МОСКОВСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА

СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

Центр изучения образовательной политики

**Эссе по курсу Управление образовательными системами**

**Тема: Управление процессом демократизации образования: трудно быть богом**

Слушатель: Самсонова Соня Хаимовна

Преподаватель: д.п.н., профессор Лебедев О.Е.

Объем работы: 29943 знаков

Москва

2007/2009 учебный год

**Содержание**

Введение

Часть 1 Школьная образовательная практика как источник запроса на исследование

1.1 Описание ситуации

1.2 Опыт изучения готовности участников образовательного процесса к согласованию интересов

Часть 2 Теория и практика демократизации образования

Часть 3 Гипотезы об основных дефицитах системы образования в контексте задачи демократизации

Часть 4 Описание направлений управленческих действий для разрешения противоречий

Заключение

Литература

**Введение**

Изначально мы формулировали тему данной работы иначе («возможности и перспективы трехсторонних договорных отношений (администрация школы – родители - старшеклассник) в современной средней школе»), однако в ходе работы с источниками мы обнаружили, что на сегодняшний день вопросы согласования интересов и определения позиций субъектов представляют огромную сложность и требуют дополнительных исследований. Частично задачу разработки такого рода исследования мы решали в работе по курсу социологии образования, нам удалось сформулировать ряд вопросов, ответы на которые необходимо получить для проектирования управленческой деятельности в направлении развития договорных отношений в школе. Ситуация с критериями и индикаторами субъектности участников образовательного процесса является неясной отчасти в силу неготовности самих участников к разговору об их позиции, отчасти в силу новизны критериально-индикаторного подхода для российского образования в целом. Поэтому мы отказались от первоначальной задачи и решили изучить контекст зафиксированной нами ситуации и попытаться понять, как ее можно преодолеть.

В нашем понимании необходимость согласования интересов возникает в связи с процессом демократизации образования, с выходом в новую плоскость отношений между участниками образовательного процесса. И в общем можно сказать, что эта плоскость задается не натуральным ходом событий, а в связи с насаждением новых социальных норм на отсутствие адекватных культурных способов и психологической готовности их освоения.

Уже сейчас мы используем такие неоднозначные термины как «демократизация», «субъект», «образование» и выдвигаем довольно смелые гипотезы. Все это требует определений и аргументации. Мы постараемся ликвидировать обозначенный дефицит в первой части работы, **целью** которой является разработка перечня управленческих действий по содействию демократизации системы образования для подготовки участников образовательного процесса к открытому обсуждению собственных интересов в области достижения образовательных результатов, условий, границ ответственности и компетенций.

В **задачи** работы входит

* Анализ ситуации, являющейся «вызовом» для современного этапа развития демократической образовательной системы
* Рассмотрение отечественных и зарубежных работ по теме демократизации образования
* Выдвижение гипотез об основных дефицитах системы образования в контексте процессов демократизации и условиях их преодоления
* Описание направлений управленческих действий для разрешения противоречий.

**Часть 1 Школьная образовательная практика как источник запроса на исследование**

**1.1 Описание ситуации**

1. В Старшей Школе Гимназии «Универс» существует практика заключения договоров между Школой и Родителями, Школой и Старшеклассником. Договор с учащимися носит декларативный характер, поскольку обращаются к нему лишь однажды – в день подписания, и, по сути, он не является механизмом регулирования отношений заключивших его сторон. Этот договор скорее культурная вещь, нежели нормативная – не существует реальной угрозы ответственности за его несоблюдение. Для учащихся и руководства ступени это очевидно. Заключение договора стало традицией, ритуалом. Мы неоднократно пытались обсуждать ситуацию договора с администраторами старшей школы, но так и не нашли ответа на вопрос о том, чем рискует старшеклассник в случае его несоблюдения. Ведь что получается? За то, что происходит в связи с учебной деятельностью в школе, отвечает учитель, вне школы (дома) – родитель. Сам учащийся старшей школы, не смотря на то, что является носителем образовательного результата, остается безответственным.
2. Одной из задач управления процессом демократизации школы признается формирование договорных отношений между участниками образовательного процесса[[1]](#footnote-1), при этом, по меткому замечанию профессора Б.И.Хасана «только для того, кто имеет интересы, договор имеет смысл»[[2]](#footnote-2). Как мы уже отмечали выше – интересы зачастую не явлены не только другим участникам образовательного процесса, но и самим их носителям. Поэтому есть основания полагать разговор об их согласовании преждевременным. Целью участников переговоров должно быть достижение договоренности[[3]](#footnote-3), в нашем же случае, субъекты ориентированы на защиту, как будто другие только и думают о том, как «урезать» их в правах или просто обмануть с выгодой для себя.

Обозначенная ситуация, очевидно, является симптомом более глубокого противоречия в системе образования, поэтому прежде чем разрабатывать систему управленческих действий по ее изменению, необходимо осмыслить его контекст.

**1.2 Опыт изучения готовности участников образовательного процесса к согласованию интересов**

О.Е.Лебедев[[4]](#footnote-4) пишет, «практика становления договорных отношений между семьей и школой складывается медленно, этому препятствует низкая правовая культура населения <...> Но опыт все же формируется. Управленческие органы обладают определенными средствами для развития практики договорных отношений (разработка моделей договоров, стимулирование публичных отчетов о выполнении договоров, создание арбитражных структур)», но как показывают результаты исследования в Красноярском крае, ситуация несколько более пессимистична. С одной стороны разработка моделей договоров не может быть поручена «третьим лицам», с другой стороны, сами участники образовательного процесса не готовы включиться в разговор о возможных моделях отношений. Далее – отчет о выполнении договора и арбитрах невозможны, пока нет реальной практики, а для появления реальной практики необходима готовность сторон. Как мы сейчас увидим, все это завязано в один клубок проблем.

В рамках проекта «Агентство Психолого-Правовой Поддержки Образования» (2004г.) сотрудники Института Психологии и Педагогики Развития предприняли попытку исследования готовности участников образовательного процесса к участию в переговорах о совместной деятельности. Работа проводилась методом фокус-групп, для определения

* + отношения респондентов к идее переговоров между участниками образовательного процесса
  + возможных участников переговоров, их позиции и меры ответственности.

Отношение респондентов к идее переговоров было отмечено, как «сдержанно отрицательное». Они не обнаружили представления ни о предмете, ни о форме переговоров. С точки зрения педагогов, договор – это инструмент принуждения, а не механизм регулирования отношений. В числе заинтересованных в согласованиях сторон назывались родители, психологи, учителя, дети и администрация[[5]](#footnote-5). При этом участники исследования **не смогли** назвать ответственность и функции сторон переговорного процесса. У учителей отсутствуют представления об иных формах ответственности сторон, кроме финансовой [Хасан Б.И., Стойко Н.Г. в соав. ук. соч. с 6.] Результаты исследования позволили сделать такие выводы:

1. У участников образовательного процесса отсутствует представление о необходимости специально организованных переговоров. Исследователи связывают это с отсутствием правовой практики в образовании и с дефицитом представлений о предмете и типах ответственности.
2. Учителя рассматривают попытку ввода новых форм ответственности как давление.
3. Требуется специальная работа по прояснению выгодности системы договорных отношений между участниками образовательного процесса.
4. Идея общественного договора сталкивается со следующими проблемами:
   * Мнение учителей.
   * Непонимание возможных форм ответственности.
   * Неясный предмет договора.

Приведенные данные исследования подтверждают слова О.Е. Лебедева о препятствовании неготовности всех сторон к принятию на себя четких обязательств введению договорной практики[[6]](#footnote-6):

Анализ образовательной практики показывает, что имеет место значительное рассогласование интересов основных участников образовательного процесса. Опрос учащихся, их родителей, учителей, руководителей образовательных учреждений, проведенный в 1998 году в ряде областей Российской Федерации, свидетельствует о том, что участники образовательного процесса по-разному понимают главные задачи школы. [Лебедев О.Е., ук. соч. с.97]

На наш взгляд, для обеспечения готовности участников образовательного процесса к построению отношений нового типа необходимо создание специальных условий. В чем должна состоять специфика этих условий? Что необходимо учесть? Попробуем разобраться в этом.

**Часть 2. Теория и практика демократизации образования и реальная практика управления в системе образования**

Занятно, что в концепции модернизации российского образования до 2010 года[[7]](#footnote-7) нет ни слова о гражданском образовании или демократизации. В перечне же основных мероприятий по ее реализации (в разделе о воспитании и дополнительном образовании) говорится буквально следующее: «2. планируется воссоздание в каждой школе, в каждом классе организаций учащихся как формы самоуправления. Это позволит: вовлечь учащихся в процессы воспитания, социализации; привить им навыки общения, работы в коллективе; в большей мере реализовать естественно формирующиеся в школьном возрасте стремления к лидерству и самовыражению». Как говорится, комментарии излишни.

При этом, говоря о социализации, мы, вероятно, должны полагать ее как «освоение культуры общества, что обеспечивает возможность для человека выступать в качестве субъекта деятельности, выполняя различные социальные роли» [Лебедев О.Е., ук. соч. с.94]. Получается, что только в определенной мере социализированный индивид способен к занятию субъектной позиции – то, чего мы пытаемся добиться от старшеклассника. Здесь возникает вопрос об адекватности наших требований. На этот счет имеются любопытные данные исследования: собственные цели учащегося начинают оформляться еще до перехода в старший школьный возраст[[8]](#footnote-8), но в силу уровня своего психологического развития ребенок старшего школьного возраста не в состоянии удержать три области (цели, условия и ресурсы) [Сергоманов П.А., Васильева Н.П. там же] и адекватно оценить сложившуюся ситуацию. То есть до 17 лет ребенок не способен к выбору стратегий, тактик и средств достижения целей [Сергоманов П.А., Васильева Н.П. там же]. Тем самым отрицается субъектность человека «школьного возраста». Для нас же важно понимать, где причина, а где следствие. И мы полагаем, что именно специфика организации школьной действительности обусловливает психологическую готовность (или неготовность) учащегося занимать субъектную позицию, что обозначенные дефициты – продукт образовательного и социального опыта ребенка, а не имманентно присущая ему инфантильность.

В этой же логике рассуждает О.Е.Лебедев, говоря о том, что «человек выступает как субъект деятельности в той мере, в какой он выступает и как субъект целеполагания, способный определять цели собственной деятельности, и как субъект целереализации, способный выбирать и эффективно использовать средства реализации целей» [Лебедев О.Е., ук. соч. с.94]. Если же условий для определения и реализации целей и выбора средств нет – необходимо их создать, чтобы образование стало действительно специально организованным процессом развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение. При этом автор предполагает, что все это должно происходить «на основе освоения культуры общества» [там же, с.95]. Но что это за культура? Насколько она демократична? Вообще для нас неочевиден ответ на вопрос о возможности построения демократической системы образования в недемократичном обществе. Это сомнение созвучно тому, что говорил И.Иллич[[9]](#footnote-9) о невозможности для людей, выросших в системе государственных институтов, помыслить себе неинституциализированное общество, представить альтернативную модель общественного устройства. Хотя, например, Д.Растоу[[10]](#footnote-10) утверждает, что «процесс демократизации необязательно должен быть единообразным ни по времени, ни в социальном плане», то есть позиции политиков и граждан могут значительно отличаться на одном временном отрезке. Это вселяет некоторую надежду. Также Б.Барбер[[11]](#footnote-11) полагает, что «есть только одна дорога к демократии: образование», а исследования, проведенные в 80-ые годы, показали, что школа играет основную роль в формировании политического знания и установок[[12]](#footnote-12). Таким образом, некоторые теоретики постулируют возможность построения демократии «в отдельно взятой школе», но характер образования должен быть демократичным по своей сути, поскольку образование и демократия являются инструментами друг для друга [Фрумин И.Д. ук.соч., с.97].

По мнению одного из экспертов «сущность процесса демократизации системы образования заключается в смене базовых отношений в сфере образования, в переходе от идеологии долга к идеологии права» [Лебедев О.Е. ук.соч., с.34]. В целом, с этим трудно не согласиться, однако нам кажется, что не стоит так жестко разграничивать две эти сферы. Ведь любые права предполагают принятие обязательств по соблюдению прав других членов сообщества. О.Е.Лебедев говорит о целесообразности такого подхода, в котором особое внимание уделяется защите и соблюдению прав детей, отказу от произвола на основе развития договорных отношений в системе образования, развитию системы общественно-государственного управления и росту ответственности школы за образовательные результаты [Лебедев О.Е. ук.соч., с.35]. Мы считаем, что это необходимо как обеспечение внешних условий процесса демократизации, но далеко не достаточно, поскольку не влияет на внутреннюю ситуацию, связанную, например, с укладом школы, с реальными людьми, которые каждый день создают и поддерживают дух и культуру образования в конкретной школе.

Говоря об укладе и носителях задающих его ценностей, мы должны уделить специальное внимание фигуре руководителя, весьма важной на любом уровне управления. Так опыт многих американских школ показывает, что смена «авторитарного» директора на «демократичного» была «запускающим» моментом в процессе построения демократического уклада[[13]](#footnote-13).

Опыт гимназии «Универс» также показывает, что с уходом директора, в числе приоритетов и профессиональных интересов которого значимое место занимало развитие демократического правового пространства, свернулись все проекты данной тематики в подростковой школе, а попытки учителей-лидеров решать эту задачу перестали быть столь же эффективными. Директор является ключевым персонажем в ситуации перехода к демократическому образованию, поскольку именно от его инициативы зависят многие значимые изменения: включение детей не только в политические, но и в реальные экономические и хозяйственные отношения. Колберг предложил трансформировать школы в сообщества, где значительное внимание уделяется «обсуждению реальных моральных ситуаций и действий с точки зрения честности, справедливости и принятия демократических решений»[[14]](#footnote-14), это гораздо проще сказать, чем сделать, тем более в российской школе, где многие вопросы решаются неправовыми способами за счет личных отношений. И именно здесь, в первую очередь, от руководителя требуется твердость в решении идти до конца. Честность в обсуждении с детьми управленческих решений откроет для них новую реальность образовательной политики, реальность во многом нелицеприятную, а это может повлечь за собой непредсказуемые эффекты и потребовать большой практической педагогической мудрости. Открытые дискуссии по самым «больным» вопросам составляют важную часть демократической образовательной практики, наряду с другими ее элементами:

формами организации обучения

* обучением по выбору
* выполнением проектов
* работой в учебных группах
* индивидуальным обучением

типами содержания

* консультированием
* дискуссиями
* практической работой [Фрумин И.Д. ук.соч., с.94]

Дискуссии являются одним из наиболее слабых мест в образовательной практике гимназии «Универс», до сих пор попытки проведения дискуссий или дебатов игнорировались учащимися, поскольку их тематика была неактуальна для них. Например, в 2007ом году для дебатов администрацией была предложена тема «Школьная форма: за или против?», при том, что большинство учащихся были в курсе уже одобренного общественным советом решения о введении школьной формы. То есть к обсуждению предлагался вопрос, на решение которого школьники заведомо не могли повлиять.

С одной стороны, нам есть чему поучиться у зарубежных коллег, с другой стороны мы должны учитывать культурный контекст и те общественные задачи, которые решаются посредством демократизации системы образования. Для Америки, например, наиболее актуальным является вопрос толерантности в поликультурной среде[[15]](#footnote-15), а, не смотря на то, что народ России многонационален, для нас первоочередным является преодоление пассивности граждан и уверенности в собственном бессилии изменить что-либо в социальной жизни. Упомянутая пассивность в работах, посвященных демократизации, рассматривается шире – как феномен отчуждения членов сообщества, а отчуждение является преградой на пути к осмысленному совместному существованию людей, поэтому его преодоление является важной задачей [Фрумин И.Д. ук.соч., с.42].

Для многих педагогов и управленцев очевидно, что институты ученического само- или со-управления не появляются «насаждением сверху» (а если появляются, то либо быстро умирают, либо превращаются в бессмысленную и лживую игру с детьми). Самоуправление как элемент правового демократического пространства появляется из потребности детей организовать себя для достижения своих целей[[16]](#footnote-16).

**Часть 3 Гипотезы об основных дефицитах системы образования в контексте задачи демократизации**

В числе причин, затрудняющих развитие договорной практики в образовании О.Е.Лебедев называет нехватку ресурсов, недостаточную квалификациюкадров, нежелание нести ответственность за конкретные результаты. [Лебедев О.Е. ук.соч., с.37]. Для нас здесь ключевым является вопрос о подготовке кадров. Потому что как показывает опыт гимназии «Универс»[[17]](#footnote-17), неготовность педагогов к активному участию в построении правового демократического пространства школы и отказ разделять ценности демократического образования является одним из наиболее серьезных препятствий. Пожалуй, единственными, кто всерьез озабочен вопросом изменения установок коллег в отношении развития гражданского образования в школе, являются педагоги-обществоведы и историки, однако те идеи, которые они озвучивают, не находят своего отклика в среде других предметников, особенно наиболее опытных. Очевидно, что это связано с отсутствием такого аспекта профессиональной подготовки учителей и управленцев как гражданское образование. Максимум, на что можно рассчитывать, принимая учителя на работу – это то, что он владеет содержанием предмета, методикой и готов взять классное руководство. Об осознании необходимости развития демократичного уклада говорить не приходится.

Далее О.Е.Лебедев утверждает, что орг.структура органов управления будет ориентировать на решение проблемы демократизации управления системой образования, когда будут созданы специальные подразделения, непосредственно отвечающие за внедрение договорной практики, работу с родителями и др. [Лебедев О.Е. ук.соч., с.38]. Ясно, что автор не настаивает на достаточности предлагаемых изменений, однако нам хотелось бы понять, на какой «идеологической», или ценностной, основе будут функционировать эти новые структуры. Возможно ли заставить систему работать, внеся только структурные изменения? Ведь любая структура решает свои задачи постольку, поскольку люди, занятые в ней, отдают себе отчет и разделяют базовые ценности, на которых строится вся система. Если места в образовавшихся вдруг кабинетах займут все те же управленцы от образования – завучи, сотрудники РОНО – ничего не изменится.

Третье, к чему мы должны обратиться – это культура семьи, которая формирует установки учащегося и задает тон отношений родителей к школе. Эта трудность, казалось бы, на сегодняшний день находится вне сферы действия системы образования, тем не менее мы не должны упускать этот аспект, обсуждая проблему демократизации образования, ведь семейные ценности реализуются и в школе тоже, всякий раз, когда ученик и его родители – участники образовательного процесса – перешагивают ее порог.

И, наконец, старшеклассники – а мы, в первую очередь, обсуждаем именно учащихся старшей ступени – как вовлечь их в процесс демократизации школы? Их участие в заседаниях совета школы, как мы отмечали выше и будем говорить в дальнейшем – это возможный, но явно не достаточный шаг в направлении развития школьного гражданского сообщества. А далее встает вопрос о факторах мотивации школьников к содействию становлению правового пространства. С одной стороны, старшеклассники должны видеть личный смысл в такого рода деятельности, с другой стороны, это должен быть позитивный образовательный опыт, а с третьей – должны быть обеспечены благоприятный условия для учащихся. Ни для кого не секрет, что, в связи с недостаточностью подготовки на школьных уроках к успешной сдачи ЕГЭ, большинство старшеклассников – а в их числе наиболее социально-активные и амбициозные учащиеся – имеют достаточно серьезную учебную нагрузку после уроков.

Таким образом, мы имеем четыре гипотезы:

1. Неготовность педагогов и управленцев в образовании к принятию и реализации демократических ценностей обусловлена отсутствием специальной профессиональной подготовки в этой области.
2. Изменение структуры управления без изменения установок в отношении системы образования самих управленцев не будет способствовать демократизации.
3. Семейный уклад может являться фактором препятствующим освоению опыта демократического поведения учащихся.
4. Старшеклассники перегружены учебной деятельностью и подготовкой к сдаче ЕГЭ, что является серьезной помехой для их вовлечения в процесс демократизации системы образования.

**Часть 4 Описание направлений управленческих действий для разрешения противоречий**

Исходя из выдвинутых гипотез, мы можем сформулировать некоторые предложения по содействию созданию условий для обеспечения процесса демократизации.

Итак, во-первых, необходима специальная вузовская подготовка учителей-предметников и менеджеров всех уровней образования, учитывающая необходимость работы по построению и развитию школьного демократического правового пространства. Это требует не столько глубоких теоретических познаний в области обществоведения, сколько высокой критичности мышления и активной гражданской позиции, готовности участвовать в реальных социальных процессах в числе лидеров и идеологов. Названные особенности едва ли поддаются формированию на студенческой скамье, многое зависит от личности студента-будущего педагога, поэтому уже при приеме в ВУЗ особое внимание должно уделяться социальному опыту, политической ориентации, педагогических установках абитуриентов. Образованием должны заниматься наиболее способные и мотивированные к этому специалисты, а не те, кто пожелал.

Во-вторых, необходимо обеспечение внешних условий процесса демократизации школы, но какие условия являются действительно значимыми, чем можно пренебречь, что нужно изменить? На эти вопросы помогут ответить привлеченные специалисты по гражданскому образованию и социальной психологии (как минимум в качестве экспертов-консультантов) для разработки структуры управления системой образования и постановки первоочередных задач. Закончив эти сроки мы с некоторой горечью ловим себя на лукавстве, понимая невозможность реализации такого подхода к реформированию системы управления образованиям на муниципальном уровне и выше. Ведь это из РОНО приходят телефонные приказы «направить сегодня к 17.00 в парк «Серебряный» 60 детей и 10 учителей на митинг в поддержку партии «Единая Россия», ведь не далее, как 4 апреля парламентское большинство Госдумы одобрило в третьем окончательном чтении измененный конституционный закон «О референдуме Российской Федерации», который запрещает выносить на всеобщее голосование вопросы, связанные с компетенцией федеральных органов государственной власти (а что, остались какие-то другие?). Глядя на происходящее в политической жизни страны, трудно надеяться на демократизацию государственной системы управления образованием. Что остается в наших силах? Менять ситуацию снизу и изнутри. Это требует большой смелости, но другого пути нет: только демократизируя уклад школьной жизни в конкретных школах можно сопротивляться современным тенденциям в политике государства. Опыт построения правового демократического пространства описан во многих монографиях зарубежных и некоторых отечественных авторов, его изучение и критическое осмыслении – вот первый шаг в направлении демократизации школы сегодня.

В-третьих, необходима специальная работа с семьей, вероятно даже раньше, чем родители приводят ребенка в первый класс, а с детского сада или – еще лучше – с момента обращения в поликлинику по беременности – но это уже за рамками образовательных ведомств. Педагоги, учащиеся и администраторы школ могли бы организовать систему образовательных мероприятий для родителей, косвенно направленных на формирование демократичных взглядов, и прямо отвечающих потребностям взрослых, особенно наименее опытных в вопросах воспитания: это и вопросы помощи и поддержки учащихся, и развитие конфликтной компетентности и пропаганда здорового образа жизни и профилактика аддиктивных форм поведения.

В-четвертых, проблема перегруза старшеклассников может решаться за счет расширения образовательных функций учреждений дополнительного образования, развития образовательных сетей, переориентации на преимущественно практические формы работы. Но главное, включение в демократические процессы и формы взаимодействия не должно происходить «вдруг», позитивный опыт правового демократического поведения должен осваиваться учащимися с первых дней их жизни в институтах системы образования: это и «уроки» уважительного отношения в детском саду, опыт толерантного поведения в конфликтной ситуации (наши коллеги в Великобритании давно разработали и успешно используют технологию обучения малышей переговорам), и участие в управлении общественной жизнью в начальной школе, и изучение специальных метапредметных практических исследовательских курсов (например, «Введение в современные социальные проблемы») в подростковой школе с выходом на самостоятельные социальные проекты. Все это и соблюдение других условий позволит старшекласснику подготовиться к участию в переговорах об условиях достижения образовательных результатов и ответственности за их невыполнение.

**Заключение**

В нашей работе нам удалось описать истоки потребности старшей школы в эффектах демократизации и описать некоторые существенные препятствия к их достижению. Мы также сумели коснуться некоторых важных аспектов демократизации образования по материалам отечественных и зарубежных авторов, выдвинуть гипотезы относительно природы неуспеха администраторов старшей школы в вовлечении участников образовательного процесса в процедуры согласования их интересов. В завершении мы наметили четыре направления для работы педагогов и управленцев, заинтересованных в становлении правового демократического пространства школы.

Остается надеяться, что современные идеологи и практики гражданского образования, несмотря на огромные трудности, продолжат развитие демократической школы с позиции комплексного подхода.

**Литература**

1. Лебедев О. Е. (2001). Управление образовательными системами // Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Центр изучения образоват. политики Моск. Высш. школы соц. и эконом. наук, 2001
2. Сергоманов П.А., Васильева Н.П. (2006). Динамика в становлении действия планирования у юношей и девушек // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы научно-практической конференции. отв. за выпуск Б.И.Хасан. – Красноярск: РИО КрасГУ, с.130-137.
3. Филлипов В.М. (2003). Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003
4. Фрумин И.Д. (1998). Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание», 1998.
5. Хасан Б.И., Стойко Н.Г., Миночкин С.С., Недодел Е.В., Рыбаков Г. В., Саломатова О.И. Материалы проекта «Общественный договор» <http://www.ippd.ru/modules/Files/Public/bibl/pravo\_consult/materials\_project.rar>
6. Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю. (2005). Конфликты в образовательных отношениях и распределение рисков между субъектами // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11 научно-практической конференции. Красноярский государственный университет – Красноярск, с.81-104.
7. Материалы оргдеятельностной игры «Развитие стратегии гимназии» <http://ippd.ru/index.php?name=Pages&op=page&pid=126#2>
8. Barber B. (1992). An aristocracy for everyone: The politics of education and the future of America. NY: Ballantine, 1992
9. Gazman O., Chapman J., Froumin I., Aspin D. (1995). Creating and managing the democratic School. Burgess Science Press, GB, 1995
10. Hepburn H.A., (1983). Democratic Education in schools and classrooms. Washington D.C.: 1983
11. Illich I. (1989). Deschooling Society. HarperCollins Publishers, 1989
12. Kohlberg L., (1996). The moral reasoning. Parker W.C. (ed.) Educating the democratic mind. SUNY Press, 1996
13. Mosher R., Kenny R., Garrod A. (1996). Preparing for Citizenship: Teaching Youth to Live Democratically. Westport, CT, 1996
14. Parker W.C. (2003). Teaching Democracy: unity and diversity in public life. Teachers College Press, New York, 2003
15. Pruitt D.G., Carnevale P.J (1993). Negotiation in social conflict. Cole Publishing Company, 1993

1. Лебедев О. Е. (2001). Управление образовательными системами // Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Центр изучения образоват. политики Моск. Высш. школы соц. и эконом. наук, 2001, p.45 [↑](#footnote-ref-1)
2. Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю. (2005). Конфликты в образовательных отношениях и распределение рисков между субъектами // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11 научно-практической конференции. Красноярский государственный университет – Красноярск, с.81-104, c.98 [↑](#footnote-ref-2)
3. Pruitt D.G., Carnevale P.J (1993). Negotiation in social conflict. Cole Publishing Company, 1993, p.7 [↑](#footnote-ref-3)
4. Лебедев О. Е. (2001). Управление образовательными системами // Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Центр изучения образоват. политики Моск. Высш. школы соц. и эконом. наук, 2001, c.37 [↑](#footnote-ref-4)
5. Хасан Б.И., Стойко Н.Г., Миночкин С.С., Недодел Е.В., Рыбаков Г. В., Саломатова О.И. Материалы проекта «Общественный договор», с.4. http://www.ippd.ru/modules/Files/Public/bibl/pravo\_consult/materials\_project.rar [↑](#footnote-ref-5)
6. Лебедев О. Е. (2001). Управление образовательными системами // Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Центр изучения образоват. политики Моск. Высш. школы соц. и эконом. наук, 2001, c.37 [↑](#footnote-ref-6)
7. Филлипов В.М. (2003). Модернизация российского образования. – М.: Просвещение, 2003 [↑](#footnote-ref-7)
8. Сергоманов П.А., Васильева Н.П. (2006). Динамика в становлении действия планирования у юношей и девушек // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды: материалы научно-практической конференции. отв. за выпуск Б.И.Хасан. – Красноярск: РИО КрасГУ, с.136. [↑](#footnote-ref-8)
9. Illich I. (1989). Deschooling Society. HarperCollins Publishers, 1989 [↑](#footnote-ref-9)
10. Фрумин И.Д. (1998). Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание», 1998, с.45 [↑](#footnote-ref-10)
11. Barber B. (1992). An aristocracy for everyone: The politics of education and the future of America. NY: Ballantine, 1992, р.5 [↑](#footnote-ref-11)
12. Hepburn H.A., (1983). Democratic Education in schools and classrooms. Washington D.C.: 1983, р.7 [↑](#footnote-ref-12)
13. Mosher R., Kenny R., Garrod A. (1996). Preparing for Citizenship: Teaching Youth to Live Democratically. Westport, CT, 1996, р.102 [↑](#footnote-ref-13)
14. Kohlberg L., (1996). The moral reasoning. Parker W.C. (ed.) Educating the democratic mind. SUNY Press, 1996, р.217 [↑](#footnote-ref-14)
15. Parker W.C. (2003). Teaching Democracy: unity and diversity in public life. Teachers College Press, New York, 2003, р.89 [↑](#footnote-ref-15)
16. Gazman O., Chapman J., Froumin I., Aspin D. (1995). Creating and managing the democratic School. Burgess Science Press, GB, 1995, р.153 [↑](#footnote-ref-16)
17. Материалы оргдеятельностной игры «Развитие стратегии гимназии» http://ippd.ru/index.php?name=Pages&op=page&pid=126#2> [↑](#footnote-ref-17)