следует отметить, что и сами эти декларации на проверку оказались несостоятельными с точки зрения подлинного гуманизма. Прежде всего это касается категории свободы. Декларируемые в конституции свободы человека не могли быть реализованы ни в одной сфере социальной жизни. Но и понимание свободы было односторонним. Между тем именно свобода является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики.

Во всех развитых демократиях современности, идеалом которых выступает «свободное общество», это последнее рассматривается не как цель, а лишь как средство для реализации свободы каждого индивида. Лауреат Нобелевской премии Ф. А. Хайек пишет: «...Только через отрицание свободы как особой (необходимой) организации сообщества и утверждения ее как самостоятельности индивида человечество приходит к постижению свободы как состояния, которое дается человеку самим фактом его существования, самоопределения и самореализации» [43].

Автономия, как и свобода, не исключает отношений человека с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира, точнее — от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения [4].

Современное гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его как существа и природного (биологического), и социального (культурного), и экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой экзистенциальности является свободоспособность — способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но

преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование [4].

Такая постановка вопроса, как считает О. С. Газман, принципиально важна для педагогики вообще и для гуманистической педагогики (антропоцентричной, детоцентричной) в частности.

А. Б. Орлов так определяет подлинный, наиболее глубокий и точный смысл гуманизации образования: это конструктивное самоизменение людей, очеловечивание и гармонизация личности каждого педагога и каждого учащегося, включенных в образовательный процесс [25].

Индивидуализация личности, развитие ее «самости», на наш взгляд, и составляет содержание «педагогики свободы». Цель этой педагогики можно определить как помощь детям в конституировании их внутреннего мира («субъективной реальности» по В. И. Слободчикову); предметом данной педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии — самоопределении и самореализации. Результат — свободоспособность личности.

Стержневая черта индивидуализации — это помощь человеку в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности к жизненному самоопределению.

В плане *социокультурной антропологии* проблема личностной независимости может быть представлена как проблема исторического конструирования на индивидуальном уровне. Саморазвитие личности в этом аспекте означает выдвижение самостоятельности на первый план, особенно в системе образования и воспитания.

Р. Мэй называет свободу одной из составляющих личности человека, наряду с индивидуальностью, со-

циальной интегрированностью и духовностью (религиозностью). Личность понимается как осуществление процесса жизни в свободном, социально интегрированном индивидууме, имеющем духовное начало. Развитие личности связано с повышением у человека уровня осознания собственного «я». Основным в личности является «эдженси» (agency) — субъектность, активное действующее начало [22].

Свобода понимается Мэем как способность управлять своим развитием, на основе выбора и открытости. Свобода не означает отказа от детерминизма или противоречия ему, а всегда сочетается и соотносится с ним. Мэй подчеркивает взаимосвязь между свободой человека и его душевным здоровьем. Причем эти показатели находятся в прямой зависимости. «Свобода личности способна возрастать. Чем здоровее душевно становится человек, тем свободнее он или она творят себя из жизненного материала, и тем больший потенциал приобретает в них свобода» [22]. И наоборот, Мэй считает, что «невроз — это отказ от свободы, подчинение своей личности жестким устойчивым формулам и, как следствие, превращение личности в автомат. Душевное здоровье подразумевает обретение чувства личной ответственности и, следовательно, свободы» [22]. Мэй считал, что человек развивается через поступок, который осуществляет на основе своего осознанного, автономного решения.

На основе проведенного нами теоретического анализа можно представить некоторые варианты определений понятия «автономия», встречающиеся как в психологической, философской, так и в педагогической литературе:

✓ «автономия — право самостоятельного принятия решения» [16];

✓ «относящееся к политике по своему происхожде-

нию понятие автономии развилось из рудиментарного понятия, связанного с независимостью древнегреческих городов-государств, и превратилось в психологический конструкт с множеством теоретических концептуализаций, операциональных определений и смыслов, характеризующий “авто-(само-(self)) номного (задающего правила (ruling))” индивида» [15];

✓ автономия личности может пониматься как обособленность личности, ее способность к самоопределению своих позиций и быть связанной с одной из высших характеристик личности — ее духовностью [42].

Если все же попытаться обобщенно определить сущность данного понятия, то *личностная автономия* рассматривается как некий «внутренний стержень», интериоризированная форма внешней регуляции, ставшая саморегуляцией и приобретшей качественно иную форму. Да и в обыденной речи использование слова «автономия» в качестве характеристики психологических качеств как личности, так и сообщества, нетрадиционно. Как отметил М. К. Мамардашвили, «...к сожалению, в русском языке стерся изначальный смысл слова “автономия”, что означает “своезаконие”» [20].

Моральная автономия позволяет, сохраняя человеческое достоинство и добродетель, быть свободным от произвольности социальных установлений, диктата власти, моды, мнения других и не терять самообладания перед лицом жизненных трудностей и опасностей.

Теоретический анализ подходов в понимании автономии в отечественной и зарубежной науке позволяет сделать вывод о том, что *автономия* (греч. *autonomia* — «самозаконие») понимается исследователями как самостоятельность, способность или право субъекта, сообщества, организации действовать на основании установленных (сделанных, составленных им самим) принципов; как право самостоятельного при-

нятия решения; как ориентация на собственный закон; как возможность сделать разумный выбор с осознанием его альтернатив и последствий.

Проблематика автономии личности, сообществ и организаций периодически появляется в философии и психологии, но подробной проработки до сих пор не получила. Еще менее эта проблема изучена в педагогике.

Сознание своей автономности позволяет как индивиду, так и группе или сообществу быть свободными от произвольных преходящих социальных установлений, диктата власти, не терять самообладания в условиях социальной нестабильности, нарастания информационного давления и т. д. Автономия личности связана с ее высшим психическим качеством — духовностью, а автономия группы или сообщества — с таким качественным показателем, как референтность. В социальной психологии установлено, что человек в своей деятельности и поведении ориентируется не только на симпатии и антипатии к отдельным людям, группам, сообществам, но и на коллективные цели, мнения и ценности. Человеку свойственно соотносить свои цели, мнения, оценки с групповыми. Это явление названо *референтностью*.

Феномен автономии в историко-философском аспекте заключается в том, что концепт свободной, независимой (автономной) личности лежит в основе концепции демократизации общества, а значит, должен быть положен и в основу концепции демократизации образования.

Для современного, так называемого нового гуманизма особенно характерно плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека как «особости», индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, мораль-

ную автономию, социальную суверенность. Гуманистический взгляд на человека не отрицает, а предполагает наличие у него социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения [4].

Различение категорий автономии, свободы и необходимости представляется принципиально важным для теории педагогического гуманизма, поскольку здесь находится основная методологическая база другого различия: что есть цель, а что — подчиненное ей условие развития человека. Такая постановка вопроса принципиально важна для педагогики вообще и для гуманистической (антропоцентричной, детоцентричной) педагогики в частности.

Проблема образования личности выступает в гуманистической педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс — как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Часть 2

ПРОГРЕССИВНАЯ РОЛЬ АВТОНОМИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СООБЩЕСТВ И ОРГАНИЗАЦИЙ (Н. С. Татарникова)

Автономия рассматривается нами на основе проведенного теоретического анализа как принцип самостоятельности бытия, как способность сообществ и организаций к самоопределению на основе собственного законодательства, как самостоятельность в вопросах управления внутренними процессами, как выбор

отношения к тем условиям, в которых оказался, как право руководствоваться собственными правилами в определенных пределах.

Итак, можно утверждать, что сознание автономности позволяет сообществу, организации быть свободной от произвольных, преходящих социальных установлений, диктата власти, не терять самообладания даже в условиях социальной дестабилизации.

Однако автономия, как и свобода, не исключает отношений сообществ и организаций с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира, точнее — от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения.

Автономия — это право, предоставляемое объединениям, сообществам, корпорациям, руководствоваться собственными нормами и правилами в определенных пределах.

Применительно к задачам менеджмента человек рассматривается как член организации, то есть в системе организационных отношений, и, следовательно, как член группы, организации или сообщества.

Л. И. Уманский определяет автономию как достаточно высокий уровень развития группы, организации. В отечественной науке существуют несколько классификаций уровней развития группы. Достаточно популярной является классификация Л. И. Уманского, который выделяет шесть уровней развития деятельности группы: 1) конгломерат; 2) номинальная группа; 3) ассоциация; 4) кооперация; 5) автономия; 6) коллектив [10].

Конгломерат (лат. *conglomeratus* — собранный, скопившийся) — это группа ранее непосредственно не знакомых людей, оказавшихся в одно и то же вре-

мя на одной территории. Каждый член такой группы преследует свою индивидуальную цель. Совместная деятельность в такой группе отсутствует. Примерами подобной группы могут служить небольшая толпа, очередь, пассажиры поезда и т. д. Такая группа легко распадается, когда каждый участник решит свои индивидуальные проблемы.

Номинальная группа (лат. *nominialis* — именной, существующий только по названию) — это группа людей, собравшихся вместе и получивших общее название, наименование. Например, поступившие в вуз абитуриенты собираются в первый день занятий и получают наименование группы первокурсников. Такое наименование группы необходимо не только для того, чтобы она получила официальный статус, но и для того, чтобы определить цели и виды ее деятельности, режим работы, взаимоотношения с другими группами.

Номинальная группа — это всегда кратковременный этап группообразования. Характерным для нее является то, что для того чтобы группа стала номинальной, необходим организатор — один человек или организация, которые собрали бы людей вместе и предложили бы им цели совместной деятельности. Основное, чем занимаются члены номинальной группы, — это общение, то есть знакомство друг с другом и с целями, способами и условиями предстоящей совместной деятельности. До тех пор пока не начата сама деятельность, а идет процесс согласования, группа будет номинальной. Как только люди приступят к совместной работе, группа переходит на другой уровень развития.

Ассоциация (лат. *association* — соединение) — это группа людей, объединенных совместной деятельностью. Для ассоциации характерно появление общих интересов группы с учетом интересов каждого. Со-

вместная деятельность стимулирует групповую динамику, которая начинается с выработки требований к элементарным нормам поведения. Эти элементарные нормы чаще всего бывают дисциплинарными и определяют режим работы. На уровне ассоциации развивается неформальная структура на основе симпатий и антипатий. Появляются первые попытки лидерства, поскольку некоторые члены группы претендуют на роль лидера — делового или популярного. Характерной особенностью ассоциации является групповой процесс консолидации. Именно на этом уровне развития возможно достижение таких состояний, как подготовленность к совместной деятельности и направленность на решение задачи. Как только группа добивается первого результата совместной деятельности, она с уровня ассоциации переходит на уровень кооперации.

Кооперация (лат. *cooperatio* — сотрудничество) — это группа активно взаимодействующих людей, добивающихся определенного результата в своей деятельности. На уровне кооперации происходит принятие, интериоризация каждым членом группы общей цели с учетом собственных целей и интересов. Характерными для группы-кооперации являются процессы лидерства и конкуренции. Лидерство осуществляется успешно и эффективно: в группе определяются лидеры, способные организовать ее для решения следующих, более сложных задач. Каждый член группы занимает свою статусную позицию и играет соответствующую этой позиции роль. Группа достигает состояния организованности. Структура группы кристаллизуется и четко оформляется в результате процесса конкуренции между членами группы, что способствует повышению общегрупповой активности. Динамика группы на этом этапе характеризуется началом выработки внутригрупповой морали — сложных норм регуляции поведе-

ния, групповых ценностей и ценностных ориентаций, с применением санкций за нарушение групповых норм и правил. В целом группу-кооперацию можно охарактеризовать как группу сотрудников — людей, которые совместными усилиями добиваются общих целей.

Автономия (от греч. *autonomia*) — это целостная и обособленная группа людей, работающих для достижения общих целей и получающих не только материальный результат совместной деятельности, но и удовлетворение от участия в ней. Группа-автономия характеризуется тем, что в процессе совместной деятельности практически полностью удовлетворяются социальные потребности и интересы членов группы. Кроме того, индивидуальные цели каждого участника взаимодействия достигаются только в результате его участия в совместной групповой деятельности. Групповая цель как бы поглощает индивидуальные цели участников.

На этом уровне активизируется процесс адаптации людей друг к другу и происходит их эмоциональная идентификация с группой. Таким образом, достигаются состояния сплоченности и референтности группы для ее членов. Эмоциональная идентификация членов группы осуществляется тогда, когда появляется осознание целостности, автономности, самодостаточности, сплоченности группы, когда возникает чувство «мы» — наша группа, в отличие от «они» — другие группы [10].

Л. И. Уманский описывает социально-психологические особенности группы-автономии. Важной особенностью является обособленность, закрытость от других групп. Поскольку автономия выступает для членов группы референтной, нормы, стандарты, ценностные ориентации такой группы становятся ведущими регуляторами их поведения. Кроме того, группе-автономии

свойственны внутренняя спаянность, слитность, совместимость членов группы, а также их лояльность друг к другу. Особо следует отметить такую особенность, как внутригрупповая мораль. Каждый член группы-автономии должен придерживаться сложившихся ценностей, норм и действовать в интересах своей группы. Группу-автономию можно охарактеризовать как группу соратников, поскольку она действует как единое целое.

Уровень развития группы, организации определяется с помощью понятия «психологический климат», а психологический климат характеризуется сплоченностью и направленностью. Сплоченность группы, организации (чувство «мы») описывает отношения между людьми в процессе совместной деятельности и вне ее. Автономии свойствен высокий уровень сплоченности, который проявляется в стабильности группы (низкая текучесть), низком уровне конфликтности (особенно межличностной), взаимопомощи. Сплоченность создает психологический комфорт и при определенной направленности способствует повышению эффективности группы. Чем выше уровень сплоченности, тем более обязательными для каждого члена группы являются требования групповых норм, традиций, обычаев и тем больше совпадение ценностных ориентаций членов группы [8].

Направленность отражает ориентацию членов группы на требования групповых норм. Группа тем более развита, чем в большей степени групповые нормы ориентируют каждого ее члена на предпочтение групповых интересов ситуативным личным. Групповые нормы автономии не допускают противопоставления интересов. Для автономии характерен эффект деятельностного опосредования: психологический статус члена группы определяется его вкладом в результаты работы группы [33].

С уровня автономии, по мнению Л. И. Уманского, развитие группы может пойти в двух направлениях. Если группа подавит индивидуальность, то образуется корпорация. Если будет достигнуто гармоничное сочетание индивидуальных и групповых интересов и ценностей, то сформируется коллектив.

Корпорация — это группа, которая характеризуется гиперавтономией, замкнутостью, закрытостью, изолированностью от других групп. Члены корпорации вынуждены полностью подчиняться жесткой групповой морали, отказавшись от собственных индивидуальных интересов.

В отличие от корпорации *коллектив* — это группа людей, осуществляющих совместную деятельность и добивающихся конечного результата на основе гармонизации индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей. На этом уровне и в процессе коллективного принятия решения достигается групповое состояние интегративности. Однако коллективом можно назвать только ту группу, которая своей деятельностью способствует удовлетворению всех интересов: и индивидуальных, и групповых, и общественных.

Люди, работающие в группе, организации, могут выступать по отношению друг к другу и как зрители, и как соперники, вызывая тем самым либо фасилитацию, либо ингибицию (торможение) [33].

Принадлежность к группе, организации — это нечто большее, чем одновременное выполнение несколькими индивидами одной и той же задачи. А взаимодействие членов группы, по мнению ученых, вызывает определенные специфические эффекты. Традиционно считается, что коллективная, групповая деятельность гораздо эффективнее индивидуальных усилий. В условиях автономии оценивается вклад каждого индивида

в совместную деятельность, так как состояние деиндивидуализации может снижать индивидуальную продуктивность. В условиях анонимности человек может просто хитрить и отлынивать от работы, перекладывая ее на других. А в условиях деиндивидуализации у многих людей самосознание почти отключается, что позволяет им нарушать или вообще не соблюдать социальные нормы [33].

Если рассматривать прогресс как движение вперед, от низшего к высшему, переход на более высокую ступень развития, изменение к лучшему, то прогрессивная роль автономии как принципа самостоятельности и способности сообщества, организации к самоопределению является очевидной. Современная производственная деятельность немыслима без кооперации, сотрудничества и коллективных форм труда. Современные виды деятельности требуют организованных, групповых усилий.

По мнению большинства исследователей, членам автономных групп, организаций свойственна *лояльность*. Под лояльностью имеют в виду относительно пассивное конструктивное отношение, которое является выражением надежды на улучшение положения благодаря установленной связи с организацией и решению своих проблем на основе этой связи. Противоположностью лояльности является пренебрежение, пассивное, деструктивное отношение, проявляющееся в игнорировании имеющейся связи с организацией, в уклонении от взаимодействия и ответственности. Высокий уровень собственного участия члена автономной группы, организации во взаимодействии обеспечивает лояльность, а низкий уровень — пренебрежение.

Особое внимание исследователи уделяют пониманию психологической природы лояльности. По мнению ученых, чувство лояльности, ощущение личных обя-

зательств возникают как эмоциональная реакция на устойчивое удовлетворение своих потребностей благодаря членству в данной организации, что позволяет человеку прогнозировать такое удовлетворение и в будущем. Важна и величина личного вклада. Этот фактор не только поддерживает чувство лояльности, но и создает деятельностную установку на работу во благо организации.

Важно подчеркнуть значение еще одного фактора, влияющего на лояльность. Это *имидж и репутация организации*. Суть действия данного фактора состоит в следующем. Известно, что человеку важно обладать высокой самооценкой. Если человек может идентифицировать себя (переживать чувство «мы») с организацией, имеющей позитивные характеристики в глазах общества, то он ощущает повышение своей самооценки и от этого ему отказаться весьма непросто, как и сменить работу в данной организации на работу в организации с худшей репутацией.

Позитивная идентификация с группой, организацией, сообществом в целом важна не только как основа лояльности и преданности. Идентификация работника с организацией в целом может способствовать эффективности деятельности организации, общей положительной установке сотрудника на работу именно в данной организации. Отсутствие лояльности проявляется в комплексе форм негативного поведения персонала (низкие производительность и качество труда, текучесть кадров, прогулы и опоздания, хищения, агрессивное поведение, распространение неблагоприятной информации об организации во внешней среде и др.).

На основе проведенного нами теоретического анализа можно выделить факторы, которые доказывают прогрессивную роль автономии в деятельности органи-

заций и сообществ:

- ✓ позитивная идентификация персонала с организацией;
- ✓ гармонизация индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей;
- ✓ заинтересованность всех членов группы, сообщества, организации в конечном результате совместных усилий;
- ✓ чувство востребованности личного и профессионального потенциала у членов организации;
- ✓ возможность сплочения группы, организации и побуждения каждого ее члена трудиться с полной отдачей из-за неординарно трудных проблем;
- ✓ хорошие деловые отношения в группе;
- ✓ отсутствие обезличивания, учет и оценка вклада каждого члена группы, организации в совместный труд;
- ✓ специальная договоренность в группе работать в полную силу;
- ✓ общегрупповой эталон деятельности и продуктивности, которому стремятся соответствовать все члены группы, организации;
- ✓ наличие не только трудной, но и интересной для всех задачи (например, сложной интеллектуальной проблемы);
- ✓ пребывание человека в организации как значимое условие удовлетворения потребности в самоуважении, самоактуализации и творчества.

На современном этапе автономность образовательных организаций является одним из принципов государственной политики в области образования, нашедшим отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Согласно вышеназванному закону школа «обладает автономией, под которой понимается самостоятельность

в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов» (ст. 28, п. 1). Она из собственных средств обеспечивает материально-техническое оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами.

Школа вправе привлекать для осуществления своей уставной деятельности дополнительные источники финансирования и материальные средства; устанавливать ставки заработной платы, должностные оклады, надбавки, доплаты и премиальные сотрудникам, а также заниматься предпринимательской деятельностью. Возможности реализации этих прав определяются как ресурсным обеспечением системы образования, в частности финансовым, так и объемом их правосубъектности.

Итак, развитие системы образования тесно связано с эффективностью функционирования образовательной организации, которая, в свою очередь, зависит от степени ее самостоятельности (автономности), позволяющей адекватно реагировать на изменения в окружающей среде.

Успешное обновление и развитие системы образования, по мнению ученых и практиков, возможно благодаря расширению самостоятельности образовательных организаций.

Характеризуя эффективную образовательную организацию, выделяют следующие ее черты:

✓ выстроенная внутренняя структура образовательной системы школы в четкий характерный профиль организации, согласованный с местными и социальными особенностями;

✓ достигнутое согласие между всеми участниками образовательного и воспитательного процесса (ад-

министрацией, учителями, родителями, учащимися) относительно стоящих перед школой целей и задач, а также путей их реализации;

✓ штат, укомплектованный высокопрофессиональными педагогическими кадрами, способными на практике реализовать свободу преподавания и сознающими свою ответственность;

✓ установленная связь между образовательной организацией и окружающей средой благодаря открытости школы [53].

В контексте современной культуры велико значение развития автономии школы как средства повышения ее эффективности. Развитие автономии образовательной организации, по нашему мнению, — это не только увеличение прав, но и рост количества задач, а также ответственности. В автономной образовательной организации оформляется пространство индивидуализации как условие формирования самостоятельного, мыслящего и ответственного общественного субъекта.

Сегодня выделяют два вида автономии — внешнюю и внутреннюю. Первый вид автономии в большей степени относится к управлению образованием и предполагает усиление органов самоуправления школы, а также большую самостоятельность образовательной организации по отношению к вышестоящей администрации.

Внутренняя автономия образовательной организации проявляется в выборе профиля школы, вариативности учебного плана, программ, учебников, внеурочной деятельности, большей свободе учителя. Внутренняя автономия отражается на содержании образования; автономной школе предоставляется право самостоятельно формировать педагогический коллектив, распоряжаться финансами, развивать свою материально-техническую базу и т. д.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В ОБРАЗОВАНИИ

(Н. С. Татарникова)

Реализация принципа автономии в образовательном пространстве как фактора эффективного становления и развития подрастающих поколений указывает на необходимость обращения к проблеме индивидуализации образования. Индивидуализация образования предполагает изменение статуса индивида в общественном производстве, наличие у него способности к личностному индивидуализированному типу социальной деятельности, которая регламентируется не столько административной или технологической иерархией, сколько правовыми и нравственными нормами. Эта деятельность зависит от личностных качеств человека, определяющих его *способность к автономности*, творческое мышление и инновационную деятельность.

Общественно-экономическая реальность требует от человека новых жизненных ценностей, новой мотивации, опирающихся на культуру, а не на стандарты и стереотипы узкопрофессиональной деятельности. Человек в этих условиях получает возможность следовать указанным целям и выдвигать свои новые цели. Образование поэтому должно не только готовить человека к многорольному поведению, но и развивать его способность быть *субъектом*. Способность личности к самоопределению на основе собственных убеждений обозначена «автономией» — самостоятельностью и независимостью в выборе целей, стиля поведения. Благодаря этому человек сможет создавать знания и ценности, которые обогащают и развивают его индивидуальность. Наряду с этим информационное общество

требует от социального субъекта творчества, инициативности и гибкости, разносторонности и коммуникабельности, интеллектуальности и нравственности. Выработать данные качества возможно только в условиях гуманизации и индивидуализации образования.

В современной образовательной парадигме, лично, а не знаниево ориентированной, появились такие формулировки, как «способность обучающихся к саморазвитию», «ценностно-смысловые установки выпускников», «индивидуально-личностные позиции» и т. п. Все эти характеристики обозначают обучающегося как субъекта, индивидуальность, личность.

Личность рассматривается в образовательном процессе скорее как желаемая, постепенно достигаемая цель, нежели данность. Индивидуальность, то есть своеобразие, единичность каждого ученика, — это просто объективная данность, даже если в субъективном видении какого-либо учителя она и будет отсутствовать. Создавать условия для развития индивидуальности учащегося как таковой со стороны педагога будет значить подстраиваться всячески под конкретного ученика (что в действительности сложно в больших обучаемых группах, в целом в массовой школе).

Значение субъектности обучающегося в образовании проявляется как основа для процессов *саморазвития, самоорганизации, саморегуляции*. Для самих учителей, как показывает практика, это инструментальная позиция: педагог не обладает автономией и в своей деятельности не реализует ее. Учитель, получая цели и их основания свыше (от администрации, из министерства, от ученых-педагогов), будет относиться и к самому себе инструментальным образом.

Соответствующими условиями для саморазвития ученика будет окружающий его контекст саморазвития, для самоорганизации — контекст самоорганиза-

ции, для саморегуляции — контекст саморегуляции. Так же как соответствующими условиями для творчества будет творчество их учителей. Сегодня становится актуальной необходимостью *автономии учителя*.

Учащийся не сможет проявить своего лица субъекта до тех пор, пока к нему не обратится учитель, свободный быть собой, — то есть *учитель, реализующий автономию*.

Возможны ли сегодня автономия и свобода педагога? Какова необходимая степень его свободы? Эти вопросы являются сегодня предметом обсуждения передового педагогического сообщества.

В России концепт индивидуальной автономии не приобрел пока практического воплощения, как это предполагает гуманистическая педагогика; по существу, в процессе современных реформ российского образования именно эта идея в разных элементах ее представления занимает значимое место в идеологии и политике образования в отношении учащихся. При этом отсутствие автономии учителей и в живой образовательной реальности, и в теории образования, и в идеологии образования продолжает быть незамеченным. То, что можно прогнозировать в такой ситуации, — это объективирование педагогом самой «субъектности» учеников и всевозможная инструментализация их автономии. И уже сейчас очевидно: из-за ограничения учителей рамками институциональной инструментальности им оказывается трудно принимать и осуществлять принцип автономии в отношении учащихся.

М. Н. Кожевникова в статье «Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ» [13] утверждает, что без достижения необходимых внутренних условий педагог, которому даже будут созданы все внешние условия для автономии, не возьмет и не использует ее, но может предпочесть

сохранять инструментальную позицию исполнителя образовательной идеологии, программ, целей, директив. Для развития, становления *субъектности и автономии ученика* необходимо наличие и развитие *учительской автономии*. Педагогу не дано полномочий формировать образовательную политику, идеологию, программы, цели и директивы.

При анализе широко распространенной ситуации исследователи говорят о «принятой коллективной» идентичности учителей, которая по своему типу является *конформистской идентичностью*; возможна и иная коллективная идентичность, которую нужно назвать «рефлексивной социальной» идентичностью учителей. Это и есть искомая ментальность педагогического сообщества, которая должна, в частности, составлять планируемый социальный результат непрерывного педагогического образования. Она может возникать из процессов активного диалога, соотнесения позиций, герменевтических процедур, помогающих достичь понимания. Автономия, делающаяся возможной благодаря самоосвобождению учителей (действующих и будущих) в процессе критического мышления, дает основания для свободного объединения деятелей образования.

Модернизация современной системы образования, переход на новые государственные образовательные стандарты, которые содержат идеи автономии образования, повышают актуальность изучения и создания в образовательном пространстве условий, способствующих развитию потребности у педагогов в личностном и профессиональном саморазвитии.

Наряду с профессиональными компетенциями педагог должен обладать личностными качествами, обеспечивающими успешность деятельности в определенной области (целеустремленность, инициативность, само-

стоятельность, ответственность и т. д.), способностью проектировать и планировать свою профессиональную деятельность, собственное профессиональное развитие, а также владеть навыками целеполагания и умением самостоятельно прогнозировать результаты своих профессиональных действий (В. В. Рубцов, В. Д. Шадриков, А. А. Федоров и др.).

Осуществляя педагогическую деятельность, учитель берет на себя ответственность за тех, кого он обучает и воспитывает, и вместе с тем отвечает за самого себя, свою профессиональную подготовку. Достойное выполнение профессионального долга в контексте современной культуры должно соответствовать ряду требований.

Педагогу следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т. д.). Современному учителю необходимо развивать рефлексивное мышление, иметь высокий уровень познавательной активности и волевой саморегуляции.

Обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика. Учащийся должен быть принят учителем и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения.

Педагог является организатором учебной деятельности, сотрудничества с учащимися и выступает в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение. Это обязывает современного учи-

теля развивать свои организаторские, коммуникативные способности для того, чтобы уметь управлять процессом усвоения учениками знаний, включая их в активные формы учебного взаимодействия, стимулирующего познавательную активность его участников. Данные профессиональные умения предполагают глубокие психолого-педагогические знания, высокий уровень психолого-педагогической компетентности, реализацию профессиональных личностных качеств, представляющих собой обобщенную систему реакций, действий, поступков педагога.

Социально-деятельностный подход к трактовке понятия «психолого-педагогическая компетентность» позволяет определить ее как готовность (способность) выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами. Особенности современной социально-образовательной ситуации предъявляют новые требования к педагогическим кадрам.

Многие авторы (С. Г. Вершловский, Э. Н. Гусинский, Ю. Н. Турчанинова и др.) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие учителя, уже работающие в образовательных организациях, но не обладающие достаточно развитыми профессионально значимыми качествами. На современном этапе развития образования широкое распространение получили идеи стимулирования активности и познавательной деятельности педагогов, взаимодействия с ними в рамках субъект-субъектного подхода, гармонизации личности каждого учителя, поощрения его стремления к самореализации.

Ряд авторов (О. С. Газман, Л. И. Новикова, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.) считает, что сегодня требуется более высокий уровень профессионализма в рабо-

те с учащимися. Ведущим его компонентом является умение организовать общение, построить отношения с каждым учеником таким образом, чтобы способствовать его духовному автономному развитию.

Учитель, долгие годы воспитывавшийся на традициях авторитарной педагогики, оказался недостаточно подготовленным к новым условиям организации учебно-воспитательного процесса. Одним из ожидаемых результатов реализации ФГОС является качество образования, достигаемое на основе индивидуализации образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности.

В настоящее время образование невозможно без обращения к личности и без рассмотрения личностного существования человека. Содержание современного образования обретает качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления автономного личностного опыта индивида.

Это требует перехода к целостной педагогике личности, основанной на новой методологии. В этих условиях образование понимается как гуманитарная система с особыми закономерностями функционирования и развития, когда педагогическая реальность — это приобщение человека к смыслу, а не только к знанию.

Ориентация образования на индивидуальность, как и личностная его ориентация, признана потребностью времени, но пока отражается в большей части работ и в массовом педагогическом сознании на уровне обыденных представлений. Индивидуальность выступает мерой полноты, завершенности, развитости личности. Она требует творческих видов деятельности, дифференцированного подхода, самовоспитания и т. д. (Н. Н. Верцинская). Развитие личности — это становление ее индивидуальности (В. В. Сериков).

В духовной жизни индивидуальное определяется ценностями и идеалами, которые регулируют становление и развитие индивидуальности. Индивидуальность имеет ряд интегральных характеристик: индивидуальный стиль деятельности, индивидуальный стиль общения, индивидуальный маршрут обучения, индивидуальный интеллект, уникальный смысл жизни и др.

Индивидуализация есть деятельность педагога и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. Индивидуализация предполагает создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида.

Смысл индивидуализации образования заключается в помощи человеку в его автономном, духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивной активности», по А. В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

Индивидуализация личности, развитие ее «самости», на наш взгляд, и составляет в широком смысле содержание образования, цель которого можно определить как помощь учащимся в конструировании их автономного внутреннего мира («субъективной реальности», по В. И. Слободчикову).

Между тем направленность высшего профессионального образования и предметная структура знания в высшей школе сложились исторически и являются отличительной чертой отечественного образования. Проблема, на наш взгляд, не в том, что педагоги-

ческий вуз не развивает профессионально значимые личностные качества и способности (или плохо их развивает), а в том, что содержание и средства высшего профессионального образования не отвечают познавательным интересам современного студента. Стратегия личностно ориентированного инновационного образования, составляющая основу национальных образовательных реформ, предполагает многообразие форм познавательной, поисковой мыслительной и творческой деятельности учащихся (В. Я. Ляудис).

В педагогике и педагогической психологии выявлен ряд проблем организации познавательной деятельности студентов, влияющих на их готовность к самостоятельной и творческой деятельности, а также к профессиональному и личностному саморазвитию.

Во-первых, существует проблема монологичности вузовского обучения. В традиционном образовании учащийся — нейтральный, отстраненный наблюдатель, которому предлагают готовые ответы на вопросы, не им поставленные. Социальная условность вузовской жизни (вуз не есть реальная жизнь, а только подготовка к ней) обостряет трудности становления студента как субъекта собственной творческой, исследовательской деятельности в пространстве профессионального образования.

Во-вторых, закрепилось противоречие между условностью предметного знания и интегративным характером познавательного интереса, который при наличии благоприятных условий может достичь в своем развитии уровень теоретического интереса.

В-третьих, проблема образования личности выступает в современной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс — как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество педагога и учащегося, в котором доминиру-

ет равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Имеются диссертационные исследования, изучающие природу и механизмы развития личности и индивидуальности, личностно развивающие ситуации в пространстве развития личности обучаемого и другие проблемы (Н. Н. Верцинская, И. Н. Емельянов, А. В. Зеленцова, Л. М. Перминова и др.). Если в отношении личностно ориентированного образования можно констатировать наличие научно обоснованных концепций, то в отношении индивидуализации образования можно отметить отсутствие подобных педагогических концепций, соответствующих требованиям современного образования.

В связи с этим возникают противоречия:

✓ между тенденциями развития современного российского общества и функционированием непрерывного образования как личностного процесса;

✓ между потребностями общества в индивидуализации образования и развитии индивидуальности, с одной стороны, и неразработанностью в педагогической науке подходов к решению возникающих при этом задач, с другой;

✓ между объективной необходимостью индивидуализации образования в вузе и отсутствием соответствующих образовательных технологий;

✓ между потребностями практики в переходе к личностно ориентированному образованию и слабой психолого-педагогической и методической подготовкой педагога;

✓ между возрастающими требованиями к уровню развития профессионально-педагогической компетентности выпускников педагогического вуза и реальным уровнем выраженности у них профессионально значимых личностных качеств;

✓ между имеющимися теоретическими положениями, определяющими условия развития профессионально-педагогической компетентности, и недостаточным применением психолого-педагогических методик ее диагностики и целенаправленного развития ее компонентов в образовательном пространстве вуза.

В контексте современной культуры информационное общество требует от человека творчества, способности быстро реагировать на изменения, инициативности, коммуникабельности, разностороннего развития. Для выполнения этих требований необходимо перестроить всю систему образования, которое должно обеспечить совершенно новый образ жизни людей. Оно должно быть фундаментальным, непрерывным и вместе с тем разнообразным. Его следует фундаментально гуманизировать и индивидуализировать.

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что все изменения социально-экономической жизни общества (становление и утверждение рыночных механизмов, формирование и развитие рынка образовательных услуг, применение современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, новых образовательных технологий и моделей представления образовательных услуг и т. д.) ориентируют образование на индивидуальность. Эта ориентированность усиливается и тем, что в образовании в настоящее время реализуется гуманитарный идеал, в центре внимания которого находится активная роль субъекта в образовательном процессе, человека во всем богатстве его способностей и возможностей, со всеми его чувствами, желаниями и интересами.

С образованием связывают перспективы развития общества, но также с образованием связывает перспективы своего благополучия конкретный человек. Отличительными чертами образования становятся це-

лостность, междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм и интеграция различного рода информации. Они способствуют решению образованием проблемы адаптации человека к условиям жизни в информационном обществе. Образование становится открытым, его основополагающим фактором является свободное развитие индивидуальности, тогда как классическая модель образования предполагает жесткие нормы, унифицирующие человеческую индивидуальность (В. П. Тихомиров). Это обусловлено тем, что сложность и многообразие задач, возникающих перед обществом, требуют индивидуальной инициативы и индивидуального разнообразия.

В открытом образовании важен личностный подход. В связи с расширением самого понятия образования иногда выделяются четыре основных типа процесса образования: произвольное обучение, неформальное образование, формальное и возобновляемое образование. Заслуживает особого внимания и утверждения трактовка образования как основной инвестиции в человеческий капитал. Образование — не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработке и совершенствованию [16, с. 35].

Следует различать индивидуальность личности и интегральную индивидуальность. По мнению В. С. Мерлина, интегральная индивидуальность — это форма реального бытия человека как общественного существа. Она осваивает все иерархические уровни — от свойства организма до положения человека в обществе. В интегральном исследовании индивидуальности элементами являются индивидуальные свойства человека [18, с. 201]. Человеку присуще бесконечное количество свойств и особенностей. Одни свойства человека типичны, а другие индивидуальны. Соотношение индиви-

дуальности и личности наиболее удачно, по нашему мнению, отражено в высказывании В. Франкла о том, что смыслом личности является ее индивидуальность.

Индивидуализация в нашем понимании есть деятельность педагога и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

Индивидуализация предполагает:

✓ во-первых, индивидуально ориентированную помощь учащемуся в реализации его первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение автономности и природной «самости», человеческого достоинства;

✓ во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

✓ в-третьих, помощь человеку в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору) [35].

Индивидуализация образования необходима для преодоления сложившихся в образовании стереотипов выбора в пользу знания только одного типа — знания, преобразующего окружающий человека мир, направленного на внешнюю, зримую деятельность.

Рецептурно-технологический характер этих знаний хорошо укладывается в технологическую, отлаженную репродуктивную процедуру обучения. Современное образование не должно формировать людей, мыслящих узко в силу профессиональной привычки отказываться от самостоятельного осмысления мира в любых проявлениях, лежащих вне сферы их компетенции. Необ-

ходима сознательная и свободная деятельность людей, которая возможна не только в соответствующей профессиональной области, но и в других смежных областях, чтобы они не становились объектами массовой манипуляции сознанием.

Чтобы стать индивидуальностью, человек должен осуществить самостановление — индивидуализацию, которая заключается в том, чтобы стать автономным существом. Индивидуализация означает более совершенное исполнение человеком своих коллективных предназначений. Достаточный учет своеобразия индивидуума оставляет надежду на лучший социальный эффект, нежели пренебрежение или даже подавление этого своеобразия. К. Г. Юнг подчеркивает, что индивидуализация означает только процесс психологического развития, осуществляющего заложенные индивидуальные предрасположенности. Человеческий индивидуум как живое единство состоит из чисто универсальных факторов. Он целиком и полностью коллективен и потому не находится ни в какой противоположности коллективности. Индивидуалистическое выпячивание своеобразия, следовательно, противоречит этому основному свойству живого существа. Индивидуализация добивается живого взаимодействия всех факторов [47, с. 116].

Несомненно, воспитание гражданина и полезного члена общества (гражданская идентификация) достойно того, чтобы к нему стремиться. Но надо помнить, что если превышена некоторая предельная величина единообразия, то есть если некоторые коллективные ценности складываются за счет индивидуального своеобразия, то формируется индивид с идеальными коллективными чертами характера. Такой индивид будет приспособлен к решению тех проблем, которые соответствуют сфере его коллективного воспитания и об-

разования, но он будет беспомощен в тех случаях, когда необходимо принять индивидуальное (автономное) решение. Коллективное воспитание неизбежно, и нельзя принести его в жертву развитию индивидуального своеобразия. Более того, следует принять во внимание, что индивидуальное своеобразие является чем-то бесценным не во всех обстоятельствах даже для самого индивида.

При определении основных направлений и педагогических технологий индивидуализации образования необходимо учитывать три типа знания:

- ✓ знание ради достижений и власти;
- ✓ сущностное, или образовательное знание;
- ✓ метафизическое знание (знание ради спасения).

Особенно актуален для нашего времени второй тип знаний — образовательные, сущностные знания, назначение которых — формирование человека. Наличие и культивирование такого знания, как отмечает Ю. Н. Афанасьев, жизненно необходимо для общества, поскольку их отсутствие ведет к его деградации. Обновить и усовершенствовать общество и государство можно только через совершенствование человека и его духовного потенциала. Обретение такого знания означает познание духа каждого предмета — научного знания, что делает его действительно гуманитарным, то есть общекультурным, знанием с «человеческим лицом» [1, с. 32].

Следовательно, индивидуализация образования должна способствовать обретению знания, направленного внутрь, на формирование личностных качеств человека. Отсутствие индивидуализации образования и направленность образования на функциональную подготовку ведут к внешнему, дистрибутивному эффекту.

Для гуманитаризации и индивидуализации образования, исходя из возможностей новых информационных технологий, нам представляется возможным

создание модулей гуманитарного знания, ориентированных на развитие личности и индивидуальности человека. Включение модуля гуманитарного знания в технологию обучения в определенной предметной области позволяет получить качественно новую технологию — индивидуально-личностную. Спектр таких модулей гуманитарного знания в современном образовании, в частности в системе повышения квалификации, может быть достаточно велик.

В содержание пространства освоения гуманитарного знания должен быть включен личностный опыт, опыт быть индивидуальностью. В самом общем виде это опыт осмысленного и рефлексированного поведения в мире. Личностный опыт относительно автономен по отношению к предметному содержанию. Овладение этим опытом выражается в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, жизненных смыслов. Личностный опыт для индивидуальности выступает как структура жизненных смыслов, своего рода правил организации внутреннего мира.

Содержание гуманитарного знания должно быть построено на гуманитарной методологии педагогики и нравственном начале в обучении, противостоящем его «попредметной специализации» [9, с. 12]. Нравственное отношение к миру связывает все области человеческих исканий сильнее, чем любые межпредметные связи; позволяет реализовать личностный подход в обучении, когда обучение становится сферой самоутверждения личности и актуализации сил ее саморазвития.

Человеческий смысл и ценность заключаются во всем. В процессе познания объекта как ценности порождается человеческий смысл. Функция человеческого, гуманитарного познания — не только узнать, но и осмыслить мир, придать ему определенный смысл.

В связи с этим А. А. Кирсанов указывает на необходимость напомнить о том, что в отечественной психологии и педагогике с индивидуализацией обучения и воспитания связывали персонификацию обучающе-воспитательного процесса. При этом чаще всего рассматривался индивидуальный подход в учебной деятельности. Считалось, что индивидуальная учебная деятельность есть не приспособление обучения к уровню подготовки ученика путем снижения объективных требований, а систематическое, последовательное, целенаправленное расширение его потенциальных возможностей до объективных требований. Эффективность такой индивидуализации связывается с развивающим и проблемным обучением [12, с. 43].

Становление индивидуальности — это в первую очередь развитие духовности личности: мировоззренческих ценностей, индивидуальной морали и индивидуальной нравственности, смыслотворчества, эмоциональных и эстетических отношений и других ценностей. Личностная позиция педагога имеет при этом огромное нравственное влияние на формирование ценностного потенциала обучающегося (воспитанника). В развитии духовной сферы можно выделить следующие аспекты индивидуализации взаимодействий в образовательном пространстве:

- ✓ обогащение совокупности идеалов и ценностей;
- ✓ развитие элементов духовности;
- ✓ осознание смыслотворчества или смыслостроительства.

Обогащение совокупности идеалов и ценностей. Мировоззрение в своем гносеологическом выражении представляет собой совокупность идеалов, число и содержание которых соответствуют системе форм и видов деятельности общества. Так, в структуре мировоззрения дифференцируются группы идеалов, соот-

ветствующие основным сферам деятельности общества:

- ✓ идеалы, выражающие отношение общества к природе;
- ✓ идеалы, выражающие отношение людей друг к другу;
- ✓ идеалы, выражающие отношение людей к собственному сознанию.

Эти группы идеалов представляют относительно устойчивые структурные компоненты мировоззрения. В границах каждой из названных групп существует иерархия идеалов. Любое изменение идеалов перестраивает мировоззрение в целом, так как иерархия идеалов задает определенную направленность сознания к той или иной области практики. Способ организации, способ построения знания и способ связи знания с практикой определяют развитие той или иной деятельности общества. Так, в современную эпоху в рамках группы идеалов, выражающих отношение к сознанию, доминирующим становится идеал самого знания. Известный педагог С. И. Гессен пишет, что человек рождается в стадии беззакония для того, чтобы осуществить в себе идеал самозаконности. При этом он проходит ступень чужезаконности. С течением времени этот чужезаконный характер должно отмирать: человек начинает все более и более осознавать себя собственным законодателем [3, с. 88].

Развитие элементов духовности. Интеллект, культура и образование есть неперенные элементы духовности, менталитета нации. Они являют собой синтетический продукт, который характеризует личность и индивидуальность отдельного человека. Рассматривая то или иное явление, событие, предмет исследования, ребенок непременно проявляет при этом свое мировоззрение, собственную социальную позицию, опираясь

на усвоенные методологические принципы, свой опыт, уровень культуры, интеллектуальное и нравственное развитие.

В образовательном процессе при индивидуализации происходит не просто усвоение знания, а извлечение из массива информации собственного личностного знания, построение собственного оценочного суждения и выработка индивидуального стиля деятельности, способа самовыражения через эту деятельность. При этом совокупность индивидуальных особенностей и средств позволяет совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью [26, с. 3].

Осознание смыслотворчества и смыслостроительства. Смыслы являются центральной системообразующей составляющей аксиологической сферы человека, то есть они определяют динамику возникновения ценностей человека. Смысловые структуры и смысловые связи позволяют осознанно осуществлять смыслотворчество и смыслостроительство, характеризующиеся содержательной перестройкой жизненных отношений и смысловых структур. При этом смылосознание и смылостроительство играют ведущую роль в возникновении и развитии ценностной ориентации личности.

Среди смысловых структур особое место занимают личностные конструкты. Они определяют систему критериев, которые характеризуют индивидуальный внутренний мир человека. Личностные конструкты позволяют представить индивидуальную нравственность человека в соответствии с его системой ценностей. Согласно этим нравственно-смысловым конструктам вырабатывается система индивидуальных нравственных принципов, норм, правил жизнедеятельности человека. Нравственно-смысловые конструкты обладают дихотомией, выражающей границы духовности человека, реализуемой через социальное бытие. Они имеют двух-

полюсную шкалу: верность — измена; честь — бесчестие; прощение — месть и т. д. [14]. Смысл проявляется в процессе учения во многих его компонентах. Так, фундаментальной характеристикой субъекта познания является смысл изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъектное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним.

Важную группу нравственно-смысловых конструктов образуют личностные конструкты, обусловленные религиозными воззрениями человека (или их отсутствием). У некоторых людей они являются основополагающими в личностном опыте.

Другим путем индивидуализации образования выступает развитие индивидуальной интеллектуальной сферы личности через осознание особенностей индивидуального интеллекта. В структуру интеллекта М. А. Холодная включает подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта и группу интеллектуальных способностей. Собственно интеллектуальными следует считать блок способностей и блок когнитивного опыта [7, с. 64].

В области образования от учителя сегодня требуется более высокий уровень профессионализма в работе с учащимися. Ведущим его компонентом является умение организовать общение, выстроить отношения с каждым учеником так, чтобы способствовать его духовному развитию. Педагог прежде всего должен быть фасилитатором (К. Роджерс). Данные нашего исследования, проводимого в течение ряда лет среди педагогов, повышающих свою квалификацию, свидетельствуют о том, что учитель, долгие годы воспитывавшийся на традициях авторитарной педагогики, оказался не подготовленным к новым формам организации учебно-воспитательного процесса. В этой связи есть все ос-

нования полагать, что сегодня важно ориентировать личность педагога на гуманистические ценности:

✓ смещение личного статуса учителя с позиции пассивного потребителя духовных ценностей в статус социально активного соучастника и созидателя духовной жизни;

✓ изменение монологической схемы в системе человеческих отношений, переход на позицию субъекта взаимодействия;

✓ подлинное личностное саморазвитие.

Гуманистическая ценностная ориентация педагога, по нашему мнению, заключается в единстве личностного способа жизни и форм педагогического сотрудничества.

Проведенный нами анализ деятельности учителей позволяет сделать вывод, что образовательная организация только тогда будет благотворно влиять на общее развитие учащихся, когда педагог, наряду с основательным знанием предмета и педагогическим мастерством, будет обладать такими качествами, как положительное самовосприятие, готовность принимать себя и других, отсутствие тревожности и неуверенности в себе.

Учителя, обладающие высоким уровнем самопринятия, относятся к ученикам с пониманием, а педагоги с низким самопринятием склонны к авторитарности, отсутствию понимания и принятия учащихся [36, с. 68].

Сегодня остро стоит проблема становления личностно-творческой концепции педагогической деятельности и ее смысла. А это, в свою очередь, выдвигает на передний край педагогической деятельности профессиональное самосознание учителя. Качественные преобразования духовного производства, по нашему мнению, принципиально не осуществить без изменения качества профессиональной деятельности педагога.

В настоящее время человек находится в ситуации постоянного выбора, поиска наиболее оптимального решения в соответствии с изменяющимися условиями. Возможность более полного освоения мира зависит как от интегративных процессов познания, так и от интеграции различных способов освоения мира. Образование помогает человеку осознать свой образ мира и сопровождается личностным переживанием.

Образование — этап формирования человека как личности и гражданина, на котором он овладевает необходимыми знаниями, позволяющими ему формировать, иметь и реализовывать личностную и гражданскую позиции, осознанно выбирать профессию и идентифицировать себя в социальном пространстве [37].

В условиях чрезвычайной интенсификации процессов знания быстро устаревают, поэтому возрастает потребность в образовании, которое должно стать непрерывным, доступным, развивающим и опережающим. В этих условиях социальной ценностью становится не государство, не общество, не социальная группа, а отдельный индивидуум, возрастает роль индивидуального образования и труда [27, с. 75].

Анализируя процессы становления информационного общества, японский социолог И. Масуда выделяет среди основных направлений радикальных изменений в системе образования индивидуализированный характер образования, который позволяет принимать во внимание возможности каждого конкретного человека [52]. Если традиционная система образования основана на коллективном обучении, то новая система предполагает выбор конкретного образовательного пространства на базе индивидуальных способностей. Это станет осуществимым в процессе разработки образовательных программ в соответствии с различными возможностями образовательных организаций, включая:

✓ предоставление школам новых средств доступа к мировым информационным ресурсам;

✓ широкое применение мультимедиа технологий в педагогической практике, резкое возрастание числа пользователей мультимедиа образовательных продуктов и услуг;

✓ расширение культурного и лингвистического разнообразия европейской системы образования путем применения технологий информационного общества.

Система образования, по мнению Г. Г. Дилигенского, основывается на определенном понимании мира и человека. Мировоззрение обуславливает цели и задачи образования, его содержание, принципы и методы. В настоящее время, согласно синергетическому видению мира, большинство существующих в природе систем — открытого типа. Между ними постоянно происходит обмен энергией, веществом, информацией. Поэтому для сложноорганизованных систем открытого типа характерна постоянная изменчивость. Модель образования, исходящая из открытости мира, процессов познания и образования человека, получила название открытой [6, с. 91]. Современное образование предполагает придание процессу обучения открытого творческого характера, обуславливает инициативную и осознанную основу потребления знания, что, в свою очередь, предопределяет следующие положения:

✓ открытые возможности входа и выхода в образовательное пространство;

✓ открытое планирование обучения, то есть свобода составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов;

✓ свобода в выборе темпов, форм и пространства обучения;

✓ переход от функциональности целей к универсальности возможностей;

✓ свободное развитие индивидуальности является основополагающим фактором, тогда как классическая модель образования предполагает жесткие нормы, унифицирующие человеческую индивидуальность [6, с. 91].

Открытое образование означает открытость будущему и миру. В открытом мире человеческая индивидуальность выступает в качестве основы общественных связей людей. Это обусловлено тем, что сложность и многообразие задач, возникающих перед обществом, требуют индивидуальной инициативы и индивидуального разнообразия. Поэтому свободное развитие индивидуальности является условием развития и эволюции общества. Обучающиеся при открытом образовании вовлечены в открытый мир, что позволяет им реализовать свои потенциальные возможности.

В открытом образовании человек воспринимается, таким образом, как центральный субъект, инициирующий и организующий собственный процесс получения образования. При этом важно также целеполагание — осознание и порождение индивидуальных целей, которые направляют творческий процесс образования. Успешность этого процесса зависит от уровня развития, коммуникабельности и саморефлексии обучающегося. В процессе открытого образования, в который включены разные составляющие (знания, умения, навыки, формирование отношения человека к миру, обретение смыслов, самовыражение, социальное творчество), обучение и воспитание предстают как единый процесс смыслодержательной реализации возможностей человека.

Литература

1. Афанасьев, Ю. Н. В поисках современной модели образования / Ю. Н. Афанасьев // Интеллектуальное развитие и универсальная образовательная среда : ма-

териалы Всероссийской научно-методической конференции. Голицыно, 1—4 февраля 1999 г. — М.: РГГУ, 2000. — С. 32—36.

2. Бердяев, Н. Судьба России / Н. Бердяев. — М., 1990. — 346 с.

3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М., 1995. — 448 с.

4. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. — М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995. — 115 с.

5. Дергачева, О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Е. Дергачева. — М., 2005. — 22 с.

6. Дилигенский, Г. Г. В защиту человеческой индивидуальности / Г. Г. Дилигенский // Вопросы философии. — 1990. — № 3. — С. 19—22.

7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 386 с.

8. Захарова, Л. Н. Психология управления : учеб. пособие / Л. Н. Захарова. — М.: Университетская книга; Логос, 2009. — 376 с.

9. Ильин, Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. — М., 1986. — 173 с.

10. Каменская, Е. Н. Социальная психология: Конспект лекций : учебное пособие / Е. Н. Каменская. — 2-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 192 с.

11. Кант, И. Метафизика нравов / И. Кант // Кант, И. Сочинения: в 6 т. — Т. 4. — Ч. 2. — М.: Мысль, 1965. — С. 107—438.

12. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. — Казань, 1982. — 124 с.

13. Кожевникова, М. Н. Субъективность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ / М. Н. Кожевникова // Человек и образование: Академический вестник института педагогического образования взрослых РАО. — 2015. — № 1. — С. 63—67.

14. Кондратьев, С. В. Психология становления социаль-

ной сущности человека (вопросы теории) : монография / С. В. Кондратьев. — Волгоград, 1999. — 168 с.

15. Леонтьев, Д. А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансценденции / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. — Кемерово : ИПК «Графика», 2002. — С. 3—34.

16. Леонтьев, Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 13—46.

17. Лихачев, Б. Т. Воспитание: необходимость и свобода / Б. Т. Лихачев // Педагогика. — 1994. — № 2. — С. 35—40.

18. Макушина, О. П. Методы психологического изучения девиантного поведения : учебное пособие / О. П. Макушина. — Воронеж, 2005. — 80 с.

19. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили // Мамардашвили, М. К. Мой опыт нетипичен. — М.: Прогресс, 1992. — С. 365—374.

20. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 448 с.

21. Миникелло, К. Европейское измерение в образовании / К. Миникелло. — СПб.: МЦ «Европа», 1996. — 206 с.

22. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. — М.: Класс, 1994. — 144 с.

23. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. — СПб.: Азбука, 1996. — 334 с.

24. Онушкин, В. Г. Автономность / В. Г. Онушкин, Е. М. Огарев // Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии. — Воронеж : Воронеж, 1995. — 332 с.

25. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак-тов вузов / А. В. Орлов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

26. *Петровский, А. В.* Деятельностный подход в социально-психологическом исследовании / А. В. Петровский // Вестник МГУ. — 1974. — № 4. — С. 3—10. — (Сер. «Психология». Вып. 4).

27. *Разумовский, В. Г.* Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация / В. Г. Разумовский, Л. В. Тарасов // Советская педагогика. — 1988. — № 7. — С. 75—76.

28. Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции / под ред. И. О. Резниченко. — М.: Российский открытый университет, 1995. — 272 с.

29. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М.: Издательская группа «Прогресс»; Универс, 1994. — 480 с.

30. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1997. — 190 с.

31. *Руссо, Ж. Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж. Ж. Руссо // Руссо, Ж. Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Академия педагогических наук СССР ; под ред. Т. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1981. — 333 с. — (Сер. «Педагогическая библиотека»).

32. *Сартр, Ж.-П.* Бытие и ничто / Ж.-П. Сартр. — М.: Терра — Книжный клуб, 2002. — 640 с.

33. *Семечкин, Н. И.* Социальная психология : учебник для вузов / Н. И. Семечкин. — СПб.: Питер, 2004. — 376 с.

34. *Сластенин, В. А.* Образовательные технологии: феноменология, тенденции развития / В. А. Сластенин // Педагогические технологии негосударственного высшего образования : сб. науч. тр. — М.: МОСУ, 1997. — 235 с.

35. *Татарникова, Н. С.* Основные пути индивидуализации высшего профессионального образования: монография / Н. С. Татарникова. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2009. — 142 с.

36. *Татарникова, Н. С.* Развитие коммуникативной культуры педагога в современном образовательном про-

странстве : монография / Н. С. Татарникова, И. Ю. Елькина. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — 129 с.

37. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А. Н. Тихонов, А. Е. Абрамшин, Т. П. Воронина, А. Д. Иванников, О. П. Молчанова ; под ред. А. Н. Тихонова. — М.: Вита-Пресс, 1998. — 256 с.

38. *Философский словарь.* — М.: Изд-во иностр. литры, 1960. — 257 с.

39. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. С. С. Аверинцева [и др.]. — 2-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 816 с.

40. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 372 с.

41. *Фромм, Э.* Душа человека / Э. Фромм. — М.: Республика, 1992. — 429 с.

42. *Фромм, Э.* Иметь или быть? / Э. Фромм. — М.: Прогресс, 1990. — 238 с.

43. *Хайек, Ф.* Дорога к рабству / Ф. Хайек. — Лондон : Изд-во Nina Karsov, 1983. — 290 с.

44. *Хоркхаймер, М.* Диалектика Просвещения / М. Хоркхаймер, Т. В. Адорно. — М.; СПб.: Медиум ; Ювента, 1997. — 312 с.

45. *Цыбульский, С. О.* Организация средней школы в Европе / С. О. Цыбульский // Русская школа. — 1906. — № 7. — С. 50—100 ; № 8. — С. 160—189 ; № 10. — С. 91—152.

46. *Шовалиев, Д.* Автономия и ее признаки / Д. Шовалиев. — М., 2011. — 196 с.

47. *Юнг, К. Г.* Психология бессознательного / К. Г. Юнг ; пер. с нем. — М.: ООО «АСТ-ЛТД» ; Канон+, 1988. — 400 с.

48. *Cuypers, S. E.* Is Personal Autonomy the First Principle of Education? / S. E. Cuypers // Journal of Philosophy of Education. — 1992. — Vol. 1 (26). — P. 5—17.

49. *Dearden, R. F.* Autonomy and education / R. F. Dearden, P. H. Hirst and R. S. Peters // Education and the development of reason. — London : Routledge, 1972.

50. *Giroux, H. A.* Theory and Resistance in Education:

Towards a Pedagogy for the Opposition / H. A. Giroux. — Greenwood Publishing Group, 2001.

51. Halstead, J. M. Values in Education and Education in Values / J. M. Halstead, M. J. Taylor. — London : Routledge, 1995.

52. Masuda, Y. Managing in the Information society: Releasing synergy Japanese style / Y. Masuda. — Oxford, 1990.

53. Schule und Qualitaet. Ein internationaler OECD-Bericht. — Frankfurt / Mein, 1991.

54. Winch, Ch. Education, Autonomy and Critical Thinking. / Ch. Winch. — London : Routledge, 2004.

**НОРМАТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ
ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В РЕГУЛИРОВАНИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СООБЩЕСТВ И ОРГАНИЗАЦИЙ**



Часть 1

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ
АВТОНОМИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
(А. Б. Макарова)**

Нормативное обеспечение
автономии образовательной организации
в административно-хозяйственной деятельности

Современные тенденции социокультурных преобразований, характерные для российского общества, существенно повлияли на главные общественные институты, в том числе на образование. Изменения произошли как в подходах к управлению образовательными организациями, так и в нормативно-правовом регулировании их деятельности. Исследование автономии образовательных организаций обусловлено необходимостью более точного разграничения компетенции государственных органов управления образованием и органов управления образовательными организациями.

Вопросы предоставления автономии образовательным организациям являются сегодня достаточно сложными и нередко декларативными в условиях российской действительности. Это обусловлено историко-культурными факторами и особенностями организации системы образования в нашей стране, неразрывно связанной с государством, которое в последнее обладает исключительными правами и полномочиями в соответствующей сфере. Такая ситуация предопределена несколькими обстоятельствами. На институциональном уровне государство задает стратегические направления развития образования, разрабатывает нормативные правовые акты. Несомненно, вышеперечисленные инструменты исходят из природы государства, которое с помощью права и административного аппарата управляет обществом.

Социальная функция государства направлена на удовлетворение социальных потребностей граждан, к каковым можно отнести и сферу образования. Для обеспечения образовательных потребностей граждан в Российской Федерации создана сеть государственных и муниципальных образовательных организаций, доля которых является значительной в сравнении с негосударственным образовательным сектором.

Также государство предъявляет требования к уровню образовательного ценза граждан, что одновременно является конституционной гарантией для них. Так, например, в Конституции Российской Федерации содержится норма об обязательности получения основного общего образования (ч. 4 ст. 43). Здесь же отметим, что основным закон закрепляет за государством полномочия устанавливать федеральные государственные образовательные стандарты и оказывать поддержку некоторым формам образования и самообразования. Таким образом, предоставляя широкие образователь-

ные возможности гражданам в сфере образования, государство закрепляет за собой ряд важнейших полномочий.

Учитывая все вышеобозначенные условия, можно сделать вывод о том, что сфера образования имеет глубокую зависимость от института государства, его целей и стратегических направлений развития. Важнейшим звеном реализации этой образовательной политики являются образовательные организации.

Ретроспективный анализ истории реформирования образования в России показывает, что в различные периоды времени государство по-разному подходило к вопросу самостоятельности учебных заведений, предоставляя им больший или меньший объем свобод. Однако, как и сейчас, автономия образовательной организации касалась таких сфер, как управление и реализация образовательного процесса.

Современный этап развития системы образования показывает, что за последние несколько десятилетий ситуация с предоставлением самостоятельности образовательным организациям также менялась. В 1990-х годах, несмотря на социально-экономическую нестабильность, образовательным организациям была предоставлена большая степень автономии, что было обусловлено развивающимися процессами децентрализации, регионализации и муниципализации образования, ослабления контрольных функций органов, осуществляющих управление в сфере образования, диверсификации сети образовательных организаций, развития возможностей предоставления платных образовательных и необразовательных услуг.

Также в этот период сформировались условия для преобразований в порядке осуществления образовательного процесса, сопровождавшегося переходом от политехнического образования к его гуманизации и

гуманитаризации, предоставлению педагогам большего объема академических свобод. Изменился базисный учебный план, появилась возможность вариативного обучения, происходил процесс дифференциации обучения, ориентированный на потребности ребенка, зародились инновационные процессы, получившие развитие в дальнейшем.

Однако, несмотря на все происходившие позитивные процессы, имелось и значительное количество негативных последствий, выразившихся в форме тотального недофинансирования образовательных организаций и, как следствие этого, ослабления материально-технической базы. Возросшее количество негосударственных образовательных организаций и платных образовательных услуг привело к обесцениванию образования, с одной стороны, а с другой — усугубило неравные образовательные возможности различных слоев населения.

Отмечая в целом тенденции развития образования в этот период, можно констатировать всю сложность и противоречивость положения, в котором оказались образовательные организации. Несмотря на это, их деятельность была регламентирована учредителем в меньшей степени, чем сегодня, меньше внимания уделялось документационной работе и формальным процедурам.

В 2000-х годах происходит процесс разработки и формирования нормативно-правовой базы, меняется организационно-правовой статус образовательных организаций, который все больше становится сходным со статусом прочих юридических лиц, усиливается контроль за ними со стороны государства в лице контрольно-надзорных органов. Также рассматриваемый период характеризуется реструктуризацией сети образовательных организаций. По оценкам исследователей,

с 2000 по 2010 год, количество общеобразовательных школ сократилось на 23 % [23].

Отметим, что подобные проблемы характерны не только для Российской Федерации. Международное сообщество также вовлечено в исследование автономии образовательных организаций. Оценивая автономность школ, Всемирный банк выделил пять критериев: планирование и утверждение бюджета, управление кадрами, участие школьного совета в управлении школой, оценка деятельности школы и достижений учащихся, подотчетность перед заинтересованными сторонами [16].

Аналогичный подход можно найти в Модельном образовательном кодексе для государств — участников СНГ, который под автономией образовательных учреждений (организаций) понимает право самостоятельно, без вмешательства извне решать вопросы подбора и расстановки кадров, осуществлять учебную, научную, финансово-хозяйственную и иную деятельность в соответствии с национальным законодательством и уставом образовательного учреждения (организации) [15]. Рассматриваемый документ носит рекомендательный характер, однако в данном определении перечислены основные признаки, которые можно отнести к понятию «автономия образовательных организаций».

Между тем право на образование является важнейшим фундаментальным правом человека и гражданина, которое закреплено в Конституции Российской Федерации, а также ряде международных правовых актов, таких как Всеобщая декларация прав человека, Конвенция ООН о правах ребенка.

В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» автономия образовательных организаций обозначена в качестве основополагающего принципа государственной поли-

тики. Под *автономией образовательной организации* понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов; однако законодатель уточняет, что указанные выше виды автономности могут быть реализованы только в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом образовательной организации. Также в статье 89 принцип автономии образовательной организации рассматривается в качестве одного из ключевых в управлении системой образования. Подобный подход не являлся новым для нашего образовательного законодательства и содержался ранее в Законе РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании».

Для того чтобы эффективно выполнять возложенные на сферу образования задачи, государство наделило образовательные организации рядом полномочий и компетенций. Последние, по мнению современных исследователей, связаны с понятием автономии [22, с. 86]. Компетенции и автономия являются взаимосвязанными исходя из того, что чем выше уровень автономии, тем больше возможности у организации эффективно реализовать закрепленные за ней компетенции.

Т. Н. Бочкарева считает, что развитие системы образования тесно связано с эффективностью функционирования образовательной организации, которая, в свою очередь, зависит от степени ее самостоятельности, позволяющей адекватно реагировать на изменения в окружающей среде [18].

Автономия образовательных организаций реализуется в разных направлениях. Рассмотрим наиболее значимые из них.

В рамках действующего законодательства образовательная организация обладает свободой в админист-

ративно-хозяйственной деятельности, которая исходит из природы юридического лица и непосредственно вытекает из норм гражданского и образовательного законодательства. В статье 48 Гражданского кодекса РФ перечисляются основные признаки юридического лица: наличие обособленного имущества, принадлежащего организации на основании вещного права; самостоятельная ответственность по своим обязательствам; участие в гражданском обороте и выступление в суде от своего имени; обязательная государственная регистрация [2]. Статус юридического лица уже можно считать частью автономии, так как любое юридическое лицо обладает самостоятельностью, исходя из его природы. С другой стороны, само правовое поле определяет границы автономии.

Образовательные организации обладают имущественным комплексом, которое может принадлежать ему на основании права собственности или права оперативного управления имуществом. Если говорить о государственных или муниципальных образовательных организациях, то их имущественный комплекс принадлежит им на основании права оперативного управления, а собственником имуществом выступает учредитель. Право оперативного управления означает, что организация владеет, пользуется и распоряжается имущественным комплексом в ограниченных пределах в соответствии с уставными целями. Передачу собственности в использование также можно рассматривать как выражение автономии, однако установлены ограничения, направленные на неуминение имущественного комплекса.

Следующая компетенция образовательной организации, связанная с автономией, находит свое отражение в разработке устава, который определяется наиболее существенными аспектами ее жизнедеятельности. Нор-

мами статьи 52 Гражданского кодекса Российской Федерации установлено, что организации действуют на основании уставов, утверждаемых их учредителями. Такая же норма содержится и в статье 25 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в отношении образовательных организаций. Несмотря на то что устав разрабатывается образовательной организацией самостоятельно, в отношении государственных и муниципальных учреждений их учредитель наделен правом его утверждения, что используется как возможность требовать включения тех или иных положений в содержание учредительного документа или их исключения. Влияние учредителя в этом вопросе достаточно существенное. Тем более что судебная практика указывает на безуспешность оспаривания образовательной организацией собственного устава, утвержденного его собственником.

Так, например, в 2009 году решением суда учреждению начального профессионального образования было отказано в удовлетворении требований о признании недействительным его устава. Образовательное учреждение, ссылаясь на то, что по вопросу принятия устава не проводилось собрание трудового коллектива, требовало его отмены. Суд, учитывая организационно-правовой статус образовательного учреждения, отметил, что действующим законодательством не предусмотрено право оспаривания государственным учреждением собственного устава, утвержденного собственником, создавшим государственное учреждение, а также указал на отсутствие норм права, предусматривающих в качестве причины для признания недействительным устава государственного учреждения такого основания, как непроведение собрания трудовым коллективом. Более того, указано на то, что истец не имел полномочий на оспаривание устава, на

основании которого действует, поскольку не является собственником, его учредившим [13].

Аналогичная ситуация и с прочими участниками образовательных отношений (обучающимися и их родителями (законными представителями)), которые также фактически лишены возможности принимать участие в работе над уставом, однако большинство его положений так или иначе могут повлиять на их права и законные интересы.

Обратим внимание на реализацию образовательными организациями своих полномочий в сфере трудового законодательства. Например, она выполняет функции работодателя, самостоятельно заключает и расторгает трудовые договоры, выплачивает заработную плату, устанавливает штатное расписание, распределяет нагрузку, реализует кадровую политику и несет всю полноту ответственности за эти процессы. Несмотря на большую степень свободы и ответственности, образовательная организация не всегда может проявить самостоятельность. Например, в установлении и изменении штатного расписания до сих пор существует практика согласования этого вопроса с учредителем, хотя ФЗ № 273 в части 3 статьи 28 относит это к компетенции организации. Более того, в некоторых случаях учредитель закрепляет в уставе организаций нормы о необходимости этого согласования, которое зачастую выливается в его настоятельные требования, например, в вопросах сокращения штатных единиц. Хотя руководители образовательных организаций не видят в этом острой необходимости, а зачастую такие решения противоречат интересам самих организаций, а следовательно, и участников образовательных отношений.

Другим аспектом, ограничивающим автономию образовательных организаций в вопросах трудового пра-

ва, является то, что она не обладает самостоятельностью назначения на должность руководителя, который либо назначается учредителем, либо после прохождения определенных процедур (избрания) утверждается им. Стоит отметить, что руководитель выступает единоличным исполнительным органом образовательной организации, осуществляет текущее руководство, и в рамках его компетенции реализуется принцип автономии в части самостоятельности принятия управленческих решений.

Также учредитель образовательной организации обладает правом расторгнуть трудовой договор с руководителем образовательной организации без объяснения причин в силу ст. 278 Трудового кодекса РФ, что делает руководителя во многом зависимым от учредителя. Судебная практика, связанная с увольнением руководителей образовательных организаций, показывает, что, несмотря на значительный объем прав учредителя, существуют прецеденты оспаривания этих решений. Так, например, Тюменским областным судом был восстановлен в должности директор детско-юношеской спортивной школы, с которым учредитель организации расторг трудовой договор на основании части 2 статьи 278 ТК РФ. Судебная инстанция не оспаривала право учредителя на расторжение трудового договора с руководителем, однако указала на необходимость соблюдения общественно значимых интересов при принятии решения об увольнении руководителя муниципальной организации.

В статье 26 ФЗ № 273 предъявляются определенные требования к системе управления образовательной организацией. Сочетание принципов единоначалия и коллегиальности обеспечивает некоторую самостоятельность в управлении. Единоличным органом управления выступает руководитель, осуществляющий теку-

щее руководство, компетенции которого закреплены в уставе. Он действует от имени образовательной организации, заключает договоры и соглашения, утверждает штатное расписание, распределяет должностные обязанности, организует разработку и утверждение образовательных программ, программы развития, обеспечивает эффективный режим пользования имуществом, осуществляет функцию контроля и пр.

Образовательная организация самостоятельно формирует коллегиальные органы управления. Именно они (педагогический совет, общее собрание работников, попечительский совет, управляющий совет и пр.) призваны обеспечить автономию в решении ключевых вопросов деятельности. К компетенции коллегиальных органов относятся вопросы, связанные с организацией и совершенствованием образовательного процесса, научно-методической работы, представлением интересов сотрудников организации во взаимоотношениях с работодателем.

Также образовательная организация имеет в своей структуре представительные органы обучающихся и родителей, которые также наделяются определенным объемом компетенций. В частности, к ним относятся участие в определении вариативной части учебного плана, экспертная оценка локальных актов, затрагивающих права и свободы обучающихся.

Однако нередко коллегиальность носит декларативный характер. Среди основных причин можно указать, во-первых, неготовность образовательных организаций создавать условия для работы коллегиальных органов; во-вторых, позицию учредителя в этом вопросе; в-третьих, зачастую инициативность самих обучающихся и их законных представителей, педагогов в организации и работе коллегиальных органов; в-четвертых, практику, когда эти органы создаются

лишь номинально, а все вопросы решаются посредством административных решений.

Причины такого положения дел разнообразны, но одной из них является недостаточный уровень правового регулирования деятельности органов самоуправления. Несмотря на то что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечен государственно-общественный характер управления системой образования (ч. 1 ст. 89), отсутствуют какие-либо нормы, определяющие полномочия и компетенции, сроки работы, порядок формирования и ответственность коллегиальных и представительных органов. Единственным документом, в котором должны быть зафиксированы эти вопросы, по сути является устав образовательной организации. Но, как уже было отмечено нами выше, ни коллектив, ни обучающиеся, ни родители фактически не могут стать разработчиками устава. Это означает, что за исключением обязательных коллегиальных органов управления в образовательных организациях будут созданы только те, которые предложит включить в устав руководитель организации и утвердит учредитель. Они же установят круг вопросов, которые будут призваны решать эти органы.

В одном из российских вузов было проведено исследование, участниками которого стали студенты и преподаватели, высказавшие готовность принимать участие в управлении образовательной организацией. Однако свою реальную возможность в этом они оценили весьма низко [17]. Данная позиция позволяет сделать вывод о том, что декларируемая в законодательстве децентрализация управления так и остается на уровне формального права.

Одним из компонентов самостоятельности образовательной организации в административной деятельности проявляется в том, что она уполномочена раз-

рабатывать и принимать локальные нормативные акты в пределах своей компетенции. Этим обеспечивается реализация той части автономии, которая установлена в рамках ее компетенций. Здесь же необходимо указать, что разработка части локальных актов образовательной организации закреплена нормативно и обеспечивается требованиями существующего законодательства. Другая же часть этих документов может рассматриваться как инициированная для принятия самим учреждением в целях регуляции внутриорганизационных вопросов.

Компетенции и полномочия образовательной организации, установленные законодательством, связаны с ее социальной ответственностью, поэтому ее деятельность носит открытый характер. Открытость обеспечивается ведением сайта и представленной на нем информацией, а также публичной отчетностью. Таким образом, обеспечиваются представление информации о работе образовательных организаций и участие общественности в ее деятельности.

Исследуя вопросы автономии образовательных организаций, нельзя не обратить внимание на отдельные аспекты их взаимоотношений с учредителем, который принимает важнейшие решения в отношении организаций. В силу норм, установленных статьей 57 Гражданского кодекса Российской Федерации и статье 16 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» в отношении бюджетных и казенных учреждений, учредитель принимает решение об их реорганизации в форме слияния, присоединения, разделения, выделения и преобразования [6]. Также в силу ст. 123.1, ст. 296 ГК РФ учредитель является собственником имущества учреждения, что позволяет ему санкционировать с ним сделки, а также изымать излишнее, неиспользуемое или использу-

емое не по назначению имущество, закрепленное им за учреждением. Как уже было указано выше, государственные и муниципальные организации обладают только правом оперативного управления в отношении своего имущества. Так, например, согласно статье 9.2 ФЗ № 7 «О некоммерческих организациях» бюджетное учреждение без согласия собственника не вправе распоряжаться особо ценным движимым имуществом, закрепленным за ним собственником или приобретенным за счет его средств, а также недвижимым имуществом. Остальным находящимся на праве оперативного управления имуществом бюджетное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно.

Под особо ценным движимым имуществом в гражданском законодательстве понимается движимое имущество, без которого осуществление бюджетным учреждением своей уставной деятельности будет существенно затруднено.

Виды особо ценного движимого имущества автономных и бюджетных учреждений определяются в порядке, установленном государственными органами исполнительной власти, на базе имущества которых они созданы [7]. Например, для государственных бюджетных и автономных учреждений Нижегородской области в состав такого имущества включается движимое имущество, стоимость которого превышает 50 тысяч рублей, иное движимое имущество, без которого этим учреждениям будет затруднительно реализовывать свои уставные цели [12]. Более того, эти перечни согласовываются с министерством госимущества и земельных ресурсов области.

При такой нормативной определенности образовательная организация попадает в ситуацию, в которой не может полноценно распоряжаться даже той частью имущества, которая приобретена не на средства учре-

дителя, однако в силу его полномочий он ограничивает право распоряжения этим имуществом.

Также ФЗ № 273 предусмотрены отдельные вопросы, которые образовательная организация согласует с учредителем: право на получение ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчета о результатах самообследования, согласование программы развития образовательной организации (ст. 28), право на назначение (утверждение) руководителя образовательной организации, право на установление порядка и сроков проведения аттестации кандидатов на должность руководителя и руководителя государственной или муниципальной образовательной организации (ст. 51).

Выстраивание отношений между учредителем и организацией является весьма острым, противоречивым и зачастую нормативно не определенным вопросом. Исследователи проблем автономии отмечают, что «принцип автономии в практике управления образованием реализуется не всегда и не во всем, причем нередко требования в адрес школ со стороны органов управления, фактически нарушающие данный принцип, не имеют под собой нормативно-правовых оснований» [20, с. 34]. Все чаще учредитель наступает на самостоятельность образовательной организации, имея широкие полномочия и нормативную неопределенность в степени своего участия. Поэтому сегодня требуется решить проблему четкой регламентации функций и полномочий учредителя и определения форм его представления в организационных структурах образовательной организации. Возможно, такой подход упростил бы реализацию принципа автономии.

Следует отметить, что, несмотря на существующие правовые нормы, позволяющие осуществить самостоятельность, не все руководители образовательных ор-

ганизаций стремятся к ней, и чаще всего, в силу сложившихся обстоятельств, они хотели бы иметь четкие инструкции к действию. Особенно эта позиция близка руководителям общеобразовательных организаций. А. М. Кац считает, что «современный руководитель не желает никакой свободы для своих учреждений, поскольку не обучен действовать в условиях этой свободы» [21, с. 131]. Возможно, это обусловлено тем, что автономия организации предполагает и высокий уровень ее ответственности по своим обязательствам перед государством и гражданами.

Нормативное обеспечение принципов автономии в образовательной деятельности

Автономия образовательной организации в реализации образовательной деятельности также имеет свои особенности. В ФЗ № 273 под *образовательной деятельностью* понимается деятельность по реализации образовательных программ [4]. Однако пределы самостоятельности организации ограничиваются прежде всего установленными конституционными правами граждан в сфере образования, а также обеспечивающим это право законодательством. Значимым аспектом в этом вопросе является обеспечение академических прав и свобод обучающихся и педагогических работников, а также определение их содержания. Так, педагоги наделены правом свободы преподавания, которое рассматривается как часть автономии образовательной организации, а обучающиеся обладают правом участвовать в формировании содержания своего образования.

Законодательство об образовании устанавливает объем автономии в организации образовательной деятельности: «Образовательные организации свободны в

определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам» (ч. 2 ст. 28 ФЗ № 273).

На основе анализа положений, закрепленных в части 3 статьи 28 ФЗ № 273, можно сделать вывод о пределах самостоятельности образовательных организаций в реализации образовательной деятельности. Рассмотрим основные направления ее осуществления.

Разработка и утверждение образовательных программ образовательной организации. Под образовательной программой в ФЗ № 273 понимается комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. В соответствии с ч. 5 ст. 12 ФЗ № 273 образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, с учетом примерных образовательных программ. Эта самостоятельность реализуется при условии соблюдения требований федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) для организаций, реализующих основные образовательные программы. В ФГОС устанавливаются сроки получения образования, формы обучения и получения образования, особенности реализации образовательных программ, организационные и содержательные требования.

Автономия образовательных организаций в реализации образовательных программ подчеркивается нормой

о том, что органы, осуществляющие государственное управление в сфере образования, органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, не вправе изменять учебный план и календарный учебный график организаций, осуществляющих образовательную деятельность (ч. 9 ст. 13 ФЗ № 273). Однако необходимо отметить, что учебный план основной образовательной программы общеобразовательной организации включает в себя обязательную часть, регламентированную примерной образовательной программой, и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Последняя, в свою очередь, ориентирована на образовательные запросы обучающихся и их родителей (законных представителей). Таким образом, обеспечивается образовательная автономия граждан при сохранении приоритета интересов государства.

Значительной самостоятельностью образовательные организации обладают при реализации дополнительных общеразвивающих программ, содержание и сроки обучения по которым в соответствии с частью 4 статьи 75 ФЗ № 273 определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Для этого типа образовательных программ не предусмотрено ФГОС, что обеспечивает использование образовательными организациями собственных подходов к разработке данных программ. В «Положении о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» также не предъявляется требований к структуре программ, а лишь устанавливается их направленность и вопросы, которые образовательной организации необходимо регламентировать [10]. К ним относятся: определение форм обучения, про-

ведения промежуточной аттестации, организация сетевого взаимодействия, применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и пр. Все остальные требования исходят из понятия образовательной программы, содержащегося в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Однако нельзя не отметить, что реализация дополнительных общеразвивающих программ на возмездной основе возможна только по согласованию с учредителем.

Для повышения качества образовательных программ часть 1 статьи 13 ФЗ № 273 позволяет образовательным организациям реализовать их посредством сетевых форм при использовании ресурсов как образовательных, так и медицинских, физкультурно-спортивных и иных организаций. То есть образовательная организация вправе принять решение о сетевом взаимодействии и заключить соответствующий договор. На практике же решение об использовании сетевого взаимодействия образовательными организациями требует согласия или одобрения учредителя, поскольку связано с использованием имущества и финансовых средств организации. Однако стороной договора о сетевом взаимодействии выступает образовательная организация, как правомочное юридическое лицо, и вся ответственность за результаты такого сотрудничества возлагается на нее.

Прием обучающихся в образовательную организацию. Данная компетенция также реализуется образовательными организациями самостоятельно. Общие требования к правилам приема на обучение рассматриваются в статье 55 ФЗ № 273. В зависимости от типа образовательных программ это полномочие имеет свою специфику. Например, в соответствии с частью 2 статьи 67 указанного закона устанавливаются особен-

ности приема в организации для освоения общеобразовательных программ: «Правила приема на обучение по основным общеобразовательным программам должны обеспечивать прием всех граждан, которые имеют право на получение общего образования соответствующего уровня...» [4]. Процедура приема граждан на обучение по общеобразовательным программам в конкретную образовательную организацию устанавливается в ее локальном нормативном акте в части, не урегулированной законодательством. Основным требованием является обеспечение приема в образовательную организацию граждан, имеющих право на получение образования соответствующего уровня. Также на уровне региональных правовых актов регламентирован порядок приема на обучение по общеобразовательным программам [11].

Изучение документов позволяет сделать вывод о границах автономии общеобразовательных организаций в вопросах приема граждан на обучение. Практически весь порядок определен нормативными правовыми актами. Общеобразовательной же организации законодатель оставил полномочия в решении вопросов, связанных с организацией индивидуального отбора для получения образования с углубленным изучением отдельных предметов или для профильного обучения: создание приемной комиссии для индивидуального отбора, установление сроков его проведения, форм вступительных испытаний.

Определение списка учебников в соответствии с утвержденным федеральным перечнем учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального, основного и среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, а также учебных

пособий, допущенных к использованию при реализации указанных образовательных программ такими организациями, относится к компетенции образовательной организации. Таким образом, выбор учебников осуществляется ею самостоятельно, но выбор этот можно сделать только на основе перечня, утвержденного Минобрнауки Российской Федерации [8].

Осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление форм, периодичности и порядка ее проведения относятся к компетенции образовательной организации. Здесь образовательные организации обладают более значительной самостоятельностью. В части 1 статьи 58 ФЗ № 273 указывается на закрепление форм проведения промежуточной аттестации в учебном плане. Весь процесс проведения этих мероприятий организуется самостоятельно образовательной организацией, а легитимность аттестации закрепляется в локальных нормативных актах.

Например, законодатель не ограничивает образовательные организации в использовании форм промежуточной аттестации, которая может осуществляться в рамках проектной деятельности, выполнения контрольных работ, тестирования, написания исследовательских работ и т. д. Главным ориентиром в этом отношении является реализация требований ФГОС и образовательных программ. Также образовательные организации самостоятельно организуют процедуру ликвидации академической задолженности обучающихся, определяя ее сроки, состав комиссий, создавая все необходимые условия, в том числе по соблюдению прав несовершеннолетних.

В то же время необходимо отметить, что на практике оценка качества образования в общеобразовательных организациях осуществляется посредством

различного инструментария внешней оценки: международных сравнительных и мониторинговых исследований (ВПР, НИКО), аккредитационных проверочных работ, государственной итоговой аттестации (ЕГЭ, ОГЭ). Собственно система внутришкольного контроля результативности образовательного процесса должна вписываться в графики вышеуказанных процедур, которые в свою очередь не имеют какого-то перспективного плана. Введение Единого государственного экзамена стало одним из принципиально новых подходов в оценке предметных достижений школьника. Результаты освоения образовательных программ теперь оцениваются вне общеобразовательных организаций, что свидетельствует о попытках создания системы внешнего контроля. Однако процедура проведения и организации ЕГЭ сегодня является достаточно сложной и жестко регламентированной государственными органами. Это позволяет сделать выводы о том, что идея социального контроля фактически превратилась в объект государственного регулирования.

Использование и совершенствование методов обучения и воспитания, образовательных технологий, электронного обучения. Образовательные организации имеют право использовать по своему усмотрению различные образовательные технологии. В этой части законодательство дает им достаточно большой объем полномочий, ограничиваясь только частью 9 статьи 13 ФЗ № 273, в которой говорится о запрете при реализации образовательных программ методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, наносящих вред физическому или психическому здоровью обучающихся.

Согласно части 2 статьи 13 ФЗ № 273 при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистан-

ционные образовательные технологии, электронное обучение. Решение об их использовании образовательные организации принимают самостоятельно, так же как и определяют объемы этого использования [9].

Организация научно-методической работы, в том числе организация и проведение научных и методических конференций, семинаров. В этом направлении деятельности законодательство также не устанавливает никаких ограничений для образовательных организаций, и они могут осуществлять эти виды деятельности в соответствии со своим уставом.

С точки зрения реализации принципа автономии, в вопросах ведения учебной и методической деятельности законодательство более основательно закрепляет свободу образовательных организаций, нежели в административно-хозяйственных вопросах. Если говорить об общем образовании, то большинство полномочий учредителя носит организационный характер и связано с предоставлением возможности получения дошкольного и школьного образования, дополнительного образования детей, присмотра и ухода, обеспечения учета детей, имеющих право освоить соответствующие программы, закрепления за образовательными организациями микрорайона обслуживания.

Существующая система законодательства в Российской Федерации предполагает определенную степень самостоятельности образовательных организаций. Однако содержательная реализация принципов автономии не всегда находит развитие в подзаконных нормативных актах, а также в практике работы. Автономию образовательных организаций нужно рассматривать не только как совокупность прав и свобод, но и как сферу ответственности перед гражданами в реализации их потребностей в сфере образования.

Литература

1. Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ).

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (ч. 1).

3. Трудовой кодекс Российской Федерации.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

5. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

6. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

7. Постановление Правительства РФ от 26.07.2010 № 538 «О порядке отнесения имущества автономного или бюджетного учреждения к категории особо ценного движимого имущества» // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103061.

8. Приказ Минобрнауки России от 18.07.2016 № 870 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 04.08.2016 № 43111).

9. Приказ Минобрнауки от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

10. Приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

11. Постановление Правительства Нижегородской области от 12.05.2014 № 321 «Об утверждении Порядка организации индивидуального отбора при приеме либо переводе в государственные и муниципальные образовательные организации Нижегородской области для получения основного общего и среднего общего образования с углубленным изучением отдельных учебных предметов или для профильного обучения» // <http://government-nnov.ru/?id=152122>.

12. Постановление Правительства Нижегородской области от 29.11.2010 г. № 847 «О порядке определения видов и перечней особо ценного движимого имущества государственного автономного или государственного бюджетного учреждения Нижегородской области» // <http://docs.cntd.ru/document/944949428>.

13. Постановление ФАС Поволжского округа от 18 марта 2009 г. по делу № а06-5001/2008.

14. Апелляционное определение Тюменского областного суда от 1 октября 2012 г. по делу № 33-4017/2012.

15. Модельный образовательный кодекс для государств — участников СНГ. Общая часть (новая редакция) // [http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/avtonomiya_obrazovatelnyh_uchrezhdenij_\(organizacij\)](http://www.consultant.ru/law/ref/ju_dict/word/avtonomiya_obrazovatelnyh_uchrezhdenij_(organizacij)).

16. Всемирный банк. Страновой отчет SABER 2013. Казахстан: Автономия и подотчетность школ // http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Kazakhstan_CR_Final_2013_ru.pdf.

17. Агапова, Е. Н. Структурные изменения в российских вузах в контексте проблемы автономности / Е. Н. Агапова // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 19. — С. 25—29 ; <http://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-izmeneniya-v-rossiyskih-vuzah-v-kontekste-problemy-avtonomnosti>.

18. Бочкарева, Т. Н. Концепция автономности образовательного учреждения (европейское измерение) / Т. Н. Бочкарева // Правозащитник. — 2013. — № 2 ; <http://pravozashitnik.net/ru/2013/2/2>.

19. Вифлеемский, А. Б. Автономное, бюджетное или казенное учреждение: кем лучше быть школе? / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. — 2012. — № 5. — С. 80—89.

20. Дубских, Д. В. Реализации принципа автономии образовательных организаций как условие осуществления стратегического управления школой / Д. В. Дубских // Известия АСОУ : научный ежегодник. — 2015. — № 3. — С. 31—35.

21. Кац, А. М. Автономность школы: свободы реальные и мнимые / А. М. Кац // Народное образование. — 2012. — № 10. — С. 130—136.

22. Кирилловых, А. А. Административно-правовой статус вуза: понятие и структура / А. А. Кирилловых // Журнал российского права. — № 5. — 2008. — С. 79—90.

23. Клячко, Т. Л. Российское школьное образование: основные тенденции развития в 2000—2010 годах / Т. Л. Клячко // Уровень жизни населения регионов России. — 2011. — № 2. — С. 15—30.

Часть 2

ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АВТОНОМИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (М. В. Федотова)

Как уже отмечалось выше, образовательная организация обладает определенным уровнем самостоятельности в осуществлении финансово-экономической деятельности.

Исходя из определения нормы закона (№ 273-ФЗ), образовательная организация из собственных средств обеспечивает материально-техническое оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в

соответствии с государственными и местными нормами. Школа вправе привлекать для осуществления своей уставной деятельности дополнительные источники финансирования, материальные средства; устанавливать должностные оклады, надбавки, доплаты и стимулирующие выплаты.

Самостоятельность образовательной организации предполагает демократизацию школьного управления за счет расширения полномочий школьных советов и администрации при определении стратегии развития школы, реализацию спектра прав и свобод участников образовательного процесса.

Принцип автономии в образовании, по определению В. Г. Онушкина и Е. И. Огарева, не «допускает вмешательство органов центральной и местной власти в деятельность школы» [19, с. 23].

Представляется интересным мнение о значении развития автономии школы как «средстве повышения ее эффективности» [20, с. 51]. И. О. Резниченко выделяет два вида автономии — внешнюю и внутреннюю. Причем первый вид «относится к управлению образованием» [20, с. 51] и предполагает усиление органов самоуправления школы, а также большую самостоятельность образовательной организации по отношению к вышестоящей администрации.

Внутренняя автономия, в свою очередь, проявляется в выборе профиля школы, вариативности учебного плана, программ, учебников, внеклассной работы, регламентировании учебного процесса, то есть «прежде всего отражается на содержании образования» [20, с. 52]. Автор подчеркивает, что автономной школе предоставляется право «самостоятельно формировать педагогический коллектив, распоряжаться финансами, развивать свою материально-техническую базу» [20, с. 51].

Автономия образовательной организации в контексте «саморегуляции деятельности» [17, с. 9] предполагает самостоятельность школы на протяжении всего управленческого цикла: планирование, организация, учет, анализ и регулирование; например, разработку общей стратегической цели и концепции («миссии») школы в условиях рыночной системы, выстраивание организационной структуры и закрепление за структурными звеньями функций, способствующих осуществлению стратегии. Кроме того, автономия включает в себя самостоятельную финансово-хозяйственную деятельность школы, «образовательный маркетинг, содержащий оперативное планирование деятельности образовательного учреждения, а также расширение спектра предлагаемых образовательных услуг» [16, с. 6].

Среди финансово-экономических механизмов, принятых в рамках модернизации экономики образования с 2002 года и последующих нормативно-правовых преобразований бюджетной политики, автономии образовательных организаций должны были обеспечить соответствующие организационно-финансовые механизмы:

✓ нормативно-финансовое планирование расходов на реализацию образовательной программы (расчет затрат на 1 обучающегося) — с 2006 года;

✓ целевой капитал — с 2006 года;

✓ государственное (муниципальное) задание — с 2010 года;

✓ новые типы государственных (муниципальных) учреждений, в том числе образовательных организаций (казенные, бюджетные, автономные) — с 2011 года;

✓ план финансово-хозяйственной деятельности — с 2011 года.

Кроме того, по-прежнему за образовательной организацией остаются право самостоятельного формирования штатного расписания и организация платных

дополнительных образовательных услуг. Отметим, что в части оказания платных дополнительных образовательных услуг задача образовательной организации заключается в создании привлекательности услуг. Для заказчика образовательной услуги важно качество предоставления образовательных услуг: материально-технические, кадровые, учебно-методические условия. Они должны быть финансово обеспечены учредителем в рамках муниципального задания и объективного расчета стоимости услуги.

Уровень расходов образовательных организаций основывается на формировании трех финансовых документов: плана финансово-хозяйственной деятельности, государственного (муниципального) задания и нормативно-финансового обеспечения.

Разработка плана финансово-хозяйственной деятельности входит в компетенцию образовательной организации и по представлению руководителя утверждается учредителем. Однако в практике деятельности образовательных организаций достаточно часто план финансово-хозяйственной деятельности разрабатывается специалистами централизованной бухгалтерии, являющейся структурным подразделением муниципального органа власти, осуществляющим управление в сфере образования муниципальных районов, городских округов. Таким образом, многие руководители образовательных организаций не участвуют в финансовом планировании деятельности организации, а, как правило, только подписывают и исполняют уже готовый документ.

Необходимо отметить, что осуществление расходов по плану финансово-хозяйственной деятельности в течение года осложнено для руководителя образовательной организации тем, что учредитель, в силу своих полномочий (ст. 158 Бюджетного кодекса РФ), в

зависимости от исполнения бюджета имеет возможность изменять величину расходов по ПФХД на ту или иную статью либо «перебросить» средства с организации на организацию. Фактически это меняет величину норматива финансового обеспечения на одного обучающегося.

Данные обстоятельства ставят под сомнение возможность ресурсного обеспечения самостоятельной реализации стратегии развития образовательной организации, перспективного планирования. В этом случае автономия образовательной организации в части финансово-хозяйственной деятельности фактически отсутствует, а руководитель в большей степени выполняет административно-хозяйственные функции, а не административно-управленческие.

Государственное (муниципальное) задание является основным документом, обеспечивающим взаимодействие образовательных организаций и учредителя по реализации государственных (муниципальных) обязательств, в основе которых лежат государственные гарантии обеспечения образовательной услуги при условии запроса заявителя услуги (заказчика образовательной услуги). Государственное (муниципальное) задание должно разрабатываться учредителем образовательной организации (ст. 69.2 Бюджетного кодекса РФ) и отражать основные показатели деятельности образовательной организации (качество и объем услуг / работ), а также подробный расчет величины финансового обеспечения на очередной финансовый год.

Государственное (муниципальное) задание в течение года может пересматриваться учредителем в денежном выражении в случае уменьшения объемных показателей (для образовательных организаций это количество обучающихся).

На практике расчет государственного (муниципального) задания, как правило, осуществляется по факту

финансовых расходов предыдущего года, и не всегда учитываются инфляционные изменения по всем видам расходов. Например, удорожание стоимости жилищно-коммунальных услуг создает в этом случае определенную долю риска, поскольку тарифы на электро-, водо-, теплоснабжение меняются ежегодно в июле, что должно быть своевременно учтено в расчете нормативных затрат на следующий финансовый год.

В целом стоимость образовательных услуг в рамках государственного (муниципального) задания зависит от полноты учета видов расходов образовательной организации, учитываемых учредителем в расчете и отражаемых в конечном итоге в форме государственного (муниципального) задания.

Нормативное финансовое обеспечение осуществляется учредителем, частично для дошкольных и школьных образовательных организаций (п. 6 ст. 8 ФЗ-273) или полностью (дополнительное образование детей, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование). Для реализации нормативного финансового обеспечения должны быть разработаны и утверждены соответствующие методики, порядок передачи и контроля за расходованием бюджетных средств. В рамках применения нормативного финансового обеспечения у руководителей образовательных организаций возникает немало вопросов по формированию объемов средств на оказание образовательной услуги.

Так, например, согласно действующему законодательству понятие «норматив на одного обучающегося» не определено конкретно. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указываются параметры, которые должны быть заложены при расчете норматива (п. 2 ст. 99): «Нормативы ...определяя»

ются по каждому уровню образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, по каждому виду и направленности (профилю) образовательных программ с учетом форм обучения, федеральных государственных требований (при их наличии), типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья обучающихся, а также с учетом иных предусмотренных настоящим Федеральным законом особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для различных категорий обучающихся), в расчете на одного обучающегося...» [1]. Следуя содержанию данной статьи, изложенные гарантии должны быть обеспечены едиными базовыми методиками расчета, которые мы можем отнести к регламентирующей части экономики образовательной системы. Однако на практике данные методики разрабатываются на уровне субъектов исходя из бюджетной обеспеченности и достаточно часто с правом корректирования на уровне муниципальных образований.

Также отметим следующее: согласно многим региональным методикам руководитель образовательной организации заранее ограничен в средствах на учебные расходы и относящимся к ним прочим расходам, поскольку на учебные расходы закладывается либо фиксированная денежная сумма, либо 10 % от фонда оплаты труда образовательной организации, как было изначально предложено в модельной методике нормативно-подушевого финансирования в 2006 году. Соб-

ственно, данный пример подтверждает значимость в сложившейся системе институционального регулирования единых модельных методик экономических расчетов.

С 2010 года по март 2014-го на территории Российской Федерации применялся перечень минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений (Приказ МО РФ № 986 от 04.10.2010 года), с 2014 года он отменен и введен перечень учебного комплектования (Приказ МО РФ от 31.03.2014 № 253). Это значительно затрудняет расчет величины расходов на учебно-методическое и материально-техническое обеспечение расходов образовательной организации и может приводить к занижению величины расходов на одного обучающегося в целом. Так как новый перечень не отражает распределение оборудования по предметным областям, в связи с этим часто руководителю образовательной организации сложно обосновать потребность дополнительных затрат на приобретение дополнительного оборудования.

Исходя из вышеизложенного, при планировании затрат на обеспечение финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации используются три финансовых механизма, которые между собой не связаны, так как формируются на разных уровнях и по сути определяют разное денежное выражение образовательной услуги в итоге. Фактически планирование средств на оказание образовательной услуги / работы, расходы осуществляется вне зависимости от условий осуществления и содержания образовательного процесса. Данный подход придает унификацию и технократизм организационно-содержательной сущности процесса образования, формированию условий развития ребенка. Например, достаточно актуальной является проблема реализации индивидуальных учебных

планов, адаптивных общеобразовательных программ в части оплаты труда педагогических работников.

Принцип автономии образовательной организации, закрепленный в 273-ФЗ, предусматривает право формирования штатного расписания самой организацией. Однако с формированием штатного расписания в образовательных организациях Российской Федерации сложилась неоднозначная ситуация. С одной стороны, расчет штатных единиц по профессионально-квалификационной группе «Педагогические работники» жестко привязан к учебному плану примерной образовательной программы, в котором заложено общее количество часов, отведенных для планирования образовательной программы организации. На основе данных часов, нормы часов преподавательской работы за ставку заработной платы и возможного деления групп на подгруппы должен формироваться штат педагогических работников (Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601).

С другой стороны, работа со штатным расписанием зачастую на этом этапе осложняется теми предметными областями, где количество часов не набирается на ставку. И руководитель образовательной организации вынужден «донагружать» часами неспециалистов по предмету, что, безусловно, сказывается на качестве оказания образовательной услуги, либо использовать специалиста за счет увеличения доли фонда оплаты труда на учителей-предметников. В условиях дефицита средств финансовые ресурсы перераспределяются, что, в свою очередь, приводит к «вымыванию» из школьных штатных расписаний таких специалистов, как психологи, социальные педагоги.

При расчете ставок прочего персонала тоже не обходится без нюансов. Так, к примеру, в практике работы некоторых регионов для городских школ существу-

ет ограничение по соотношению прочего персонала к основному (например: в городских 61 %, в сельских 125 %). В таких условиях штатное расписание будет формироваться исходя из заданных показателей, а не из реальной потребности в ставках, обусловленных образовательным процессом, инфраструктурой образовательной организации.

Таким образом, самостоятельность руководителя общеобразовательной организации в формировании ее штатного расписания чаще всего на практике ограничена плановыми назначениями, определяемыми учредителем, что нарушает принцип автономии образовательной организации и ведет к необоснованному сокращению численности персонала.

Организация платных дополнительных образовательных услуг в образовательных организациях предоставлена действующим законодательством (273-ФЗ). Одной из самых распространенных услуг такого вида в школе является услуга по присмотру и уходу за детьми в группах продленного дня. Согласно п. 7 ст. 66 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «в образовательной организации, реализующей образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, могут быть созданы условия для осуществления присмотра и ухода за детьми в группах продленного дня». Также в п. 8 указанной статьи определено, что учредитель вправе устанавливать плату, взимаемую с родителей за осуществление присмотра и ухода за детьми в группах продленного дня. Примечательно, что в условиях политики качества услуг, их содержательного разнообразия образовательная организация отстранена от формирования стоимости услуги, реагирования на разнообразные запросы потребителей (заказчиков).

Отметим, что все услуги, которые оказываются за

счет средств субвенции бюджета субъекта Федерации по обеспечению прав граждан на получение общедоступного и бесплатного образования по общеобразовательным программам на основе норматива финансового обеспечения, должны быть включены в муниципальное задание для общеобразовательных организаций. Содержание затрат, включенное в норматив финансового обеспечения на реализацию общеобразовательных программ, изложено в п. 2—3 ст. 99 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Затраты на присмотр и уход за детьми в группах продленного дня данными законодательными актами не предусмотрены.

В п. 3 ст. 9 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов отнесено обеспечение условий для осуществления присмотра и ухода за детьми в муниципальных образовательных организациях. Очевидно, возможны два варианта формирования стоимости данной услуги: учредителем, когда он выступает заказчиком в рамках муниципального задания, и родительским сообществом, когда услуга предоставляется на возмездной основе. Услуга по присмотру и уходу за детьми в группах продленного дня не относится к государственным гарантиям прав граждан на общедоступное и бесплатное общее образование соответствующего уровня.

Исходя из вышеизложенного, а также на основании п. 1—3 ст. 9.2 Федерального закона «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 г. № 7-ФЗ, формирование групп продленного дня в общеобразовательных организациях возможно за счет средств муниципальных бюджетов при включении данной услуги в муниципальное задание для общеобразовательной организации на основе муниципального норматива финансового обеспечения. Если данная услуга не включена в муници-

пальное задание, то затраты на ее обеспечение будут производиться за счет средств финансового норматива на реализацию общеобразовательных программ.

Представляет интерес для образовательных организаций как финансово-экономический механизм получения иных средств, приносящих доход, целевой капитал (275-ФЗ от 30 декабря 2006 года). Этот механизм позволяет за счет привлечения денежных средств от жертвователей формировать капитал, прибыль от использования которого минует учредителя и направляется на нужды исключительно образовательной организации.

Целевой капитал более всего известен в крупных университетах России, поскольку обладает существенным ограничением финансового характера: сумма уставного капитала, который должен быть сформирован в течение первого года со дня открытия НКО, составляет 3 миллиона рублей. Исходная сумма целевого капитала с 2006 года увеличилась в три раза. Кроме того, образовательная организация не имеет права быть собственником целевого капитала, поскольку НКО должно быть создано в форме фонда и должен быть создан специализированный фонд в виде НКО.

Таким образом, чтобы воспользоваться целевым капиталом как дополнительным источником средств, образовательной организации необходимо найти учредителей НКО и привлечь большой объем денежных средств от жертвователей. Для большей части общеобразовательных организаций выполнение подобных условий не представляется возможным в силу величины суммы средств, требующейся для функционирования НКО.

В целом хотелось бы отметить, что финансово-экономические механизмы, которые с 2002 года постепенно вошли в жизнь общеобразовательных организаций

Российской Федерации, носят недостаточно проработанный характер с точки зрения правового закрепления самостоятельности образовательной организации в распоряжении, планировании финансовых ресурсов образовательной организации, формирования на основе финансово-экономической предсказуемости, программ развития, на основе уникальности, самобытности образовательной среды в интересах потребностей детей.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» от 30.12.2006 № 275-ФЗ.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 2015 года № 640 «О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания».
4. Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 (ред. от 29.06.2016) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».
5. Приказ Министерства образования и науки России от 31.03.2014 № 253 (ред. от 29.12.2016) «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 04.10.2010 № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования

учебных помещений» (зарегистрирован в Минюсте РФ 03.02.2011 № 19682).

7. Письмо Министерства образования Нижегородской области от 28 марта 2011 года № 316-01-52-1141/11 «О направлении перечня объектов и средств организации учебной деятельности младших школьников».

8. Письмо Министерства образования и науки РФ от 13 сентября 2006 года № АФ-213/03 «О подготовке и направлении вариантов модельных методик» // Справочная правовая система «Консультант-плюс» (дата обращения: 18.05.2016).

9. Письмо Минфина России от 1 октября 2014 года № 02-01-09/49180 «О направлении Методических рекомендаций по установлению общих требований к порядку расчета объема финансового обеспечения выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ)».

10. Распоряжение Правительства Нижегородской области от 31 декабря 2009 г. № 3261-р «О плане мероприятий по сокращению неэффективных бюджетных расходов в сфере общего образования Нижегородской области».

11. *Аверьянов, Ю. И.* Автономия / Ю. И. Аверьянов, А. П. Афанасьев, В. С. Глаголев, И. И. Кравченко // Политология : энциклопедический словарь. — М. : Московский коммерческий университет, 1993.

12. *Алексеев, С. С.* Теория права / С. С. Алексеев. — М. : БЕК, 1995. — 320 с.

13. *Вилькен, Ф.* Самостоятельная экономика как условие развития общества / Ф. Вилькен. — М. : Антропософия, 1994. — 224 с.

14. *Карлген, Ф.* Воспитание к свободе / Ф. Карлген. — М. : Московский Центр вальдорфской педагогики, 1995. — 272 с.

15. *Кинелев, В. Г.* Разговор с министром / В. Г. Кинелев // Magister. — 1992. — № 2. — С. 1—9.

16. *Литвинова, Н. П.* Маркетинг образовательных услуг / Н. П. Литвинова. — СПб. : СПбГУПМ, 1997. — 108 с.

17. Малиновская, О. В. Новый хозяйственный механизм в образовании / О. В. Малиновская. — СПб. : СПбГУПМ, 1993. — 113 с.

18. Ожегов, С. И. Автономия / С. И. Ожегов // Словарь русского языка. — М. : Русский язык, 1984.

19. Онушкин, В. Г. Автономность / В. Г. Онушкин, Е. М. Огарев // Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — Воронеж : Воронеж, 1995. — С. 23.

20. Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции / под ред. И. О. Резниченко. — М. : Российский открытый университет, 1995. — 272 с.

21. Цыбульский, С. О. Организация средней школы в Европе / С. О. Цыбульский // Русская школа. — 1906. — № 7.

**АВТОНОМИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ**



Часть 1

**АВТОНОМИЯ КАК РЕСУРС АДАПТАЦИИ ШКОЛЫ
В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ
(С. А. Максимова)**

Обращаясь к проблеме, вынесенной в заглавие настоящей части, отметим, что логика изложения материала будет подчинена описанию позитивных сторон процесса, отражающего одно из направлений реализации государственной политики в сфере образования, — автономизации современной школы.

Принцип автономности образовательной организации зафиксирован в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с настоящим Федеральным законом, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом

образовательной организации...» [1]. Данный принцип, по мнению В. Г. Онушкина и Е. И. Огарева, «не допускает вмешательство органов центральной и местной власти в деятельность школы» [4, с. 23].

Принцип автономности образовательной организации рассматривается в современном научном дискурсе в целом ряде аспектов: нормативно-правовом (исследования Д. Н. Палагина, Н. И. Карповой, С. М. Кочетовой и др.), финансово-экономическом (работы В.Ю.Балашовой), организационно-управленческом (труды П. В. Голубковой, Ю. В. Громыко, В. С. Лазарева, А. В. Леонтьева) и др.

Кроме того, ряд исследователей выделяет два типа автономии: внешнюю и внутреннюю [4]. При этом первый тип автономии предполагает увеличение самостоятельности образовательной организации по отношению «к вышестоящей администрации» посредством активизации работы школьных органов самоуправления, а второй тип реализуется в контексте деятельности образовательной организации по выбору ее профиля, формирования учебного плана с учетом принципа вариативности, разработки программ внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ — иными словами, в свободе выбора содержания и форм образовательной деятельности.

Полагаем, что школа как уникальное образовательное и жизненное пространство развития личности ребенка, его социализации не может ограничиваться собственно «педагогической автономией» как свободой в выборе тех или иных педагогических концепций, самостоятельностью в разработке учебного плана.

Полагаем, особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы выстраивания деятельности школы по принципу автономии в широком — социокультурном — пространстве.

Прежде чем переходить к описанию особенностей подобной реализации данного принципа, необходимо, на наш взгляд, очертить контур тех изменений в различных сферах общественной жизни, тех современных трендов, которые потенциально способны повлиять на деятельность школы в автономном режиме.

В информационном пространстве в настоящее время сложились довольно устойчивые представления о различных уровнях социокультурных изменений, отличающихся друг от друга масштабностью. Речь идет о мегауровне (формат мира), макроуровне (формат страны, государства, общества), мезоуровне (формат конкретного региона), микро-, или локальном уровне (формат конкретной школы).

Каждый из этих уровней по-своему влияет на институт образования в целом и на отдельную школу в частности. Процессы глобализации и информатизации существенно изменили содержание социально-экономической деятельности человечества. Анализ влияния процессов мегауровня на сферу образования представлен в работах и теоретиков и практиков в этой области. Именно эти технологии во многом ускорили формирование транснационального характера экономических, социальных и культурных процессов, позволили каждому жителю планеты стать сопричастным к любым событиям, информационным материалам независимо от национальных границ и политики. А это значит, что в любой стране мира, в любом государстве эти образовательные тренды вплетены в полотно национальной жизни, какой бы спецификой этот уголок мира ни обладал.

Ресурсный потенциал автономности школы целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть в контексте социокультурных изменений макроуровня, то есть в масштабе нашей страны, в которой на рубеже XX и XXI веков произошли изменения, захватившие все сферы

общественной жизни. В нашем анализе автономизации школы, и прежде всего в раскрытии ее перспективности и рациональности, мы предлагаем рассматривать процесс автономизации школы в четырех ключевых сферах общественной жизни: экономической, политической, социальной и технологической, — где, конечно же, произошли существенные изменения.

К маркерам *экономических* изменений, произошедших в нашей стране за последние два десятилетия, обычно относят: появление различных форм собственности, и прежде всего частной собственности, конвертируемость рубля, рыночные механизмы управления экономикой, оценку труда специалистов по результатам их деятельности и др.

Данные изменения неминуемо отразились на экономической инфраструктуре, проявившись в следующих тенденциях:

✓ тенденции к рассмотрению образования как инструмента решения социально-экономических задач — то есть развитию образования не в догоняющем, а в опережающем режиме, с учетом роста экономики, которая определяет общественно-политическую палитру государства;

✓ тенденции к конвергенции системы ценностей и смысловых установок образования и глобальной мировой экономики, превращению знания в капитал (это оптимизация обеих систем: система образования существенно наращивает свою социально-экономическую эффективность, а экономика подвергается процессу гуманитаризации);

✓ тенденции к изучению конъюнктуры рынка образовательных продуктов и услуг (мониторинг, оценка и прогнозирование спроса; формирование адресного предложения; разработка грамотных PR-технологий, правильной ценовой политики и т. д.);

✓ тенденции к снижению финансирования образования из бюджетных источников, поиску новых и оптимизации наличествующих ресурсов.

Школа независимо от желания и способности стала осуществлять свое предназначение в новых экономических условиях — рыночных. Свобода, о которой много говорили, но мало кто верил в педагогической среде, пришла вместе с Законом РФ «Об образовании» 1992 года. Организация деятельности образовательной организации в системе координат оказания услуг оказалась непростой задачей. Легализация автономности школы, передача ей прав по распределению финансовых средств, определению и возможности оказания платных образовательных услуг различным адресным группам, разработка локальных нормативных актов по оплате труда и стимулированию педагогов, в основу которых заложена ориентация на конкретный, измеримый результат каждого педагога, несомненно, обеспечивают школе экономическую мобильность, большую «отдачу» учителей, большую ориентацию на запросы родителей и законных представителей обучающихся и потребности самих обучающихся. Существование образовательной организации в рыночных экономических условиях предопределило необходимость осваивать чисто рыночные технологии — маркетинговые (изучение запросов потребителей, разработка новых образовательных услуг и продвижение их на рынке), информационно-коммуникационные и т. д. Автономные школы за счет своей экономической свободы в рамках закона становятся более привлекательными для социума.

Итак, автономия выступает действенным механизмом адаптации школы в экономическом аспекте, поскольку разнообразнее становится внеурочная деятельность, обновляются материально-техническая база

и учебное оборудование; в эти школы стремятся попасть молодые и перспективные педагоги, которые хотят увидеть результат своей деятельности «при жизни» и притом могут заработать (не путать с «получить») *достойные* деньги. Другими словами, правильная экономическая политика автономной школы в условиях рыночной экономики существенно влияет на ее имидж (социальную привлекательность), создает внутреннюю профессионально-конкурентную среду (повышение производительности педагогического труда), формирует корпоративную культуру школы, конгруэнтную внешней экономической среде, развивая предпринимательскую культуру своих подопечных.

Главные изменения в политической сфере нашей страны произошли с 1989 по 1993 год: распад СССР, смена общественно-политического строя, появление многопартийной системы, изменение структуры власти с приходом в нее представителей бизнеса, формирование совершенно нового «портрета» политической элиты.

К числу основных *политических* тенденций применительно к сфере образования следует отнести:

✓ тенденцию к расширению самостоятельности (организационно-управленческой, функциональной и финансовой) образовательной организации, снижению уровня ее зависимости от ведомственного, узкоотраслевого, территориального заказа;

✓ тенденцию к расширению сферы (масштаба) образовательного и социально-экономического партнерства (межведомственного, международного) образовательной организации, изменению его характера (системность, регулярность) и формы осуществления (проектные формы);

✓ тенденцию к стандартизации содержания образования.

Политическая составляющая автономной школы редко попадает в поле зрения исследователей, поэтому основным источником информации для раскрытия этого аспекта служит реальная образовательная практика конкретных школ. И если при любом анализе политической сферы в центре находится понятие «власть», то применительно к школе мы должны вести речь о специфике управления автономной образовательной организации, о разнообразии групп обучающихся и педагогов, представляющих различные общественные движения, о вариативности форм самоуправления.

На наш взгляд, разговор о трансформации автономной школы в новых политических условиях следует начать с порой стихийного изменения отношения к руководителю образовательной организации. Политический аспект автономности школы как никакой другой сопряжен с понятием «ответственность». Представляется маловероятным назначение «сверху» руководителя автономной школы. Само решение о выборе статуса автономности — это осознанный, просчитанный выбор конкретного руководителя. Чтобы осмелиться на такой выбор, руководитель должен быть не только администратором, а еще и лидером в своем педагогическом коллективе. Лидер вдохновляет, увлекает, ему доверяют и за ним идут, как правило, по еще не существующим «дорожным картам».

Таким лидером невозможно стать, если не знать настроения, мотивы и потребности всех участников образовательного процесса. Невозможно им стать, если не уметь полученные знания о чаяниях адресных групп соотносить с требованиями общественной жизни. Невозможно им стать, если не обладать способностью социального прогнозирования и рационального перевода прогноза на язык практических шагов и экономических параметров.

В таких условиях и возникает потребность в организации государственно-общественного управления школой, которое не только расширяет состав сопричастных к управленческим решениям относительно образовательной политики в школе, но и позволяет директору получать альтернативные мнения, новую информацию, выявлять зоны риска и т. д. Возможности расширения полномочий в управлении школой у различных субъектов образовательного процесса и эффективность их использования в автономной школе возрастают, поскольку в такой школе есть настоятельная потребность обсуждения и решения насущных, «недешевых» проблем функционирования и развития.

Самостоятельность и одновременно взвешенность собственного мнения, определение своей общественной, профессиональной, а следовательно, политической позиции и педагогов, и родителей, и обучающихся формируются одновременно со становлением автономности — свободы, сопряженной с персональной ответственностью каждого в школе. Осознание руководителями образовательных организаций того факта, что гражданская идентичность, политическая зрелость формируются в школьной среде только тогда, когда автономия как относительная независимость школы сопряжена с ответственностью и «зависимостью» и от социального заказа, и от социального запроса, является той чертой, которая отличает управление автономной школой от управления организациями других организационно-правовых форм.

Обращаясь к рассмотрению социальных изменений, происходящих начиная с начала 90-х годов прошлого столетия, отметим, что стержнем последних стали стратификационные (структурные) перемены. Появились и появляются новые социальные группы с разным

основанием классификации. На смену традиционным профессиональным группам приходят новые (маркетологи, супервайзеры, мерчендайзеры и т. д.). Социальное расслоение по уровню дохода, формирование новых страт (так, только к разряду представителей «социального дна» относят более десяти различных групп) отличаются невероятной скоростью и высокой степенью изменчивости. Меняется роль различных социальных институтов в обществе — особенно таких, как семья и церковь.

Серьезное влияние на социальную реструктуризацию оказывают миграционные процессы (речь идет не только о географической миграции, но и о маятниковой — «вахтенной»), самым непосредственным образом связанные с культурным и педагогическим контекстом. Обнаруживаются следующие тенденции:

- ✓ тенденция к развитию корпоративных форм представления образовательных услуг, корпоративной культуры участников образовательного процесса;

- ✓ тенденция к актуализации роли образования как механизма социализации (вертикальной и горизонтальной) и ресоциализации человека;

- ✓ тенденция к объединению интересов государства, общества и бизнеса в области предоставления образовательных услуг;

- ✓ тенденция к включению в перечень параметров эффективности образовательной организации перечня вневедомственных (социальных, экономических) показателей (например, социальная ответственность, экологическая политика и т. д.)

Пожалуй, происходящие социальные изменения как никакие другие обуславливают необходимость школы обращаться к вопросам своей автономии. Статус автономной образовательной организации позволяет ей активнее работать с социумом, заключая до-

говорные отношения с партнерами по сотрудничеству в различных аспектах жизнедеятельности школы (от организации питания до определения вариантов профориентации обучающихся). Максимально допустимое удовлетворение запросов родителей и обучающихся обеспечивается правом администрации менять организационную структуру школы и, как следствие, штатное расписание, приглашая на работу специалистов с востребованным функционалом и новыми компетентностями (сисадминов, проект-менеджеров, дизайнеров, игротехников и т. д.).

Внутренняя свобода в области управления человеческим ресурсом в автономной образовательной организации — мощнейший инструмент ее развития. В подобной образовательной организации культивируются такие социально-образовательные практики, которые позволяют обучающимся и педагогам преодолевать социальные барьеры, менять позиционирование учителя в социальном окружении, определять и формировать гуманистический контур социума.

Литература

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Бочкарева, Т. Н. Концепция автономности образовательного учреждения (европейское измерение) // Т.Н.Бочкарева // Правозащитник.— 2013.— № 2.; <http://pravozashitnik.net/ru/2013/2/2>.
3. Кочетова, С. М. Правовое положение федерального государственного автономного образовательного учреждения : авторефер. дис. ... канд. юрид. наук / С. М. Кочетова. — М., 2011. — 26 с.
4. Онушкин, В. Г. Автономность / В. Г. Онушкин, Е. М. Огарев // Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии. — Воронеж : Воронеж, 1995. — С. 23.

Часть 2

АВТОНОМИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЗУЛЬТАТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (А. П. Махов)

В научных доктринах социальная эффективность образования слабо исследована, ряд вопросов сохраняет дискуссионный характер. Проблемы социальной эффективности занимаются социологи, философы, экономисты и др. До настоящего времени не выработано единого определения самого понятия «социальная эффективность». Ведутся научные споры об обосновании приоритетности экономической или социальной эффективности в установлении взаимоотношения данных категорий. Открытым остается вопрос формализации теоретических положений о социальной эффективности в образовании.

Особую популярность в педагогических исследованиях тема социальных эффектов образования приобрела в последнее время. Ей посвящено значительное число работ: А. Г. Асмолова (технология проектирования образования как социального института, в основе которой лежит идеология разработки государственных стандартов как конвенциональных норм, приемлемых для личности, семьи, общества, бизнеса и государства), Г. А. Игнатьевой, В. В. Николиной, С. Ю. Трапицина (социальная эффективность инновационной деятельности общеобразовательных организаций и образовательных организаций дополнительного профессионального образования выраженная в изменении самого субъекта инновационной деятельности), Т. И. Пуденко (содержательное наполнение термина «эффективность»), М. Л. Аграновича, А. М. Новикова (выявление связи социаль-

ных эффектов образования с социально-экономическим развитием общества), Н. А. Голикова (качество жизни учащихся как важнейший социальный эффект образования).

Известно, что в настоящее время нет единой системы для оценки социальных эффектов, да и сам термин «социальная эффективность образования» не обладает содержательной устойчивостью, а следовательно, требует уточнения [20].

Теоретический анализ исследований, посвященных автономии в образовании, позволил обозначить несколько групп исследовательских работ по данной теме.

Первое направление представляют исследования и статьи информационно-просветительской и аналитической направленности, рассматривающие «автономию» прежде всего как организационно-правовую форму некоммерческой организации. К ним можно отнести работы А. А. Вавиловой, Д. В. Иванова, Е. К. Карпуниной, Е. Е. Лагутиной, К. И. Нойкина и др. Появление данного направления исследований автономии связано с принятием 3 октября 2006 года Федерального закона «Об автономных учреждениях». Согласно этому закону государственные и муниципальные учреждения могли стать бюджетными или автономными.

Деление учреждений на три типа (бюджетные, автономные и казенные) введено Федеральным законом от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает следующее определение автономного учреждения: «Автономным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для

выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта» (п. 1 ст. 2) [2].

Сегодня формирование сектора автономных учреждений все еще представляется как тенденция современного образования. Об этом свидетельствуют некоторые статистические данные. Так, доля расходов федерального бюджета, направленных на функционирование автономных образовательных учреждений, в общем объеме средств на функционирование государственных образовательных учреждений в 2010 и в 2011 годах составила соответственно 3,6 % и 7,4 %. Доля автономных общеобразовательных организаций от общего их числа, составила в 2014 году 7 % против 6,4 % в 2013-м [37, с. 128], а в 2015 году находилось на уровне 2014 года и также составила 7 % [38, с. 8].

На основании анализа этих статистических данных К. И. Нойкин приходит к выводу о том, что, «несмотря на очевидные возможности для развития организации, которая дает данная форма, как видно, особой популярностью она не пользуется» [32, с. 424].

Представители второго направления исследований автономности в образовании сконцентрировались на изучении автономии как принципа управления, нормативно закрепленного в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (Т. Н. Бочкарева, Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин, И. О. Резниченко, Е. А. Руднев и др.). К этому же направлению мы отнесли работы посвященные академической (учебной) автономии, Р. Н. Абрамова, Г. П. Афанасьева, В. С. Никольского, С. В. Торопчина.

Реализация данного принципа связана с децентрализацией управления в сфере образования и означает существенное расширение автономных прав, полномочий, компетенций, а также ответственности образовательных организаций. Его успешная реализация является основой и источником возможностей для развития каждой образовательной организации, так как именно автономия создает благоприятные условия для раскрытия уникальных возможностей, потенциала школы, ее индивидуальности. «Чем выше уровень самостоятельности школы, тем больше свободы она имеет в определении стратегии и тактики развития, тем более широким становится поле для работы органов коллегиального управления и выше вероятность освоения ими реальных управленческих полномочий» [30, с. 8].

Автономия также предполагает открытость сведений о деятельности образовательной организации и не только заключается в возможности получить сведения о ее деятельности (в том числе на официальном сайте организации), но и сопряжена с обязанностью опубликовать годовую отчетность такой организации. Это позволяет контролировать ее деятельность не только уполномоченным органам государственной власти, но также иным заинтересованным субъектам в рамках общественного и иного контроля. Сочетание автономии, то есть максимальной самостоятельности образовательной организации, с контролем за ее деятельностью позволяет достичь максимально эффективного результата такой деятельности и целевого использования полученных средств.

По аналогии с определением «академической автономии» или «академической свободы», определяемой как «...право высших учебных заведений в лице профессоров на самоуправление; определение программ преподавания и внутреннего порядка высшего учебно-

го заведения, выбор профессоров и ректоров независимо, без вмешательства посторонней администрации и власти» [30, с. 155], можно рассматривать автономию применительно к общему образованию. Данное направление представлено исследованиями как отечественных, так и зарубежных авторов.

В анализе зарубежного опыта решения вопроса автономии в образовании Т. Н. Бочкарева выделяет его организационно-теоретический аспект, который она видит в том, что «центральное административное регулирование образованием не позволяет эффективно управлять сферой образования, следовательно, для дальнейшего развития и повышения качества образования необходимы его “дерегулирование” и “децентрализация”». В отношении управления школами это означает «передачу функций вниз при одновременном изменении режима контроля» [11]. При этом автору удалось представить некоторые черты образа автономии образовательной организации:

- ✓ внутренняя структура образовательной системы школы выстроена в четкий характерный профиль организации, согласованный с местными и социальными особенностями;

- ✓ достигнуто согласие между всеми участниками образовательного и воспитательного процесса (администрацией, учителями, родителями, учащимися) относительно стоящих перед школой целей и задач, а также путей их реализации;

- ✓ штат укомплектован высокопрофессиональными педагогическими кадрами, способными на практике реализовать свободу преподавания и сознающими свою ответственность;

- ✓ установлена связь между образовательной организацией и окружающей средой благодаря открытости школы.

По словам Е. А. Руднева, «автономия образовательной организации — это, в первую очередь возможность выбирать учебники и строить вариативные учебные планы, целесообразная организация образовательного процесса, отражающая приоритеты школы и особенности социума. Иными словами, автономная школа — это уникальная школа, со своими традициями, подходами к оцениванию учащихся, секретами мотивации персонала, авторскими подходами к отбору и расстановке персонала. В автономии директор становится лидером в полном смысле этого слова, потому что иной позиции в этих условиях он занимать не может! Нужно принимать решения, а не ждать инструкций, спущенных сверху!» [36].

Можно утверждать, что подавляющее большинство зарубежных и отечественных исследователей автономии как принципа управления связывают его реализацию с достижением эффективности функционирования образовательной организации, зависящей от степени ее самостоятельности.

Социальный контекст вопроса автономии управления выражен в исследованиях третьего направления, изучающего проявления автономности в образовании на уровне отдельной личности (Е. В. Камалетдинова, Е. А. Насонова, Т. А. Султанова и др.) или как свойства личности (Т. А. Султанова).

В исследованиях красной нитью прослеживается и доказывается мысль о том, что социальная эффективность является естественным следствием личностной автономии субъектов образовательного процесса.

В ряде исследований данный контекст определяется как «автономное действие». Не обладая строго научным определением, понятие дается в форме трактовки: в качестве автономного рассматривается действие, если тот, кто его осуществляет, действует преднаме-

ренно, с пониманием (человек понимает осуществляемые им действия), без внешних условий, которые повлияли бы на ход и результат действия (отсутствие внешнего принудительного влияния).

Это направление исследований имеет глубокие историко-философские корни. Так, «формулой автономии» называют третью формулу категорического императива И. Канта: воля «должна быть не просто подчинена закону, а подчинена ему так, чтобы она рассматривалась также как самой себе законодательствующая, и именно лишь поэтому как подчиненная закону (творцом которого она может считать самое себя)» [22]. Следовательно, автономия предполагает, что человек является источником закона. «Только автономная личность может делать свободный выбор, ... только при его наличии можно говорить об ответственности» [22]. Автономию личности Кант связывал не со свободой личности от внешних воздействий, а с добровольностью отношения личности к общечеловеческим принципам — категорическим императивам, утверждая, что «сознание своей автономности позволяет индивиду быть свободным от произвольных преходящих социальных установлений, диктата власти, не терять самообладания в условиях социальной дестабилизации и тоталитарных репрессий» [22].

Как видно из анализа исследований, посвященных автономии личности, представляет интерес не только их историко-философский контекст, но и современное гуманистическое представление о человеке, предполагающее рассмотрение его как существа и природного (биологического), и социального (культурного), и экзистенциального (независимого, самосущего, свободного).

Подобная постановка вопроса оказывается принципиально важной для гуманистической педагогики, так

как позволяет отличить социализацию от индивидуализации.

Под *социализацией* понимаются процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. Социализация предполагает обретение человеком способности к «адаптивной активности» и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучение, воспитание), так и под влиянием стихийных факторов. «Успешная социализация, — подчеркивает А. В. Мудрик, — предполагает эффективную адаптацию человека в обществе, с одной стороны, а с другой — способность в определенной мере противостоять обществу, части тех жизненных коллизий, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению» [22]. Следовательно, успешная социализация личности в обществе неразрывно связана со степенью ее индивидуализации, фактической автономии от предписывающего контроля и давления социума.

В образовании эта задача приобщения растущего человека к должному выражается в «педагогике необходимости», истоки которой обнаруживаются в «Великой дидактике» Я. А. Коменского. «Педагогика необходимости» со времен выхода этого произведения мало изменилась и представляет собой тщательно разработанную систему, имеющую четко сформулированные цели, принципы, содержание, методы обучения и воспитания, способы оценки знаний, аттестации, классно-урочную модель организации учебного процесса и т. д. Задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика в принципе выполняет хорошо, но ребенок в ней выступает как «объект обучения». Тогда как содержание «педагогике свободы» составляют индивидуализация личности, развитие ее «самости», автономии.

Цель «педагогике необходимости» можно определить как помощь детям в конституировании их автономного внутреннего мира — «субъективной реальности» (В. И. Слободчиков); предметом этой педагогической идеи выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии — самоопределении и самореализации. Результат — свободоспособность личности.

За доказательствами правомочности выделения социального контекста автономности авторы обращаются к идеям русского философа и педагога С. И. Гессена, считающего, что «созидание личности полагает своим условием свободу... Образование — область реализации дисциплины через свободу, а свободы — через закон долга. Свобода здесь — не выбор между наличными путями, а созидание нового пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода. Она — основа взаимоотношений учителя и ученика. Она же требует акцента на методе и его самостоятельном применении (задача обучения — овладение методом). За сказанным всегда должен быть план несказанного, подразумеваемого, в знании должно просвечивать другое знание. Реализация этих максим требует постоянной проблематизации обучения, созидания себя как нравственной, свободной и ответственной личности через приобщение к ценностям (целям-заданиям) культуры как цели образования» [22].

Идея автономной и свободной личности, нуждающейся в специальном образовании, основанном на других философских концепциях, нежели образование по Коменскому, положена в основание исследований И. В. Васютенковой, Е. В. Камалетдиновой, Т. А. Султановой.

Пониманию личной автономии способствуют работы представителей экзистенциальной философии, которые, так же как С. И. Гессен, используют для это-

го термин «свобода». Так, одной из экзистенциалистских формул является утверждение Ж.-П. Сартра о том, что человек есть то, что он сам из себя делает. По мнению А. Камю, свобода человека заключается в том, чтобы, осознав всю абсурдность и бессмысленность собственного существования, приобрести чувства радости, счастья и осмысленности именно за счет собственной осознанной позиции. Данный подход к пониманию личной автономии интерпретируется как «неразрывная связь свободы и ответственности», «необходимость развития своего разум до тех пор, пока это не даст возможность иметь власть над собой и природой» (Р. Мэй), призыв доверять своим чувствам, ощущениям, переживаниям — «организм человека, его природная сущность, сам по себе способен осуществлять в своей жизни правильный выбор» (К. Роджерс), «умение понять и осознать происходящее и есть ключ к человеческой свободе» (Л. С. Выготский), «ориентация на собственный закон развития» (Д. А. Леонтьев) [22].

А. Г. Асмолов также связывает развитие личности с понятием выбора, возникающего в силу внутренней потребности и необходимости отвечать за выбор перед собой и обществом.

В плане организации образовательного процесса автономная личность определена как самоактуализирующаяся (К. Гольштейн). Актуализация — это осуществление, переход из состояния возможности в состояние действительности. В педагогике актуализировать означает извлекать, востребовать спрятанные, заложенные в сознание от природы нравственные ценности, делать их значимыми для личности.

Сегодня в управлении образовательными системами становится востребованным в качестве образовательного результата то, что содержится в понятии «личная автономия» и раскрывается через термины «самоак-

туализация», «самореализация», «субъектность» и ряд других. На уровне требований к образовательным результатам эти понятия конвертируются в универсальные учебные действия и личностные результаты. Результатом реализации требований стандарта к условиям является создание образовательной среды школы, которая может быть определена как совокупность факторов, формируемая укладом жизнедеятельности школы: материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат (Г. А. Игнатьева). Так, в соответствии с культурно-исторической концепцией учения (Л. С. Выготский), теорией деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), теорией личности (В. А. Петровский) личность традиционно рассматривается как активный субъект деятельности, который сам формируется в деятельности и в общении, определяет характер деятельности и общения, как субъект, способный управлять своими действиями и свободно принимать на себя ответственность за исход действия, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [21].

Более глубокое представление социального контекста автономности мы получаем через анализ понятия «автономное обучение», которое конкретизирует данный контекст применительно к системе образования и определяется как «признание прав учащегося в рамках образовательной системы, заключающееся в предоставлении определенной свободы в обучении со стороны преподавателя» [41, с. 279]. В исследовании учебной автономии школьника Е. А. Насонова и Т. А. Султанова опираются на широкий спектр исследований зарубежных и отечественных авторов: С. Френе (идея — каждому учащемуся должна быть предоставлена возможность для самостоятельного конструирования и содержательного наполнения пространства учебной де-

тельности в соответствии с личными образовательными потребностями), Х. Холека (ввел в оборот понятие автономии учащегося), Д. Литтла (представил автономность в виде способности, придающей автономному обучающему новый психологический статус, характеризующий субъектностью и независимостью в действиях), Д. Тримма (учебная автономность порождает способность действовать самостоятельно, как социально ответственное лицо) и др.

Т. А. Султанова считает основой реализации автономного обучения следующие организационно-педагогические условия:

✓ соуправление процессом учения в автономном обучении, способствующее становлению диалоговой культуры отношений между учащимся и учителем;

✓ соответствие содержания образования не только установленному стандарту, но и процессу самореализации личности ученика, обеспечивающее соблюдение единства личностных и предметных целей при учете прав обучающегося на получение качественного образования;

✓ соответствие ресурсного обеспечения цели образовательной программы. Ресурсное обеспечение включает комплексное учебно-методическое, информационное, научно-методическое обеспечение;

✓ готовность учащихся и педагогов к автономному обучению, которая проявляется в следующих контекстах: эмоционально-мотивационном, выражаемом в положительном отношении к автономной учебной деятельности, понимании ее значимости; когнитивном, раскрываемом через осведомленность о содержании, структуре автономной учебной деятельности, ее объектах; деятельностном, предполагающем наличие компетентностей в сферах самоорганизации и самоосуществления учебной деятельности.

Основными структурно-функциональными компонентами учебной автономности определены:

✓ мотивационный (стремление к открытию нового, эффективному освоению окружающего мира, самодетерминации и реализации собственного «я», выражающихся в самореализации, самоактуализации, самоосуществлении);

✓ содержательный (постижение учащимися сущности автономного обучения, его структуры, логики, этапов, основных видов учебных действий);

✓ операционный (формирование и развитие умений автономной учебной деятельности);

✓ креативный (лично мотивированная переработка основных идей и концепций, их самостоятельная интерпретация, активный поиск альтернативных путей решения учебных проблем, задач и т. д. Данный компонент связан с открытостью внутреннего мира личности культуре, обществу, проницаемостью для иного опыта, готовностью к изменениям, критичностью мышления, способностью преодолевать стереотипы в образовательной деятельности).

В качестве аргумента за усиление позиций автономного обучения в отечественной системе общего образования автором выделены «...формирование личности, осознающей свою социальную позицию, социальную свободу, способность думать и действовать независимо, нести личную ответственность в условиях изменяющегося, развивающегося общества» [41, с. 286]. В представленных аргументах раскрывается сущность такого социального эффекта, отражающего результаты образования, как «человеческий капитал». Данное понятие было введено в научный оборот в середине XX века американским экономистом Т. Шульцом и понимается как запас знаний, навыков, способностей и мотиваций человека, имеющих экономическую ценность.

Актуальность вопросу социальной эффективности деятельности придают новые требования к образовательным результатам, определяемые государственными документами, адресованными системе образования: Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (2008 г.), национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» (2010 г.), Федеральными государственными образовательными стандартами, определившими социокультурную миссию образования (непосредственное влияние результатов образования на утверждение демократических начал в жизни общества; развитие личности обучающихся; влияние на рост благосостояния страны посредством формирования у участников образовательных отношений гражданских ценностей и убеждений, роста самосознания индивида в качестве основы социальной стабильности).

Анализ представленных выше взглядов, позиций и различных точек зрения отечественных и зарубежных исследователей автономии в образовании позволяет определить их общую гуманитарную направленность. В указанных нами государственных документах, формирующих направления развития образования, в качестве одного из основополагающих принципов также выдвигается тезис гуманитарной ориентации, предполагающий смещение акцентов с процессов обучения на личность обучающегося.

Общеизвестно, что воспитание и обучение обуславливают прежде всего управление поведением обучающихся со стороны педагога. По сути гуманитарные технологии являются совокупностью технологий влияния и определяются как «последовательность действий педагога, специально организованных для конкретной педагогической ситуации и обеспечивающих такое взаимодействие с учащимися или воспитанниками, кото-

рое оказывает целенаправленное влияние на их поведение за счет использования ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности, что приводит к повышению эффективности решаемой в данный момент времени задачи» [28, с. 258]. Сегодня этот процесс технологизируется. Причина технологизации педагогической деятельности усматривается в ограниченности традиционных средств влияния: «гуманитарные технологии в образовании появились там, где результат, полученный при помощи других (традиционных для этой деятельности) средств, не устраивал педагога, а улучшение результатов за счет модификации применяемых технологий было уже невозможно» [28, с. 256]. Единственным путем повышения результативности деятельности становятся в этом случае изменение отношения обучающихся к ней, рациональное регулирование их поведения. Следовательно, стремление применить в образовании гуманитарные технологии определяется запросом на развитие «человеческого ресурса».

Связь гуманитаризации образования с принципом автономизации управления образовательной организацией вытекает из выделенных исследователями некоторых характерных особенностей гуманитарных технологий:

✓ *Эффективность*: если цель традиционных технологий в образовании — результат деятельности, то целью гуманитарных технологий является повышение эффективности деятельности; когда достигнуто понимание того, что традиционная технология не дает желаемого результата, можно повысить ее эффективность, используя ресурсы личности самих обучающихся через систему рационального регулирования их поведения, основанную на учете интересов и потребностей.

✓ *Эксклюзивность*: гуманитарные технологии эксклюзивны, так как разрабатываются под решение конкретной педагогической задачи.

✓ *Ситуативность* и *персонифицированность*: основой гуманитарных технологий является конструирование ситуации, которая показывает конкретным обучающимся, на которых ориентировано воздействие, позитивную перспективу предлагаемого педагогом поведения.

На этих основаниях для правильного применения гуманитарных технологий в организации образовательного процесса в качестве необходимого и достаточного следует рассматривать потенциал реализации принципа автономии в управлении образовательной организацией.

Представленные выше по группам три направления в исследовании автономности образовательной организации (экономический аспект, политический аспект, социальный аспект) характеризуют результаты деятельности образовательной организации и задают направления поиска проявлений автономии в качестве социальных эффектов в результатах деятельности (*эффект* — это результат, который невозможно получить непосредственно в прямом организационно-управленческом действии).

В наиболее общем виде *социальный эффект образования* определяется в индексах человеческого развития и подразумевает разрешение *проблемы неравенства*, которая является сложной, многомерной категорией и проявляется в доходах и благосостоянии, правах и свободах и т. д. [17]. Неравенство можно рассматривать как неравные возможности в реализации человеческого потенциала в обеспечении благополучия, что выступает фундаментальным фактором развития человека. Следовательно, обеспечение равных возможностей в

потреблении общественный благ есть условие развития человека. Для последнего доступ к образованию является одним из основных факторов его благополучия, а получение образования — одним из факторов, определяющих качество жизни. Доступность образования в данном контексте мы рассматриваем не только с точки зрения социального равноправия, но и как формирование способностей человека эффективно реализовать свои возможности в образовательном пространстве. С точки зрения сущностной характеристики обновления содержания образовательного процесса новой школы социальная эффективность — это максимальное использование образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек и всевозможных побочных негативных последствий (в Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы отмечается наметившаяся негативная тенденция формирования сегмента школ, демонстрирующих устойчиво низкие учебные результаты и утрачивающих «функции социального лифта», в связи с этим программой ставится задача поиска «специального ресурса» для изменения ситуации).

Значимость образовательной сферы, вопросов ее организации и финансирования, качества и доступности образования, формирования отвечающих реалиям наших дней программ, методов и технологий передачи и сохранения знаний признается авторами инновационных стратегий в экономике, социальном развитии страны. Они отмечают, что «образование является каналом восходящей социальной и территориальной мобильности, важнейшим механизмом социализации и социокультурной интеграции, условием становления гражданского общества и правового государства, преодоления опасности отставания от общественного развития и перехода в зоны риска и неопределенности.

Помимо этого, образование становится эффективным средством производства и накопления социального и человеческого капитала, который имеет особое значение для развития современного общества» [16, с. 3]. Современная школа — это прежде всего эффективная школа, то есть общеобразовательная организация, ориентированная на систему эффектов (социальных результатов) образовательной деятельности [13, с. 6].

В контексте современных подходов, обозначенных в Стратегии социокультурной модернизации образования и национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», социальная эффективность образования рассматривается как соответствие социальных эффектов образования стратегическим интересам развития общества; качество влияния образования на окружающую среду. Таким образом, социальные эффекты образования соотносятся с приоритетными направлениями развития общества:

- ✓ социальная консолидация общества;
- ✓ формирование культурной идентичности граждан России;
- ✓ снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения;
- ✓ качественная реализация социальных функций, способствующих эффективной социализации населения (по Н. А. Голикову): «социальный лифт» (П. А. Сорокин) и достижение социального равенства групп и отдельных личностей с разными стартовыми возможностями;
- ✓ социальная интеграция, формирование условий образовательного процесса, в которых коллектив детей из разных социальных групп приобретает опыт взаимодействия, выстраивания конструктивных взаи-

моотношений и предотвращения социальных потрясений [17].

Отметим, что социальный эффект образования часто понимается как широкий социальный, как правило, отсроченный, результат, опосредованный характером социальной адаптации и результатами социально-экономической деятельности выпускника.

У С. Ю. Трапицина образование — это специально организованный процесс интериоризации социально-культурного опыта и становления на этой основе индивидуального опыта жизни, познавательной и предметной деятельности и поведения учащегося. Образование как социальный феномен есть способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности.

А. Г. Асмолов определяет миссию и природу образования как ведущую социальную деятельность, участвующую в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамики социальной дифференциации и стратификации общества; усвоения различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретения репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны.

В узком понимании эффективность рассматривается как «отношение результата к затратам: чем значительней результат и меньше затраты, тем выше эффективность» [13, с. 5]. В. И. Данилов-Даэлян понимает эффективность как «действенность», то есть степень

достижения системой поставленных целей по трем основным критериям: качества, количества и своевременности.

Т. И. Пуденко рассматривает понятие эффективности как формирующее «профессионально-управленческий» дискурс, условие, актуализирующее многочисленные попытки терминологического оформления эффективности деятельности в сфере образования. Автор утверждает, что «оценка эффективности деятельности — это насущная необходимость в рамках любой экономической активности, норма для теории и практики менеджмента. Она обеспечивает более глубокий подход к организации деятельности, при котором важны не только качественные характеристики непосредственно получаемых результатов, но и то, какой ценой они достигнуты (с точки зрения использованных ресурсов) и насколько эти результаты позволяют приблизиться к целям деятельности» [34, с. 46].

«Длительное время вся тематика эффективности была для педагогов и даже для управленцев нижнего звена (уровня образовательных учреждений) достаточно далека и даже абстрактна. Интуитивное представление, что это “что-то из экономики” позволяло без напряжения воспринимать три целевых ориентира модернизации (повышение доступности, качества и эффективности образования), не считая рост эффективности собственной задачей и сосредотачиваясь на вопросах качества образовательных результатов. Но вдруг эффективность, как некая новая сущность, разработка показателей эффективности и их оценка, переход к эффективному контракту как актуальные прикладные задачи вошли, что называется, в каждый дом и поставили перед руководителями образовательных организаций и педагогами массу вопросов, к которым они оказались совершенно не готовы» [34, с. 46].

В перечне базовых позиций, конкретизирующих представления об эффективности образовательной деятельности, Т. И. Пуденко предлагает:

✓ во-первых, рассматривать эффективность как характеристику деятельности, определить ее в общих категориальный ряд с категориями «цель», «результат», «субъект деятельности», «способ», «ресурс» и др; определять эффективность любого сотрудника в контексте общей эффективности всей организации, причем эта связь обеспечивается за счет движения от общего к частному, от представления об эффективности всей организации. «Эффективность — это не педагогическая категория, поэтому попытки поставить знак равенства между эффективным педагогом и хорошим педагогом, профессионально и успешно решающим педагогические задачи, изначально не корректны, ведь речь идет не об образовательном процессе, а о целостной деятельности образовательной организации как части системы образования» [34, с. 46];

✓ во-вторых, принять в качестве системы координат оценки эффективности деятельности триаду «результат — затраты — цели», определяющую две группы отношений: «результат — затраты» и «результат — цели»;

✓ в-третьих, сознавать контекстную обусловленность акцентов эффективности приоритетностью современной политики в бюджетных отраслях. Поэтому во всех программных документах, касающихся отраслей социальной сферы, присутствует такое понятие, как «эффективность деятельности». Очевидно, что в рамках модернизации образования, проходящей в увязке с административной и бюджетной реформами, понимание эффективности ближе всего к экономическому смыслу, поскольку речь идет именно о том, чтобы повысить отдачу от используемых в отрасли всех видов

ресурсов, прежде всего, трудовых ресурсов (педагогов и руководителей ОУ) и бюджетного финансирования, выявить зоны низкой эффективности;

✓ в-четвертых, программно-нормативные документы федерального уровня задают принципиальный подход к оценке — эффективно то, что обеспечивает достижение целевых индикаторов, — а также логику действий — оценка на основе построения сквозной системы показателей эффективности от федерального уровня до деятельности отдельного педагога. К недостаткам формируемой системы оценки эффективности образовательной деятельности Т. И. Пуденко относит наблюдаемое смещение понятий «качество результатов деятельности» и «эффективность деятельности». Практики по-прежнему остаются в границах проблемного поля качества образования, предлагая показатели, отражающие набор непосредственных результатов деятельности школы в значительной части образовательных результатов.

И. В. Васютенкова на основе анализа национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и Стратегии социокультурной модернизации образования предлагает под социальной эффективностью образования рассматривать «соответствие социальных эффектов образования стратегическим интересам развития общества; качество влияния образования на окружающую среду», конкретизируя их через приоритетные направления развития общества: социальная консолидация общества; формирование культурной идентичности граждан России; снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения; «социальный лифт», достижение социального равенства групп и отдельных личностей с разными стартовыми возможностями. На этом основании социальный

эффект образования понимается ею «как широкий социальный, как правило, отсроченный результат образования, опосредованный характером социализации и результатами социальной деятельности выпускника» [13, с. 2].

Г. А. Игнатьева в качестве социального эффекта инновационной деятельности акцентирует внимание на изменениях, происходящих в самом субъекте инновационной деятельности. Это выражается в «появлении у него таких новых качеств, как проективное мышление, инициативность, активность, гибкость мышления, способность к самоанализу, позволяющих осуществлять такую деятельность» [20, с. 16].

Ряд исследователей обосновывают необходимость изучения социальной эффективности в комплексе с экономической эффективностью. Социальная эффективность рассматривается ими приоритетно по отношению к экономической эффективности. Мы также придерживаемся этого мнения и считаем, что в системе представлений об эффективности в образовании экономическая составляющая призвана обеспечить социальную, что может выступать свидетельством их взаимообусловленности. Следовательно, любой экономический результат социально значим, а социальные процессы проявляются через экономический эффект.

Некоторые ученые утверждают, что эффективность — это не соотношение, а состояние социально-экономической системы (опираясь на работы итальянского экономиста В. Парето, который считается одним из основоположников концепции эффективности). «Общественный оптимум — это такое размещение ресурсов общества, такая структура производства и распределения, которые являются наилучшими с точки зрения набора поставленных целей. В научных дискуссиях по вопросу социально-экономической эффек-

тивности часто используется экономическая категория «оптимальности». Она трактуется как «состояние дел, условный оптимум при имеющихся ограничениях» [35, с. 12].

Таким образом, проблема оптимальности заключается в поиске наиболее рационального способа достижения цели, в определении баланса отношений между входящими в систему элементами и самой системой в конкретный момент времени. Следовательно:

✓ понятия «оптимальность» и «экономическая эффективность» тождественны;

✓ в определении «социального оптимума» пересекаются две определяющие подсистемы эффективности: социальная и экономическая;

✓ социальный эффект является более общим и более сложным по содержанию и многообразным по форме;

✓ в условиях возрастания общественного и государственного интереса к социальным эффектам образования актуализируется задача поиска компромисса в вопросах достижения социально-экономической эффективности для нахождения баланса интересов (отклонение маятника в сторону социальной эффективности и качества в результатах деятельности уменьшит экономические показатели эффективности и наоборот).

При разработке проблемы социальной эффективности образования И. В. Васютенкова предлагает исходить из принципа некумулятивности (неприращиваемости) интегральных социальных эффектов образования [13]. В методологическом плане этим обосновывается целесообразность дифференцирования внутренней и внешней эффективности образования. Социальная эффективность образовательных институтов для общества в целом, связанная с обеспечением качества жизнедеятельности сообществ и человека в них, есть внеш-

няя эффективность. Именно эти эффекты выражают сущность образования как важнейшего института социализации общества. В свою очередь, внутренняя эффективность соотносится с частными эффектами образования, которые могут быть отслежены и определены на уровне субъектов образовательного процесса. Данный подход позволяет рассматривать социальную эффективность как естественное следствие личностной эффективности субъектов образовательного процесса.

В представленном контексте личностная эффективность выступает необходимым фактором и средством достижения социальной эффективности образования. Личностная эффективность (эффективность отдельной личности) является основой социальной эффективности. Исходя из этого, социальной миссией школы в современных социокультурных условиях становится наращивание личностной эффективности субъектов образования. Проектирование образовательного процесса эффективной школы предполагает: взаимодействие педагога и обучающихся через системно-деятельностный, исследовательский подход в образовании; совместное социально-педагогическое проектирование; успешную самореализацию всех участников образовательного пространства.

В качестве цели современного образования ФГОС определяют развитие личностной эффективности человека, которая понимается как результат реализации системы качеств личности, позволяющих ей быть успешной в условиях социума. Социум в данном контексте — общество, в которое включен человек достаточно длительное время, чтобы это повлияло на формирование его личности. Успешность следует рассматривать в двух аспектах: во внешнем плане это степень принятия социумом способов и результатов

деятельности человека, во внутреннем плане — удовлетворенность собственными способами и результатами деятельности личности. Таким образом, проблема развития личностной эффективности человека может быть выражена тремя взаимосвязанными линиями: общественные тенденции и потребности; индивидуальные особенности личности и их развитие; успешность деятельности человека в обществе.

Эффективная образовательная система должна реализовывать индивидуальный подход к каждому обучающемуся и моделировать условия для проявления своей самостоятельности, самобытности, самодеятельности, поскольку только в этом случае образовательный процесс имеет реальные шансы опираться на индивидуальные интересы, потребности, возможности и личный опыт учащегося. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся — это необходимое условие построения новой, действительно современной и эффективной системы образования. Индивидуализация рассматривается как стержневой принцип организации образовательного процесса, а максимальное раскрытие и развитие индивидуальности каждого учащегося являются одной из важнейших задач образования.

В данном контексте личностная эффективность рассматривается как возможность осуществлять продуктивные действия. Она базируется на таких основных понятиях, как осознание своих намерений и целей; управление личными ресурсами (время, здоровье, деньги, эмоции и т. д.); взаимодействие с окружающей средой. Таким образом, эффективность личности — это качество ее взаимодействия с собой и окружающим миром. Иными словами, это то, насколько хорошо человек умеет договариваться и сотрудничать с собой и окружающими, достигать поставленных целей и при этом чувствовать себя комфортно и уверенно.

Представленные основные положения социокультурного подхода к анализу социальной эффективности результата деятельности находят развитие в работах К. В. Юшкова. Он усматривает в современных концепциях образования (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) историческую, социокультурную и антропологическую обусловленность образования как социокультурного феномена, имеющего приоритетное значение как для самого человека, так и для сохранения и развития общества. Авторами концепций отмечается, что культура и социум решают через образование различные задачи: цель социума — «через систему образования помочь адаптации человека, культура же создает индивидуальность, обладающую нестандартным набором личностных смыслов». Рассматривая образование как важный фактор развития личности и его социализации, они уверены в том, что в процессе освоения культурных образцов человек «не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать субъективность и преумножать потенциал мировой цивилизации».

С теоретической позиции социальный эффект образования «должен быть устойчивым, воспроизводящимся, прогрессирующим, содержать в себе не только “снятый” результат осуществленной деятельности, но и источник, и средство для последующего развития, выступать постоянным и прочным звеном в цепи непрерывного воспроизводства общественной жизни» [15].

Исходя из вышеизложенного, определяющим аспектом эффективности образовательной деятельности может выступать личностная эффективность субъекта, как проявление текущей социальной деятельности (взаимодействия в образовательном пространстве),

так и в качестве отложенного результата (социальной адаптации). Определяющим условием реализации индивидуального потенциала ребенка является осознанная деятельность во всем многообразии проявлений социальной среды, формируемой образовательной организацией. Анализ работ зарубежных и отечественных авторов по вопросу автономии позволил выделить ключевые элементы ее понимания в контексте социальной эффективности результата деятельности образовательной организации. К ним мы относим организационно-педагогические условия: степень включенности субъектов образовательных отношений (администратор, педагог, учащийся, родитель) в управление образовательными процессами на основе культуры диалога; согласованность содержания деятельности педагогической системы с запросом непосредственных участников, их потребностью в личностной самореализации (создание пространства индивидуальной успешности) и стремлении быть источником собственной деятельности (самодерминация); уровень функциональной компетентности руководителя и педагога в реализации отношений партнерства в обучении и управлении; реальную включенность всех участников образовательных отношений не только в осмысление собственной деятельности, но и в ее преобразование.

На практическом уровне эти ключевые элементы определяют степень вовлеченности субъектов образовательных отношений в процесс организации обучения и публично обоснованную степень ответственности каждого из субъектов за данный процесс. Именно вовлеченность и взаимодействие между участниками образовательных отношений формируют личность, осознающую свою социальную позицию, социальную свободу, способную думать и действовать независимо, нести личную ответственность в условиях изменяю-

щегося, развивающегося общества, где формируемые качества личности определяются как цели современного образования.

Современный этап модернизации образования усиливает акценты на вопросах эффективности деятельности образовательных организаций и тем существенно меняет требования к профессиональной компетентности руководителей и педагогов, выводя вопрос автономии как принципа деятельности управленческой системы на новый уровень осмысления.

Литература

1. Федеральный закон № 174-ФЗ от 3 ноября 2006 г. «Об автономных учреждениях».
2. Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».
3. *Абрамов, Р. Н.* Трансформации академической автономии / Р. Н. Абрамов // Вопросы образования. — 2010. — № 3. — С. 75—91.
4. *Аврус, А. И.* История российских университетов : Очерки / А. И. Аврус. — М., 2001 — 80 с.
5. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина // Вопросы психологии. — 2007. — № 4. — С. 16—23.
6. *Асмолов, А. Г.* Образование как потенциальный ресурс развития общества / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Образовательная политика. — 2016. — № 2(72) — С. 2—19.
7. *Асмолов, А. Г.* Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2. — С. 100—106.
8. *Асмолов, А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Stra-tegiya_i_metodologiya_sotsiokul_turnoi_modernizatsii_obrazovaniya_s_prilozheniyami.doc.

9. Афанасьева, Г. П. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии / Г. П. Афанасьева, С. В. Торопчина // Ползуновский вестник. — 2006. — № 3. — С. 1—9.

10. Барциц, И. Н. Социальная эффективность государственного управления: модели, критерии, российский опыт внедрения / И. Н. Барциц // Проблемы управления. — 2011. — № 1. — С. 92—100.

11. Бочкарева, Т. Н. Концепция автономии образовательного учреждения (европейское измерение) / Т. Н. Бочкарева // Правозащитник. — 2013. — № 2 ; <http://pravozashitnik.net/ru/2013/2/2>.

12. Вавилова, А. А. Автономные учреждения как новый тип образовательных учреждений / А. А. Вавилова // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2007. — № 3—4. — С. 29—37.

13. Взаимодействие субъектов образовательного процесса — основа социальной эффективности образования : учебно-методическое пособие / под общей ред. И. В. Васютенковой. — СПб. : ЛОИРО, 2011. — 130 с.

14. Вифлеемский, А. Б. Автономное, бюджетное или казенное учреждение: кем лучше быть школе? / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. — 2012. — № 5. — С. 80—89.

15. Голиков, Н. А. Социальные эффекты образования: реалии, прогнозы, перспективы / Н. А. Голиков // http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/11/s%D0%BEci%D0%BEI%D0%BEgiy%D0%B0/golikov.pdf.

16. Горшков, М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарева. — М. : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. — 232 с.

17. Заир-бек, Е. С. Методология оценки социальных эффектов программ развития образования / Е. С. Заир-бек Эмиссия оффлайн : электронный научно-педагогический журнал. — 2005. — № 2 ; <http://www.emissia.org/offline/2005/993.htm>.

18. Иванов, Д. В. Вопросы реализации государственной политики в контексте становления института автономных некоммерческих учреждений / Д. В. Иванов, Е. К. Кар-

пунина // Социально-экономические явления и процессы. — 2011. — № 3—4. — С. 113—115.

19. Игнатьева, Г. А. «Нижегородская инновационная школа» как инновационный образовательный комплекс в системе общего среднего и дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — Сер. «Инновации в образовании». — 2010. — № 1. — С. 25—32.

20. Игнатьева, Г. А. Социальные эффекты проектно-сетевых институтов инновационного образования как образы новой общественной практики / Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова, А. Н. Матукина // Интеграция образования. — 2014. — № 3 (76). — С. 12—18.

21. Игнатьева, Г. А. Социокультурный вектор развития педагогического профессионализма в условиях дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, В. В. Николина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — Сер. «гуманитарные науки». — 2016. — № 5. — С. 86—91.

22. Камалетдинова, Е. В. Некоторые аспекты проблемы развития личности в образовательной среде / Е. В. Камалетдинова // <http://festival.1september.ru/articles/413267/>.

23. Кац, А. М. Автономность школы: свободы реальные и мнимые / А. М. Кац // Народное образование. — 2012. — № 10. — С. 130—136.

24. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (постатейный) // <http://docs.cntd.ru/document/420353316>.

25. Контексты и подтексты образования. — М., 2006. — 296 с. — (Сер. «Новые ценности образования».)

26. Лагутина, Е. Е. Автономные образовательные учреждения: основная характеристика, преимущества и риски / Е. Е. Лагутина // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 2. — С. 79—83.

27. Лактионова, Е. Б. Развитие личности в образовательной среде / Е. Б. Лактионова // Известия Россий-

ского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 97—104.

28. *Митин, А. Е.* Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании / А. Е. Митин, С. О. Филиппова // Проблемы педагогики и психологии. — 2013. — № 3. — С. 255—262.

29. *Моисеев, А. М.* 100 главных понятий о школе и государственно-общественном управлении : краткий словарь-справочник для общественных управляющих / А. М. Моисеев, Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, А. А. Седелников ; под общей ред. С. Г. Косарецкого — М., 2015. — 151 с. — (Сер. «Библиотека школьного управляющего»).

30. *Никольский, В.* Университетская автономия и академическая свобода / В. Никольский // Высшее образование в России. — 2008. — № 6. — С. 147—155.

31. *Новиков, А. М.* Развитие отечественного образования: Полемиические размышления / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2005. — 176 с.

32. *Нойкин, К. И.* Проблема финансирования образовательных учреждений в России / К. И. Нойкин // Молодой ученый. — 2014. — № 18. — С. 420—424.

33. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: Доклад общественной палаты РФ, Москва, 2007 год // <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032543/1%20Doklad.pdf>.

34. *Пуденко, Т. И.* О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании / Т. И. Пуденко // Управление образованием : теория и практика. — 2014. — № 1 (13). — С. 43—53.

35. *Растворцева, С. Н.* Социально-экономическая эффективность регионального развития / С. Н. Растворцева, В. В. Фаузер, В. Н. Задорожный, В. А. Залевский. — М. : Экон-Информ, 2011. — 136 с. — (Сер. «Библиотека менеджера». Вып. 17).

36. *Руднев, Е. А.* Что такое автономия? Идет ли о ней речь в ФЗ-83 / Е. А. Руднев // <http://direktor.ru/blog.htm?id=315>.

37. Сводный доклад Президенту Российской Федерации «О результатах реализации национальной образова-

тельной инициативы “Наша новая школа” в 2014 году» // <http://dopedu.ru/news/577-doklad-na-novaya-shkola-poitogam-2014-goda.html>.

38. Сводный доклад Президенту Российской Федерации «О результатах реализации национальной образовательной инициативы “Наша новая школа” в 2015 году» // <http://минобрнауки.рф/documents/8419>.

39. *Старыгина, А. М.* Образование как социокультурный институт и феномен культуры: социокультурный анализ / А. М. Старыгина // Инженерный вестник Дона: электронный научный журнал. — 2014. — № 3.

40. *Субетто, А. И.* Начала теории социального менеджмента качества (ноосферно-социальная парадигма) / А. И. Субетто ; под науч. ред. Заслуженного деятеля науки РФ, докт. экон. наук, проф. В. Н. Бобкова. — СПб. : Астерион, 2012. — 284 с.

41. *Султанова, Т. А.* Автономное обучение как инновационное направление в деятельности учителя школы / Т. А. Султанова // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. — С. 279—287.

42. *Хван, А. А.* К анализу природы современного провинциального образования / А. А. Хван, О. В. Ефименко // Директор школы. — 2014. — № 5. — С. 15—19.

43. *Цирульников, А. М.* Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации / А. М. Цирульников // Вопросы образования. — № 2. — 2009. — С. 39—65.

44. *Цирульников, А. М.* Школьная сеть вместо управленческой вертикали / А. М. Цирульников // <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/2/>.

45. *Чуркина, Н. И.* Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе / Н. И. Чуркина // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — Вып. 341. — С. 103—107.

46. *Шиварев, П. В.* Инфантильная культура / П. В. Шиварев // Директор школы. — 2014. — № 7; <http://direktor.ekiosk.pro/article.aspx?aid=348723>.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ
И КАК УСЛОВИЕ ЕЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ
(С. А. Максимова)

Первичный анализ теоретических исследований проблемы развития форм и способов социального взаимодействия образовательной организации как открытой системы позволяет сделать вывод о том, что в современных научном и педагогическом дискурсах к настоящему моменту не сформированы ни терминологическая определенность понятия «социальное партнерство», ни методологические единство и непротиворечивость его рассмотрения. Так, О. В. Деникаева полагает, что рассматриваемое понятие характеризует «как цель, так и способ достижения единства действий различных по потребностям, интересам социальных субъектов» [2]. Кроме того, социальное партнерство школы, на наш взгляд, может быть рассмотрено и как один из процессов жизнедеятельности образовательной организации (конечно, вспомогательный, поскольку основными процессами школы заявлены обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения), и как ее результат (перечень социальных партнеров, с которыми заключены договорные отношения), и как условие обеспечения социальной активности школы, ее открытости социальному окружению.

Хронологически более ранним является функционирование данного термина в экономико-политическом и социологическом контекстах [3; 8 и др.]. Основными содержательными характеристиками понятия «социальное партнерство» в этих сферах являются: «равноправие участников партнерских отношений»,

«осознанность и диалогичность», «взаимная выгода», «добровольность и самостоятельность в выборе и принятии решений» и т. д. Поэтому «ранее всего, с точки зрения партнерства в образовании, начали анализироваться правовые и экономические вопросы (защита прав и интересов педагогических работников, взаимоотношения работодателя, профсоюза и педагогического коллектива)» [4]. Особое внимание уделялось изучению национальной специфики решения проблемы социального партнерства. Так, исследования В. В. Комаровского, В. Г. Смольникова, А. Н. Крестьянинова, В. Т. Кривошеева, В. В. Ткаченко посвящены анализу особенностей становления, изучению «субъектов и моделей» социального партнерства в России.

Необходимость теоретического осмысления социального партнерства в образовании вызвана потребностью управленческой и педагогической практики в обобщении и систематизации наличествующего опыта работы и, в большей степени, отсутствием конкретных методических и диагностических инструментов управления сферой социального взаимодействия школы. Иными словами, партнерство школы, связанное с сущностью образовательной деятельности, влияющее и определяющее отношения внутри образовательной организации и в ее социальном окружении, остаются сегодня чрезвычайно важными и как теоретическая проблема, и как практическая задача.

Значимость социального партнерства для школы определяется как ее внутренними запросами, так и внешними требованиями, предъявляемыми к современной образовательной организации. Существенные изменения во всех сферах общественной жизни, государственная политика в сфере образования, определяющая опережающий и инновационный характер развития школы, детерминируют изменения во всех

аспектах жизнедеятельности школы (от обеспечения необходимых условий функционирования и развития школы до организации общественно-профессиональной независимой экспертизы ее деятельности). Такой подход относительно образовательных организаций может быть реализован только с учетом внедрения, как минимум, принципов открытости, толерантности, кооперативности, инициативности, сотворчества, диалогичности и др.

Полагаем, что разработка эффективной технологии реализации социального партнерства школы с учетом указанных принципов должна быть предварена необходимым терминологическим анализом понятий, сопряженных с термином «социальное партнерство».

В современном научном и педагогическом дискурсах понятия «социальное взаимодействие», «социальное сотрудничество», «социальная помощь и поддержка», «социальное партнерство» функционируют как синонимы. На наш взгляд, понятие «взаимодействие» является родовым для приведенных выше терминов в силу того, что обозначает общий процесс воздействия сторон друг на друга.

В качестве *общих* для всех указанных форм социального взаимодействия мы выделяем признаки, характеризующие родовое понятие как таковое:

- ✓ вовлеченность нескольких субъектов (индивидуальных или коллективных) во взаимодействие;
- ✓ отнесенность субъектов взаимодействия к той или иной (общей или различным) социальной группе;
- ✓ мотивированность социального взаимодействия теми или иными потребностями (осознанными / неосознанными, субъективными / объективными) участников социального взаимодействия.

Дифференциальными признаками видовых разновидностей социального взаимодействия (социальное

партнерство, социальное сотрудничество, социальная поддержка) мы считаем:

- ✓ степень добровольности взаимодействия (фактическая (реальная) / условная добровольность);
- ✓ степень равноправия участников взаимодействия (фактическое (реальное) / условное равноправие);
- ✓ характер извлекаемой из взаимодействия выгоды (фактическая (реальная) / условная равновыгодность / неравновыгодность);
- ✓ направленность поддержки (помощи) в ходе взаимодействия (фактическая (реальная) взаимоподдержка / условная взаимоподдержка / односторонняя поддержка);
- ✓ ведомственная (институциональная) принадлежность участников взаимодействия (межведомственное (межинституциональное) взаимодействие / ведомственно (институционально) окрашенное взаимодействие);
- ✓ степень регулярности взаимодействия (системное / фрагментарное взаимодействие);
- ✓ степень регламентации взаимодействия (преимущественно формальное / условно формальное / неформальное взаимодействие).

Безусловно, в реальной управленческой и педагогической практиках данные признаки могут быть представлены не в полном объеме. Вместе с тем считаем необходимым охарактеризовать каждый вид социального взаимодействия исходя из их полного перечня.

Социальное партнерство как вид социального взаимодействия характеризует набор следующих признаков:

- ✓ фактическая (реальная) добровольность (решение участников взаимодействия о поддержке партнерских отношений является свободным, принимаемым ими по собственной инициативе и не зависящим от текущей

объективной социокультурной и экономической ситуации);

✓ фактическое (реальное) равноправие сторон (участники взаимодействия обладают равным объемом прав и обязанностей);

✓ фактическая (реальная) равновыгодность взаимодействия (участники взаимодействия одинаково заинтересованы в поддержании партнерских отношений);

✓ фактическая (реальная) взаимоподдержка участников взаимодействия (участники в равной степени оказывают помощь и поддержку друг другу в ходе взаимодействия);

✓ межведомственный (межинституциональный) характер взаимодействия (участники взаимодействия относятся к различным ведомствам и организационным структурам);

✓ систематический характер (взаимодействие участников осуществляется на регулярной основе);

✓ преимущественно формальный характер взаимодействия (взаимодействие регламентировано договорами, контрактами, планами совместной деятельности и т. д.).

Примером реализации социального партнерства школы может служить взаимодействие образовательной организации с различными учреждениями культуры в рамках совместного проведения различных просветительских и обучающих мероприятий. В Нижегородской области такой формой взаимодействия можно считать проводимые на базе школ филармонические классы, организуемые Нижегородской государственной академической филармонией имени М. Растроповича.

Участие сторон в данном взаимодействии является добровольным и равновыгодным. Актуальность приобщения подрастающего поколения к непреходящим

духовным ценностям высока в любое время, на любом этапе развития современного общества и вне зависимости от векторов господствующей образовательной политики — в этом заключена заинтересованность образовательной организации в выстраивании взаимодействия с учреждением культуры на регулярной основе. Нижегородская филармония в свою очередь испытывает потребность в количественном и качественном (в том числе — с учетом возрастного контингента) изменении состава адресной аудитории, ее расширении, а подобные музыкальные вечера в стенах образовательной организации, безусловно, способствуют привлечению школьников в большой зал филармонии.

Данное взаимодействие осуществляется на основе соответствующих договоров и предполагает, с одной стороны, обладание сторонами одинаковым объемом прав, а с другой — взаимную не одностороннюю помощь и поддержку участников взаимодействия в силу их нацеленности на решение общих задач, равноценных и равнозначимых для обеих сторон взаимодействия.

Социальное сотрудничество как вид социального взаимодействия характеризует набор следующих признаков:

✓ условная добровольность (необходимость взаимодействия может быть продиктована объективно сложившейся социокультурной и экономической ситуацией, определена административным решением и т. д.);

✓ условное равноправие сторон (участники взаимодействия могут обладать различным объемом прав и обязанностей);

✓ условная равновыгодность взаимодействия (участники взаимодействия могут получать различные по характеру и объему выгоды от него);

✓ условная взаимоподдержка участников взаимо-

действия (участники могут в равной степени оказывать помощь и поддержку друг другу в ходе взаимодействия);

✓ ведомственно и институционально нейтральный характер взаимодействия (участники взаимодействия могут обладать как общей, так и различной ведомственной (институциональной) отнесенностью);

✓ систематический характер (участники взаимодействуют на регулярной основе);

✓ условно формальный характер взаимодействия (взаимодействие может быть как регламентировано, так и не регламентировано договорами, контрактами, планами совместной деятельности и т. д.).

Полагаем, что образцом социального сотрудничества образовательных организаций может служить система отношений школы с различными конфессиями. Активизация подобного взаимодействия, несмотря на, безусловно, непреходящий ценностный потенциал проводимых совместно мероприятий, связана с реализацией в стране целого ряда документов, регламентирующих вопросы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания (например, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России).

Социальная помощь (поддержка) как вид социального взаимодействия характеризует набор следующих признаков:

✓ условная добровольность (решение участников о взаимодействии является свободным, принимаемым ими по собственной инициативе, однако в ряде случаев зависящим от текущей объективной социокультурной и экономической ситуации);

✓ неравноправие сторон (участники взаимодействия обладают различным объемом прав и обязанностей);

✓ неравновыгодность взаимодействия (участники

в различной степени заинтересованы во взаимодействии);

✓ односторонний характер поддержки участников взаимодействия (взаимодействие сводится к оказанию помощи одними и ее принятию другими его участниками);

✓ ведомственно и институционально нейтральный характер взаимодействия (участники могут быть как общей, так и различной ведомственной (институциональной) отнесенности);

✓ фрагментарный (ситуативный) характер взаимодействия участников (осуществляется не на регулярной основе, по мере возникновения у них проблем и затруднений);

✓ неформальный характер взаимодействия (взаимодействие, как правило, не регламентировано договорами, контрактами, планами совместной деятельности и т. д.).

Одной из форм социальной помощи может служить участие школьников в различных волонтерских организациях, оказывающих поддержку различным слоям населения, оказавшимся в сложных жизненных условиях (дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, престарелые и т. д.). Подобная помощь оказывается довольно несистемно (от мероприятия к мероприятию, в зависимости от временных и человеческих ресурсов) и не регламентируется специальными документами. Степень заинтересованности сторон в данном взаимодействии различна: в то время как для социально незащищенных слоев населения оно важно в решении насущных, жизненно важных проблем и в связи с этим крайне необходимо, для обучающихся оно скорее самоценно: важен сам факт помощи людям.

Особое место в ряду вышеуказанных видов соци-

ального взаимодействия занимает система отношений образовательных организаций с родителями (законными представителями). Последние традиционно относятся к числу участников образовательных отношений. Вместе с тем нахождение родителей за пределами собственно учебной деятельности позволяет относить их в современном педагогическом дискурсе к числу социальных партнеров образовательной организации. Действительно, в ряде случаев родители разделяют права и обязанности по обучению и воспитанию своих детей со школой, а главное — будучи одинаково заинтересованными в эффективном сотрудничестве, наравне с образовательной организацией несут ответственность за полученный результат. Основой взаимодействия в данном случае будет являться взаимная заинтересованность сторон в ресурсах друг друга: школа получает возможность трансляции «устаами родителей» значимых ценностных установок за пределами процесса обучения; родители — верифицированную образовательную практику в школе систему воспитания своих детей. Необходимым условием успешного взаимодействия в данном случае являются единство взглядов на процесс обучения и воспитания детей, общность подходов к социализации подрастающего поколения. При этом социальные действия школы по отношению к родителям направлены на вовлечение последних в образовательную среду школы. Речь идет о педагогических лекториях для родителей и психологических тренингах для формирования позитивного климата в семье; циклах многочисленных и разнообразных мероприятий: походов, экскурсий и т. д.

Характер отношений семьи и школы в современных социокультурных условиях может связывать их с такими видами социального взаимодействия, как сотрудничество и помощь. В первом случае имеется в виду вынужденное (недобровольное), мотивирован-

ное утилитарными интересами родителей (например, сохранение ребенка в престижной школе, школе по месту жительства и т. д.) взаимодействие родителей с педагогами и администрацией школы. Социальной перцепции (то есть восприятия и принятия сторонами ценностей и поведенческих установок), открытого диалога «на равных» в данном случае не происходит, их замещает иллюзия доверительного отношения взрослых участников образовательных отношений. Во втором случае одинаково возможны два сценария, разворачивающиеся в русле отношений социальной помощи. Первый путь — родители занимают комфортную для них позицию «образовательных спонсоров» и не стараются даже демонстрировать интереса к процессу обучения своих детей. Семья, таким образом, играет пассивную роль, выражает низкую степень активности, полагая, что школа и обучит, и воспитает, и подготовит к профессиональному выбору без участия родителей. Второй вариант развития отношений семьи и школы может выражаться в тенденции к «закрытости» процессов обучения и воспитания детей в стенах образовательной организации, исключающей всякую возможность влияния на эти процессы извне — в том числе со стороны родителей.

Так, Т. П. Грибоедова определяет и описывает шесть уровней развития отношений в парадигме «семья — школа» (от формально-статистического до партнерского):

✓ формально-статистический (факт наличия другой стороны учитывается формально);

✓ потребительский (внести как можно меньший вклад со своей стороны и получить как можно больший вклад с противоположной);

✓ благотворительный (одна из сторон представляет добровольные и бескорыстные вложения труда или

материально-финансовых ресурсов, взаимодействие сводится к разовым, локальным контактам);

✓ «спонсорский» (школа ожидает от родителей преимущественно материального участия в ее делах);

✓ инвестиционный (семья становится частичным заказчиком для образовательной организации, заявляя о своих требованиях и внося собственные или привлеченные ценности в конкретный проект);

✓ партнерский (наличие согласованных позиций сторон относительно совместной взаимовыгодной деятельности, совместная ответственность за результаты обучения и воспитания) [1].

Достижение в ходе социального взаимодействия школы с различными представителями социума уровня социального партнерства — серьезная задача, и она не решается в одно действие. Социальная зрелость и социальная ответственность школы заключаются в ее способности пробудить социальную активность внутри образовательного пространства школы, направляя ее на расширение своего социального контура, выстраивая систему социального партнерства — тем самым зарождая социальную активность в своем внешнем окружении, косвенно обучая и воспитывая общество.

Полагаем, что социальное партнерство можно рассматривать как фактор развития образовательной организации в случае разрешения ряда объективных противоречий:

✓ между потребностью школы в поиске, отборе и реализации эффективных механизмов социализации подрастающего поколения и ресоциализации взрослых участников образовательных отношений и первоочередной нацеленностью образовательных организаций на достижение показателей государственного и муниципального заданий;

✓ между необходимостью расширения сети социаль-

ных контактов образовательной организации и отсутствием описанных эффективных технологий привлечения партнеров школы из различных общественных сфер и т. д.;

✓ между необходимостью изменения качества социального взаимодействия школы и отсутствием мотивационной готовности руководящих и педагогических работников к открытому диалогу с представителями других общественных сфер, системному и регулярно-му сотрудничеству с ними.

Решение указанных противоречий лежит как в плоскости организационно-управленческих решений собственно образовательной организации (изменение целевых ориентиров деятельности школы, управление мотивационной сферой сотрудников и т. д.), так и в области научно-методического сопровождения реализации различных видов социального взаимодействия — в частности, разработки эффективного инструментария (технологии и методики) создания, реализации и мониторинга конкретных программ социального партнерства.

Научная литература и многочисленные методические материалы в настоящее время не предлагают однозначной трактовки алгоритма развития социального партнерства в школе. Разрабатывая подобный методический инструментарий — авторскую технологию, мы исходили из отмеченной ранее синергии различных аспектов партнерства как наиболее перспективного вида социального взаимодействия семьи и школы (так, форматы «социальное партнерство — процесс», «социальное партнерство — результат», «социальное партнерство — результат» находятся в отношениях взаимозависимости и взаимодополняемости).

В целях достижения высокой степени операциональности разработанной авторской технологии представим

ее в качестве общего алгоритма (последовательности шагов).

Шаг № 1: анализ внешней и внутренней среды школы

Сталкиваясь с определенными внутренними проблемами или внешними «вызовами», школа не только определяет их перечень, но и формирует их рейтинг, ранжирует по степени значимости. При этом можно использовать различные методы анализа внутренней и внешней среды образовательной организации (PEST-, SWOT-анализ и др.).

Шаг № 2: определение внутришкольного ресурсного дефицита (человеческого, финансового, информационного, материально-технического или др.)

Подобный анализ позволит получить полную информацию о наличествующих в школе условиях для реализации комплекса мер по выстраиванию системы социального партнерства; определить перечень кадровых, финансово-экономических и других дефицитов, продумать шаги по их устранению.

Шаг № 3: мониторинг социального окружения конкретной школы; определение потенциальных и реальных партнеров, обладающих необходимым для школы ресурсом

Данный этап, сопряженный с решением, на первый взгляд, главной задачи всей технологической цепочки (собственно, поиск достойного партнера), последовательно подводит нас к необходимости ответа на главный вопрос: зачем вашему потенциальному социальному партнеру нужно взаимодействовать с вами?

Шаг № 4: определение выгоды (пользы) выбранного социального партнера от взаимодействия со школой

Достижение выгод и получение конкретной практической пользы от взаимодействия не являются лозунгами. Они иллюстрируют осознание школой своей

социальной значимости — способности формировать и развивать человеческий ресурс как основной социальный капитал, без которого никакой социальной структуры просто не существует. На данном этапе социальная активность школы реализуется с применением метода бенчмаркинга*.

Итак, все указанные выше проявления социальной активности школы связаны с мобилизацией внутренних ресурсов организации, с освоением новых проектных, рыночных и социальных технологий. Именно в этом смысле можно утверждать, что социальная активность выступает обязательным условием социального партнерства школы.

После того как образовательная организация определила перечень интересующих ее социальных партнеров с необходимым объемом требуемых ресурсов, осознала взаимную практическую пользу от социального взаимодействия, наступает последний этап развития отношений социального партнерства.

Шаг № 5: непосредственный социальный контакт с партнерами

На данном этапе от школы требуются новые компетенции — способности планировать и проводить

* Понятие «бенчмаркинг» происходит от англ. bench — уровень, высота и mark — отметка, переводится как «экспертный стандарт». В современной литературе по менеджменту понятие «бенчмаркинг» употребляется в следующих значениях:

- ✓ сопоставительный анализ на основе эталонных показателей;
- ✓ совершенствование самих себя при обучении у других;
- ✓ проявление инициативы по ускорению и улучшению своих процессов на основании получения информации о партнере.

деловые встречи и переговоры, презентовать свои преимущества, готовить, обсуждать и заключать договоры и т. д.

Иными словами, *процесс осуществления социального партнерства школы одновременно выступает и процессом ее развития*. Легитимные партнерские отношения являются стартом для разработки совместных проектов школы и ее социального окружения, большую часть которых по типу можно назвать социальными.

Таким образом, социальное взаимодействие школы и многочисленных социальных партнеров (от родителей обучающихся до работодателей) осуществляется в самых разных формах, которые зависят от сформированности вектора развития конкретной образовательной организации (наличие миссии школы, стратегических приоритетов, программы развития ресурсов, ее обеспечивающих), а также от уровня (степени) социальной активности школы, то есть осознанного отношения к формированию перечня своих социальных партнеров и готовности и способности облачать эту активность в различные формы социального взаимодействия.

Литература

1. Грибоедова, Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании / Т. П. Грибоедова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 68. — С. 50—60.

2. Деникаева, О. В. Противоречия формирования социального партнерства в современном образовании: региональный аспект : дис. ... канд. социол. наук / О. В. Деникаева. — Екатеринбург, 2005. — 161 с.

3. Корнилов, Д. Д. Рынок труда и социальное партнерство: механизм и эффективность взаимосвязей : дис. ... докт. экон. наук / Д. Д. Корнилов. — М., 2005. — 335 с.

4. Мартенс, Б. Социальное партнерство и социальный диалог: сущность и принципы / Б. Мартенс // Социальное партнерство государственных органов и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества. — М., 2000. — С. 111—118.

5. Назарова, Н. А. Управление формированием системы социального партнерства в сфере высшего профессионального образования : дис. ... канд. экон. наук / Н. А. Назарова. — Пенза, 2009. — 224 с.

6. Оборин, М. В. Социальное партнерство учреждений среднего профессионального образования с промышленными предприятиями в подготовке специалистов : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Оборин. — Тольятти, 2007. — 275 с.

7. Хоменко, И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства // Директор школы. — 2007. — № 4. — С. 83—88.

8. Чуча, С. Ю. Социальное партнерство в сфере труда: становление и перспективы развития правового регулирования в Российской Федерации : дис. ... докт. юрид. наук / С. Ю. Чуча. — Омск, 2004. — 376 с.

Содержание

Вступление (Н. Ю. Бармин).....	3
Глава I. АВТОНОМИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	8
Часть 1. Автономия в пространстве институциональных отношений (Н. Ю. Бармин).....	8
Часть 2. Роль автономии в процессе формирования социальной личности индивида (Н. Ю. Бармин).....	21
Глава II. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРЕССИВНОЙ РОЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ В ОБЩЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ.....	44
Часть 1. Различные подходы к определению автономии (Н. С. Татарникова).....	44
Часть 2. Прогрессивная роль автономии в деятельности сообществ и организаций (Н. С. Татарникова).....	56
Часть 3. Индивидуализация как условие реализации принципа автономии в образовании (Н. С. Татарникова).....	68
Глава III. НОРМАТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СООБЩЕСТВ И ОРГАНИЗАЦИЙ.....	97

Часть 1. Нормативно-правовое регулирование автономии образовательной организации (А. Б. Макарова).....	97
Нормативное обеспечение автономии образовательной организации в административно-хозяйственной деятельности.....	97
Нормативное обеспечение принципов автономии в образовательной деятельности.....	112
Часть 2. Финансово-экономические механизмы обеспечения автономии образовательной организации (М. В. Федотова).....	112
Глава IV. АВТОНОМИЯ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	137
Часть 1. Автономия как ресурс адаптации школы в современной социокультурной ситуации (С. А. Максимова).....	137
Часть 2. Автономия образовательной организации как условие социальной эффективности результата деятельности (А. П. Махов).....	147
Часть 3. Социальное партнерство образовательной организации как результат развития и как условие ее социальной эффективности (С. А. Максимова).....	180

**Н. Ю. Бармин, А. Б. Макарова, С. А. Максимова,
А. П. Махов, Н. С. Татарникова, М. В. Федотова**

***А*ВТОНОМИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
как ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ
ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ**



Монография

198

Редактор *Н. Ю. Андреева*
Корректор
Компьютерная верстка *О. В. Кондрашиной*

199

Оригинал-макет подписан в печать 29.04.2017 г.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Journal.
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 11,6. Тираж 100 экз. Заказ 2403.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО