



Г. Б. Корнетов

**ПЕДАГОГИ-НОВАТОРЫ,
НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
МЫШЛЕНИЕ И ИННОВАЦИОННОЕ
ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ
ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
(вторая половина 1980-х – вторая треть
1990-х гг.)
СТАТЬЯ 1**

УДК 37:001.895(091)

ББК 74.244.37(2)

Понятие инновационной деятельности в образовании, как и другие связанные с ней понятия (педагогическая инновация, инновационная школа, инновационное движение в образовании и т. п.) концептуализировалось в нашей стране сравнительно недавно во второй половине 1980-х – середине 1990-х гг., то есть в новейший период отечественной истории, начало которого было связано с распадом СССР и становлением Российской Федерации, в эпоху перестройки и последовавшим за ней радикальным преобразованием социально-экономического, политического и идеологического уклада жизни всех граждан, всего общественного строя России.

Ключевые слова: педагогическая инновация; педагоги-новаторы; новое педагогическое мышление; становление инновационного движения в отечественном образовании.

G. B. Kornetov

**TEACHERS-INNOVATORS, NEW PEDAGOGICAL
THINKING AND INNOVATIVE MOVEMENT
IN THE DOMESTIC SCHOOL EDUCATION
(the second half of the 1980s-the second third
of the 1990s.)
ARTICLE 1**

The concept of innovation in education, as well as other related concepts (pedagogical innovation, innovative school, innovative movement in education, etc.). p.) conceptualized in our country relatively recently in the second half of the 1980s-mid – 1990s, that is, in the recent period of Russian history,

the beginning of which was associated with the collapse of the USSR and the formation of the Russian Federation, in the era of perestroika and the subsequent radical transformation of socio-economic, political and ideological way of life of all citizens, the entire social system of Russia.

Key words: pedagogical innovation; teachers-innovators; new pedagogical thinking; formation of innovative movement in domestic education.

На исходе второго десятилетия XXI в. инновационная деятельность в российском образовании является не только существующим фактом, но и признанной необходимостью. Об этом свидетельствуют и многочисленные монографии, диссертации, статьи педагогов-исследователей, публикации учителей и журналистов и учебные курсы, пособия, методические разработки по проблемам педагогической инноватики и многочисленные образовательные организации (прежде всего школы), имеющие официальный статус инновационных площадок, часто полученный ими в результате напряженной конкурсной борьбы и закрепленный официально.

Само понятие *инновационной деятельности в образовании*, как и другие, связанные с ней понятия (*педагогическая инновация, инновационная школа, инновационное движение в образовании* и т. п.) концептуализировалось в нашей стране сравнительно недавно, во второй половине 1980-х — середине 1990-х гг., то есть в новейший период отечественной истории, начало которого было связано с распадом СССР и становлением Российской Федерации, в эпоху перестройки и последовавшим за ней радикальным преобразованием социально-экономического, политического и идеологического уклада жизни всех

граждан, всего общественного строя России.

Сегодня трактовка инновационной деятельности в образовании наряду с различными дискуссионными интерпретациями в науке получила в нашей стране официальное толкование на законодательном уровне. Оно содержится в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.). Эта статья называется «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования». Рассмотрим содержание этой статьи, состоящей из пяти пунктов, для уточнения того, что во втором десятилетии XXI в. представляет собой официальное государственное понимание инновационной деятельности в сфере образования, закрепленное в законодательном акте, принятом Федеральным Собранием Российской Федерации, и подписанное Президентом РФ.

Пункт 1 статьи 20 определяет цель инновационной деятельности: «1. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений

государственной политики Российской Федерации в сфере образования»¹.

В этом пункте, во-первых, разводится экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования (как, впрочем, и в названии самой статьи); при этом законодатель рассматривает эти виды деятельности как различные и рядоположенные. Во-вторых, четко определяются цели (обеспечение модернизации и развития системы образования), реализации которых призвана служить инновационная (и экспериментальная) деятельность в сфере образования, превращающая эту деятельность в средство решения тех задач, которые ставит государство в рамках реализации приоритетных направлений политики в соответствии со своими интересами (особо выделяются задачи социально-экономического развития РФ). Однако ни слова не говорится об инновационной деятельности, призванной содействовать реализации интересов и запросов граждан (обучающихся, их родителей, законных представителей) и общества (гражданского), соответствовать их потребностям и устремлениям. И это при том, что в статье 2 того же Закона «Об образовании в Российской Федерации» определяется, что «образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый

в интересах человека, общества и государства [Курсив мой — Г. К.]»².

Безусловная ориентация инновационной деятельности, как деятельности образовательной организации на обеспечение «реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования», превращение ее в инструмент государственной власти заставляет вспомнить позицию В. И. Ленина и большевиков, изначально видевших в школе важнейший инструмент построения коммунистического общества. Стремление государства превратить образование, школу в инструмент решения значимых для него задач и укрепления его власти явно прослеживаются с момента начала становления системы отечественного образования при Петре I вплоть до наших дней.³

В этой связи особое звучание приобретает знаменитая статья Л. Н. Толстого (1828—1910) «О народном образовании». Эта программная статья великого писателя, мыслителя, педагога и реформатора школы, наряду с обращением «К публике», открывавшая первый номер журнала «Ясная Поляна» (январь 1862 г.), начиналась словами: «Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. М.: Эксмо, 2018. 224 с. С. 35.

² Там же. С. 4.

³ См.: Корнетов Г. Б. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 19–81.

бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образывающий, так и образываемый класс. Но выходит наоборот»¹. И далее, говоря о том, что «народ любит и ищет образование», Л. Н. Толстой писал: «Цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовывать народ, а чтобы образовывать его по нашей методе — чтобы, главное, была школа и было много школ. <...> Школа учреждается не так, что детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. <...> Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса»². Л. Н. Толстой, будучи убежденным в том, что «всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью», подчеркивал: «Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освобождать школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики — об-

щая потому, что все требует большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу»³. И далее Л. Н. Толстой развивал свою мысль: «Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования»⁴. Таким образом, Л. Н. Толстой обращал читателей на необходимость поворота школы к жизненным интересам самих обучающихся. И именно в этом видел путь к подлинному обновлению образования, говоря современным языком, к развитию экспериментальной и инновационной деятельности в этой важнейшей сфере общественной жизни.

Пункт 2 статьи 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет специфику экспериментальной работы школ: «2. Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения ко-

¹ Толстой Л. Н. О народном образовании // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1988. С. 54–70. С. 54.

² Там же. С. 55, 61, 63.

³ Там же. С. 61, 69.

⁴ Там же. С. 63.

торых определяются Правительством Российской Федерации»¹.

Этот пункт, во-первых, рассматривает в качестве экспериментальной деятельности деятельность и по разработке (созданию) нового, и по апробации (испытанию, проверке на практике в реальных условиях) нового, и по внедрению (распространению) нового в образовании. Во-вторых, законодатель в контексте экспериментальной деятельности, говоря о «новом», ведет речь только о новых образовательных технологиях и новых образовательных ресурсах. В-третьих, Закон в качестве формы экспериментальной деятельности называет эксперимент. В-четвертых, отсюда следует, что именно эксперименты и по разработке, и по апробации, и по внедрению нового только и могут быть определены в качестве конкретных форм экспериментальной деятельности, при этом порядок и условия проведения таких экспериментов оказывается, согласно Закону, исключительной прерогативой государства в лице высшей исполнительной власти — Правительства РФ.

В пункте 3 статьи 20 раскрывается государственное понимание инновационной деятельности в сфере образования, а также условий ее осуществления: «3. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического

обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. При реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом»².

Из этого пункта, во-первых, следует, что законодатель видит суть инновационной деятельности не в создании нового, а в совершенствовании того, что уже есть в сфере образования. То есть речь идет об улучшении существующего, а не о созидании качественного иного в значительно большей степени соответствующего потребностям и возможностям, интересам и запросам для сегодняшнего, а то и для завтрашнего дня. Во-вторых, речь идет об усовершенствовании практически всех аспектов обеспечения системы образования, а не только об усовершенствовании осуществляющегося в ее рамках педагогического (учебно-воспитательного) процесса. По существу, Закон перечисляет все

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». С. 35.

² Там же.

основные ресурсы развития образования — научно-педагогический, учебно-методический, организационный, правовой, финансово-экономический, кадровый, материально-технический. В-третьих, для организаций и объединений, действующих в сфере образования, устанавливается возможность осуществлять инновационную деятельность в форме реализации инновационных проектов и программ, хотя определение этим формам в законе не дается. В-четвертых, фиксируется, что инновационная деятельность не может снижать уровень и качество образования, установленные ФГОС, ФГТ и ОС. А это значит, что результаты инновационной деятельности в сфере образования должны быть в обязательном порядке сопоставимы и сравнимы с официально зафиксированными и постоянно отслеживаемыми результатами учебно-воспитательной работы.

Пункт 4 статьи 20 посвящен вопросам создания особых инновационных площадок: «4. В целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, организации, указанные в части 3 настоящей статьи и реализующие указанные инновационные проекты и программы, признаются федеральными или региональными инновационными площадками и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования. Порядок формирования и функционирования инно-

вационной инфраструктуры в системе образования (в том числе порядок признания организации федеральной инновационной площадкой), перечень федеральных инновационных площадок устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. Порядок признания организаций, указанных в части 3 настоящей статьи, региональными инновационными площадками устанавливается органами государственной власти субъектов Российской Федерации»¹.

Из приведенного пункта следует, что, во-первых, порядок создания всей инновационной инфраструктуры системы образования вообще и признание конкретных образовательных организаций федеральными и региональными инновационными площадками, в частности, является, соответственно, прерогативой федеральных и региональных органов государственной власти. Это дает государству возможность жестко нормировать, регулировать, направлять и контролировать инновационную деятельность в сфере образования. Во-вторых, государство наделяет себя (свои органы) полномочиями, позволяющими определять, какие инновационные проекты и программы имеют существенное значение для обеспечения развития системы организации. Естественным образом, это создает возможность поддерживать в инновационной деятельности то, что

¹ Там же. С. 35–36.

государству представляется нужным и важным для реализации его целей, интересов и потребностей в сфере образования, а также для использования потенциала сферы образования при реализации самых различных направлений своей политики.

И, наконец, пункт 5 статьи 20 Закона гласит: «5. Федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику»¹.

Отсюда следует, что, во-первых, органы федеральной и региональной власти наделяются правом и им вменяется в обязанность создавать условия для реализации инновационных проектов и программ в сфере образования. И, во-вторых, обращает на себя внимание то обстоятельство, что законодатель разводит, с одной стороны, реализацию инновационных образовательных проектов и программ, а с другой — внедрение их результатов в практику, имея в виду, по всей видимости, массовую образовательную практику. При этом открытым остается вопрос, является ли эта внедренческая деятельность инновационной или нет?

Та трактовка инновационной деятельности в сфере образования, которая содержится в рассмотренной статье Федерального закона «Об об-

разовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., разъясняет то, как эту деятельность понимает законодатель. Для субъектов этой деятельности, а также для субъектов так или иначе к ней причастным, принятие данной трактовки является обязательной посылкой, поскольку они хотят официально получить (закрепить, подтвердить) соответствующий статус, например, статус федеральной или региональной инновационной площадки, со всеми вытекающими из него правами и обязанностями (с правом приобретения возможности претендовать на дополнительные финансовые ресурсы, вносить допускаемые государством изменения в образовательную программу или штатное расписание и т. п.). Более того, по сути, сама возможность реально и легально заниматься инновационной деятельностью в сфере образования предполагает необходимость принятия ее понимания, закрепленного в законодательстве государственной властью.

Надо признать, что сегодня существуют и иные интерпретации того, что собой представляет инновационная деятельность в сфере образования. В нашей стране, о чем уже говорилось выше, феномен этой деятельности, от-рефлексируемый именно как инновационная, оформился во второй половине 1980-х — второй трети 1990-х гг. Именно тогда возникли и были концептуализированы ее различные интерпретации. Обратимся к материалам, которые помогут осмыслить эти процессы, сосредоточившись на

¹ Там же. С. 36.

таких типичных для указанного периода времени феноменах, как «учителя-новаторы», «новое педагогическое мышление» и «инновационное движение в отечественном школьном образовании». Историко-педагогический взгляд¹ позволяет глубже и полнее осмыслить и феномен педагогической инновации как таковой, и современную ситуацию с инновациями в теории и практике образования.

В. Б. Помелов обращает внимание на то, что «в середине 1980-х гг. в отношениях учителя и ученика произошли глубокие изменения. Важной причиной этого стало постановление ЦК КПСС и правительства СССР

(1977), провозгласившее среди прочего срочный переход ко всеобщему среднему образованию, а позднее и документы реформы школы (1984). Прежде ученик, не желавший учиться, нередко становился второгодником, а то и выбывал из школы. С введением всеобщего среднего образования и фактического запрета на отчисление из школы все эти ученики продолжали оставаться в классе. А как учить тех, кто не хочет учиться? Поколение учителей эпохи перестройки стало первым в истории образования в нашей стране, кому выпало учить детей без выбора и отсева. Приемы и навыки такого обучения “в наследство” они

¹ См.: Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций» / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2017. № 4 (14). С. 55–59; Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // *Постижение педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения)* / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 2. С. 59–62; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Познавание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 37–63; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83; *Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования»* // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118.

не получили и должны были вырабатывать их сами»¹.

По словам Э. Д. Днепров, середина 1985 — начало 1987 гг. были временем пристального внимания общества к образованию. Многочисленные выступления прессы, знаменитые останкинские вечера педагогов-новаторов активно формировали в общественном сознании понимание первостепенной важности проблем образования, необходимости его всестороннего обновления. Наиболее крупным и значительным событием этого периода стал опубликованный 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» манифест педагогов-новаторов «Педагогика сотрудничества». Он вызвал огромный сочувственный резонанс в учительстве и вместе с тем бешеную реакцию противников перестройки школы»².

В газете «Первое сентября» (№ 58 за 2002 г.) в рубрике «Биография новой школы» был опубликован текст «Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники»³. Приводим перечень основных событий 1986—1988 гг. по материалам сайта «Издательский дом Первое сентября». Эти события отражают основные вехи начала становления инновационного движения в отечественном школьном образовании:

1986 год

- Благодаря телевизионным встречам в Останкине вся страна узнала Шаталова и Дубинина, Лысенкову, Ильина и Католикова.

- Весной группа молодых учителей, собравшихся в школьном отделе «Учительской газеты», объединилась в неформальный клуб творческой педагогики. Главный редактор газеты Владимир Федорович Матвеев поддерживал их и придумал клубу название — «Эврика».

- Уже через 2 года в Советском Союзе было более 500 клубов «Эврика».

- 1—2 октября — встреча учителей-новаторов в Переделкине, на даче писателя Анатолия Рыбакова. Рождается понятие «Педагогика сотрудничества».

- 18 октября «Учительская газета» публикует знаменитый «переделкинский манифест» — «Педагогика сотрудничества». С этого момента столкновение новаторов и их сторонников с официальной педагогикой становится особенно яростным и принципиальным.

1987 год

- 24—25 февраля в Москве проходят Дни творческих уроков «Эврики». За два дня учителя — участники смотра дали 152 урока. На

¹ *Помелов В. Б.* Движение педагогов-новаторов 1930-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». 2016. № 4 (32) С. 74—89. С. 76.

² *Днепров Э. Д.* Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. М.: [б. и.], 2006. Т. 1. 533 с. С. 71.

³ *Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники.* URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205821> [дата обращения — 24.09.2018]

уроках присутствовали 200 экспертов, учителей, гостей.

• *Октябрь* — творческая игра (круглый стол) «Ученик — учитель — ученый», организованная редакциями журнала. Искать пути развития школы можно только вместе — ученикам, учителям и ученым.

1988 год

• *В январе* «Учительская газета» объявила конкурс проектов авторских школ. На конкурс поступило 250 проектов. Экспертная группа, в которую входили и старшеклассники, отобрала 40 самых интересных, новых, перспективных. Этот этап конкурса был первым туром.

• *Весной* в Ханты-Мансийске Центр творческого воспитания под руководством О. Газмана проводит сбор педагогов по проблемам классных руководителей.

• *В апреле* в Красноярске прошел второй конкурс «Авторской школы» — в дискуссии определились 6 наиболее ярких и целостных проектов: «Школа-комплекс Н. Гузика», «Школа-лаборатория сотрудничества Е. Ереминой (развивающее обучение)», «Школа развития Д. Лебедева», целевые творческие программы С. Марьясина, «Школа заботы А. Тубельского» и «Школа диалога культур В. Библера».

• *1 июня* приказом Госкомитета по народному образованию создан ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Базовая школа» — альтернативная структура АПН, в которой царит не власть званий, а авторитет таланта. Руководитель — Э. Днепров. Исследования

Л. Занкова, В. Давыдова, Ш. Амонашвили — фундамент ВНИКа. Комплексная группа, в которую входят В. Давыдов, В. Собкин, Б. Бим-Бад, В. Слободчиков, продолжает работу. Команда методологов-игротехников под руководством Ю. Громыко проводит 7-дневную организационно-деятельностную игру по начальному образованию (заказчик — академик АПН СССР В. Давыдов).

• *7–9 июня* — первая телепередача «Школа: взгляд в будущее». Клубная форма поиска решений запутанных школьных проблем, когда многие разные идеи сталкиваются в открытом поединке, да еще и перед телекамерой, — единственно возможная форма. Эта встреча позже была названа «настоящим Всесоюзным съездом учителей».

• *Сентябрь — октябрь* — подготовлен проект Устава творческого Союза учителей СССР. Он был подготовлен междисциплинарной лабораторией ВНИК «Базовая школа» вместе с членами клубов творческой педагогики «Эврика». Анапский сбор клубов «Эврика» положил начало существованию союза.

• *Декабрь* — «Учительскую газету» реорганизовали за вторжение в механизм кадровых рычагов, за веру в учителя. Секретариат ЦК под руководством Е. Лигачева снимает с должности редактора В. Матвеева. Московское ядро «Эврики» во главе с ее лидером А. Адамским, покинув редакцию, стало самостоятельной организацией, Центром социально-педагогического проектирования

«Эврика». В команду единомышленников вошли В. Редюхин, Т. Ковалева, Р. Сельцер, А. Лебедев, Э. Шепель.

• 20 декабря принята концепция развития образования, подготовленная ВНИКом «Школа», принята Декларация творческого Союза учителей СССР: «Союз учителей — это союз союзников. Он не дает привилегий, он дает лишь возможность бороться за обновление нашей школы не порознь, а вместе».

В конце 1980-х гг. в СССР ряд исследователей (преимущественно педагогов, психологов, философов) заговорили о *новом педагогическом мышлении*. В статье «Перестройка школы» (Правда. 1988. 24 февраля) Э. Д. Днепров, характеризуя его суть, писал: «Освобождаясь от пут единообразия, навязанного догматиками, нашей школе предстоит, усилив общеобразовательную функцию, развивать ее применительно к индивидуальности, дать равные возможности каждому раскрыть свои дарования, дифференцировать обучение. Единство целей и задач образования должно органически сочетаться с разнообразием школ, гибкостью учебных планов и программ, опираться на передовую педагогическую практику, новаторские методы обучения и воспитания»¹.

Программная статья идеологов нового педагогического мышления

называлась «Задачи и направления перестройки педагогической науки»². Она была подготовлена тремя психологами А. В. Петровским, В. И. Слободчиковым, Ю. В. Громько и педагогом Б. М. Бим-Бадом в конце 1988 г. и опубликована в журнале «Вопросы психологии» в начале 1989 г. Статья начиналась следующей фразой: «В решающий момент перестройки общества возникают масштабные социально-педагогические задачи, разрешение которых невозможно без соответствующего обновления педагогических наук, без усиления их опережающей функции»³. Поставив, по существу, перед педагогическими науками задачу инновационного развития, авторы статьи в качестве первой причины сложившейся негативной ситуации в этих науках указали то обстоятельство, что «взятые в целом, они отошли от классического наследия советской педагогики, от методологических принципов социалистической школы — от корней научно-педагогического мышления, которое стало формироваться еще в трудах классиков марксизма-ленинизма, получив затем фундаментальное основание в практике строительства социалистической школы»⁴. При этом авторы особо подчеркивали, что «история взлета и падения, а иногда и уничтожения педагогической мысли есть принципиальное условие очищения и обретения

¹ Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. М.: Маринос, 2012. 624 с. С. 30.

² Петровский А. В., Слободчиков, В. И., Бим-Бад, Б. М., Громько Ю. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 14–19.

³ Там же. С. 14.

⁴ Там же. С. 14.

подлинных ориентиров педагогики»¹. Они указывали, что сложившаяся в обществе, образовании, науке ситуация предполагает «перестройку сложившихся и построение новых форм организации научных исследований в сфере образования, новых научно-организационных структур, способных оперативно разворачивать поисковую работу по приоритетным программам, вбирать в себя и развивать все перспективные общественно-педагогические идеи и начинания»². По мнению авторов, новые подходы были «необходимы при решении таких неотложных задач, как конструирование и выраживание на экспериментальной основе нового содержания образования, его постоянное обновление с учетом национально-культурных традиций и мировых достижений; разработка новых педагогических технологий, создание интегративных курсов, построение обучающих систем; разработка целевых технологий организации учебно-воспитательного процесса в школах разного типа; формирование образцов совместной деятельности учащихся, педагогов, организаторов образования; определение форм соорганизации в коллективной деятельности исследователей, разработчиков, практиков образования; внедрение инновационных разработок в практику воспитания и обучения; определение содержательных критериев оценки деятельности школы; научное

обеспечение психологической, диагностической, коррекционной, профориентационной службы школы»³.

В 1989 г. издательство «Педагогика» издало книгу «Новое педагогическое мышление»⁴. В предисловии к этой книге ее редактор, в то время академик АПН СССР, психолог А. В. Петровский (1924—2006), впоследствии ставший одним из организаторов Российской академии образования и возглавлявший ее в качестве президента в 1992—1997 гг., на вопрос о том, «какое же содержание авторы настоящей книги вкладывают в понятие “новое педагогическое мышление”», дал следующий ответ: «Речь идет о перестройке основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, о пересмотре системы ценностей и приоритетов в образовательной политике, об устранении стереотипов, укрепившихся в педагогической теории, о развенчании мифов и снятии ярлыков в истории педагогики и школы, об отказе от идеологических штампов в оценке как достижений, так и недостатков школы и педагогической мысли за рубежом. Новое педагогическое мышление дает нам возможность видеть современную школу не только такой, какой она должна быть — подобными отлакированными картинками переполнены учебники и научные труды по педагогике, но и такой, какая

¹ Там же. С. 17.

² Там же. С. 18.

³ Там же. С. 19.

⁴ Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. 280 с.

она есть, отметая попытки выдавать желаемое за действительное»¹. Среди авторов книги «Новое педагогическое мышление были Э. Д. Днепров, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили, М. Сикора и др.

Э. Д. Днепров, говоря о необходимости преодоления затянувшейся «экстенсивной эволюции школы», рассматривал идею развития как важнейший «узловой момент идеологии новой школы». Он писал по этому поводу: «Три основные грани этой идеи: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества. <...> Экстенсивные подходы исчерпали себя. Обществу, вступившему на путь интенсивного развития, нужна интенсивно развивающаяся школа. <...> Поиск становится органическим компонентом и фактором ускорения развития школы»².

Задаваясь вопросом о наиболее существенных особенностях нового педагогического мышления, психолог В. В. Давыдов (1930–1998), связывал переход к новому педагогическому мышлению, прежде всего с преодолением «существенной деформации основных принципов построения подлинно социалистической школы». Он обращал внимание на то, что в годы застоя произошло выхолащивание подлинной глубины и значимости этих принципов, которые нашли яркое выражение в декларации

Государственной комиссии по просвещению (1918), «приведшее к появлению того педагогического мышления, которое сейчас необходимо настойчиво преодолевать, возвращаясь тем самым к исходным положениям послереволюционной Декларации о школе»³. Далее В. В. Давыдов выделил следующие три особенности. «Прежде всего, — писал он, — это мышление требует такой организации образования, которое, с одной стороны, направлено на формирование творческой личности, с другой — ориентировано на своеобразие индивидуальности каждого молодого человека, учитывая его собственную волю и жизненные устремления. Ребенок должен быть свободным субъектом школьной жизни, учебно-воспитательного процесса, всех видов деятельности. <...> Этот подход к воспитанию и обучению служит основой развития индивидуальных способностей, которые свойственны в той или иной мере всем детям и молодым людям. <...> Вторая особенность новой педагогики связана с признанием приоритетности гармонического воспитания человека перед различными видами его обучения. Подлинное образование нацелено на воспитание у детей и молодых людей таких качеств личности, как коллективизм и солидарность, товарищество, трудолюбие и настойчивость, сочетающиеся с инициативностью и самостоятельностью. <...> Третьей особенностью новой педагогики является трудовое нача-

¹ Петровский А. В. Предисловие // Новое педагогическое мышление. С. 3.

² Днепров Э. Д. Школа и общество // Новое педагогическое мышление. С. 44.

³ Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. С. 64.

ло образования, которое зиждется на двух основаниях. Первое из них — это деятельное и творческое ознакомление человека с миром, опирающееся в конечном счете на трудовую деятельность людей. Оно предполагает всестороннее использование активных методов воспитания и преподавания, раскрывающих подрастающим поколениям историческое происхождение различных форм труда, человеческих воззрений и способов деятельности. Вторым основанием подлинного трудового образования является соединение — с определенного возраста — обучения с производительным трудом в его современных формах, такое соединение, которое расширяет и углубляет основы умственного и физического развития молодых людей»¹.

Известный ученый-психолог, авторитетный педагог-новатор в то время народный депутат СССР и директор НИИ педагогики Грузии Ш. А. Амонашвили (р. 1931) писал: «Авторитарно-императивные принципы организации педагогического процесса долгое время были силой, которая противостояла всяким новым идеям и начинаниям в школе, не укладывающимся в ее рамки. Было опасно говорить о новом направлении, новом подходе, новых методах в педагогике. В диссертационных работах принято было утверждать уже утвержденное практикой или ведомственными инструкциями, говорить о совершенствовании, улучшении, об эффективности,

рационализации, оптимизации, но не об открытиях, не о качественно новых направлениях. За последние десятилетия была отшлифована, закреплена и обобщена сложившаяся педагогическая практика, в рамках установленных критериев были усовершенствованы программы, учебники, методы. Но яркого и обновляющего движения всей практики не возникло. Однако надо отдать должное некоторым научным подходам, которые ныне составляют основу перестройки школы»². Далее Ш. А. Амонашвили называет имена В. А. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, М. П. Щетинина. Ш. А. Амонашвили обращал внимание на то, что «за многие годы мы привыкли к тому, что педагогика как часть науки и педагогический процесс как практика внутри себя не имеют вариантов. Есть советская педагогика, и есть буржуазная педагогика. О буржуазной педагогике учитель знает столько, сколько можно вычитать в наших же критических оценках этой педагогике. <...> Однозначное понимание педагогики как науки и как практики в нашей стране не раз приводило к тому, что возникающие новые идеи и новая практика заглушались или же растворялись в конгломерате педагогической теории, где они теряли свою самобытность и потому не способствовали обогащению мышления педагога»³.

Занимавший в конце 1980-х гг. пост декана педагогического факуль-

¹ Там же. С. 64–66.

² Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление С. 144–145.

³ Там же. С. 157.

тета Карлова университета в Праге М. Сикора обратился к анализу феномена педагогов-новаторов в СССР. Он писал в 1989 г.: «Педагогическая наука стремится к универсальной, всеобщей, а, следовательно, также и к абстрактно-теоретической рефлексии практики, между тем как учителя и другие работники народного образования эту практику воспринимают, как правило, с точки зрения частных (в противоположность универсальности теории), ограниченных аспектов. Их опыт, одновременно и общий, и недифференцированный, охватывает эмпирическую комплексность реального обучения (но исходя из частной целевой позиции). <...> Существование такого двоякого знания — универсального теоретического знания науки и частного, теоретико-эмпирического знания учителей и других работников народного образования — является логическим и необходимым. <...> Между двумя этими видами знания о воспитательно-образовательной практике, однако существуют закономерные зависимости, понимание которых дает возможность решать целый ряд важных теоретических и практических вопросов. В конце 50-х и начале 60-х гг. в СССР возникло несколько теоретико-эмпирических систем, значение которых перешагнуло через географические и временные границы. К этому исходному источнику обращалось и много творчески работающих учителей-практиков. Именно из них в последующие два десятилетия выделились те, кого сегодня называют педагогами-новаторами. Это учителя, воспитатели, ученые и научно-педаго-

гические работники с довольно длительным стажем воспитательно-образовательной практики. Большинство из них работают в школе более 30 лет. Все они создали, как правило, очень оригинальные и самостоятельные теоретико-эмпирические системы обучения, которые осуществляются или универсально, или в ограниченном количестве учебных предметов, или даже только в одном учебном предмете. Некоторые из педагогов-новаторов занимаются не только обучением, но и разнообразными формами воспитания. Теоретико-эмпирические системы педагогов-новаторов не возникли только сегодня, то есть в конце 80-х гг. <...> На опыт новаторов почти сразу же отреагировала учительская общественность, прежде всего в локальном и только позже в общесоветском масштабе. То, что с позиций науки и научных работников является недостатком теоретической и методологической основы новаторских систем, в условиях обычной практики воспитания и образования по существу оказывалось преимуществом. В то время как теоретические системы необходимо приспособить для потребностей педагога-практика, новаторские идеи с самого начала сформулированы именно как целевые управляющие идеи и принципы. Их недостаточная общность (универсальность) дополнена эмпирической целостностью реального обучения (известной каждому практику), опирается на нее и аргументирует ее. Эмпирическая целостность реального обучения является, следовательно, контекстом, в котором каждая идея

или принцип приобретает конкретное значение»¹.

М. Сикора напомнил, что в 1982 г., подводя итоги отчетного годового собрания АПН СССР, этого бастиона советской педагогики, И. Ф. Протченко (1918—2004), бывший в то время главным ученым секретарем президиума Академии, отмечал, что участники собрания признали отсутствие достаточно эффективной помощи школьной практике со стороны советской педагогической науки в деле решения проблем воспитания и образования подрастающих поколений². Однако на этом фоне, писал М. Сикора, «одновременно с определенным ослаблением общественной эффективности советской педагогической науки постепенно нарастал авторитет педагогов-новаторов. Одной из самых важных причин этого процесса (в сущности, стихийного) является актуальность новаторской педагогики. Ее отдельные системы, частные положения и принципы, несмотря на всю дискуссионность, полностью и недвусмысленно касаются (и решают) неотложные проблемы современного воспитания (образования) в социалистическом обществе. Учителям и воспитателям новаторская педагогика предлагает совершенно конкретные средства, с помощью которых можно преодолеть слабые стороны практи-

чески применяемой концепции обучения. Достаточно использовать, например, определенный элемент методики В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой и буквально через несколько уроков проявится положительный эффект. Достаточно прочитать несколько страниц работ новаторов, чтобы увидеть убедительность их доводов. <...> Новаторская педагогика решает конкретные вопросы и проблемы, которые возникают в деятельности учителя (воспитателя) при обучении определенному учебному предмету или в воспитательной работе. <...> Новаторская педагогика <...> прежде всего является практической. Однако наряду с конкретным практическим решением она также приходит к общности (в теоретическом, а не в эмпирическом смысле), причем сама не всегда это осознает»³.

Как подчеркивал М. Сикора, идеи и опыт педагогов-новаторов в 1980-е гг. воспринимались далеко неоднозначно — они вызывали как восторженные отзывы, так и резкую критику. Примером крайне критического отношения к новаторской педагогике того времени стала статья В. П. Игнатъева «Нова ли новая методика»⁴, опубликованная в 1987 г. в журнале «Советская педагогика», являвшегося органом Академии педагогических наук СССР и занимавшего после-

¹ Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? // Новое педагогическое мышление С. 179—180.

² См.: Протченко И. Ф. Важнейшие направления научно-исследовательской работы Академии педагогических наук в 1982 г. // Советская педагогика. 1983. № 5. С. 33—41. .

³ Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР. С. 181—182.

⁴ См.: Игнатъев В. П. Нова ли новая методика? // Советская педагогика. 1987. № 5. С. 70—78.

довательную консервативно-охранительную позицию в области теории и практики образования и воспитания. М. Сикора обратился к анализу той статьи, чтобы изложить свое понимание некоторых важнейших особенностей того, что сегодня мы называем педагогическими инновациями, хотя сам он этот термин не использовал. В частности, М. Сикора писал: «В. П. Игнатъев, анализируя, прежде всего систему В. Ф. Шаталова, критикует его за то, что он, собственно говоря, заимствовал (вновь открыл) что-то, что было известно уже в 1946 г. Эту позицию мы встречаем теперь всегда, когда кто-нибудь предлагает какое-либо оригинальное мнение, открытие, изобретение. Действительно, всегда возможно, оценивая какое-либо новое открытие, изобретение или мнение, найти в истории определенную параллель. Объяснить явление повторения в истории совсем несложно: объективные общественно-материальные условия развития определяют необходимость и характер новых знаний, открытий, изобретений, вызывают их и создают возможность их реализации. Вся творческая человеческая деятельность проявляется в своей сущности как общественная и тем самым родовая, а не как гениальный результат деятельности отдельного человеческого индивида. Хотя открытие Колумба, как сегодня известно, не имеет абсолютного приоритета в истории, но его приоритет несомненно дан универсальным и практическим

значением этого открытия в XV в. и в последующие века. Нечто аналогичное происходит с В. Ф. Шаталовым, так как действительно задолго до него существовала очень похожая система (опорных сигналов), которая не нашла применения в практике, а также не повлияла на нее. Речь идет о том, “назрела ли пора”, а также о том, найдется ли конкретный человек (или чаще исследовательский коллектив), который сумеет использовать все объективные стимулы, условия и прогнозы, сумеет ли синтезировать в достаточно совершенной форме. Речь идет также о том, будет ли такой результат творческой деятельности применим — практически и универсально»¹.

Книга «Новое педагогическое мышление», изданная в 1989 г., содержала в себе первые концептуальные итоги осмысления того, что сегодня называют инновационным движением в отечественном школьном образовании. Спустя 6 лет, в 1997 г., то есть в то время, когда в России инновационная деятельность в сфере образования получила уже достаточное и институциональное, и концептуальное, и нормативное оформление, А. М. Цирульников, тогда заведовавший лабораторией в Институте педагогических инноваций РАО, выделил три волны педагогических инноваций, имевших место в СССР на протяжении его более чем 70-летней истории. Он писал: «Три периода всплеска педагогических инноваций: послереволюционные 20-е гг., начало 60-х и

¹ Сикора М. Педагоги-новаторы в СССР. С. 183–184.

вторая половина 80-х — совпадают с периодом становления нового общества или его обновлением, отражают удачные или неудачные попытки демократических преобразований, поворота общественного сознания к человеческой личности. Между этими всплесками — длительные периоды спада, застоя. Так, в 70-х гг. инновации в советской школе фактически находились под запретом. Нововведения строго соответствовали идеологической конъюнктуре, шли “сверху”, грубо внедрялись партией и ведомством, монополизировавшими образование. Учителя же, которые придерживались новых взглядов, подходов, самостоятельно разрабатывали и использовали нетрадиционные методы и технологии, подвергались жесткому административному прессу»¹.

Э. Д. Днепров, обращаясь в середине 1990-х гг. к новейшей истории отечественного инновационного образовательного движения, рассматривал его в контексте развития общественно-педагогического движения в нашей стране во второй половине 1980-х — первой половине 1990-х гг. и выделял в нем ряд последовательных периодов. Он писал: «Инновационное образовательное движение в своем развитии прошло несколько этапов, несколько разных качественных со-

стояний, каждое из которых имеет особое значение в жизни и самого движения и современной реформы российского образования»².

Рассматривая 1970-е — середину 1997-х гг., Э. Д. Днепров выделил следующие этапы развития российского инновационного движения: «Свой инкубационный, лабораторный период инновационное движение в образовании прошло в 1970 — начале 1980-х гг. в работах передовых психологов и педагогов, дидактов и методистов, в деятельности лучших учителей, составивших позднее передовую фалангу педагогов-новаторов. В 1986—1988 гг. первые ростки этого движения вышли на социально-педагогическую поверхность. Оставаясь явлением “внутриобразовательным”, они формировались и развивались в русле широкого общественно-педагогического движения и стали одним из истоков образовательных реформ. <...> В 1989—1990 гг. инновационное образовательное движение уже обрело самостоятельный характер. Инновационные школы были первой лабораторией реформы, лабораторией, где проходили апробацию и ее основные подходы, где уточнялись контуры и проверялись ведущие конструкции современного образования. 1991—1992 гг. стали трампли-

¹ Цирульников А. Инновации в сельской школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 225—251. С. 225..

² Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Там же. С. 9—35. С. 9.

ном для инновационного движения в образовании¹. Инновационные школы вышли из подполья, из состояния “нелегалов”, поднялись в полный рост. Они взяли на себя роль опоры, проводника образовательной реформы, роль их кровеносной системы. Эта роль инновационного движения еще более выросла с началом нового, переходного этапа, поскольку сегодня оно по существу является основной реформаторской силой в образовании. Ему сейчас приходится преодолевать двойное сопротивление — окостеневшего школьного ведомства и замороженной в этом ведомстве школьной реформы»². Новый переводный этап развития инновационного движения, о котором писал Э. Д. Днепров в 1997 г., начался в 1993 г. после того, как в декабре

1992 г. он был вынужден покинуть пост министра образования РФ.

Признавая правомерность точки зрения А. М. Цирульникова и Э. Д. Днепра, следует помнить, что, собственно, об инновациях в образовании и связанных с ними инновационных феноменах (педагогические инновации, инновационные школы, инновационное движение в образовании и т. п.) в нашей стране заговорили лишь на рубеже 1980-х — 1990-х гг., то есть тогда, когда поднялась волна общественно-педагогического движения, стремившегося преодолеть негативные черты советской школы и педагогики. Однако важно иметь в виду, что идея *новаторства* в СССР была очень популярна и имела множество идеологических и институциональных форм. Так в годы вто-

¹ В 1991–1992 гг. системой российского образования руководил Э. Д. Днепров, последовательно стремившейся реформировать отечественную школу: «31 мая 1988 г. председателем Гособразования Г. А. Ягодиным был сформирован временный научно-исследовательский комитет (ВНИК) “Базовая школа” (позднее его стали называть просто “Школа”), руководителем которого был назначен Э. Д. Днепров. Совместно с плеядой советских педагогов им были разработаны базовые философско-теоретические и социально-педагогические основания новой образовательной реформы и новый школьный устав, опубликованные на страницах “Учительской газеты” в августе 1988 г. Концепция реформы в декабре 1988 г. была одобрена Всесоюзным съездом работников народного образования, однако в дальнейшем проходила длительные согласования во Всесоюзном совете по народному образованию и Совете министров. В июле 1990 г. Верховным Советом Российской Федерации Э. Д. Днепров был назначен министром образования России и стал организатором и руководителем школьной реформы, основанной на принципах концепции 1988 г., которая была направлена на деидеологизацию, демократизацию и обновление отечественного образования. В 1992 г. Верховным Советом был принят закон “Об образовании” на основании проекта, предложенного Э. Д. Днепровым. Закон «Об образовании» 1992 г. был признан ЮНЕСКО одним из самых прогрессивных и демократических законодательных актов конца XX в. В период его работы в министерстве образования был начат процесс создания частных учебных заведений в России. При министре Э. Д. Днепрове в 1991 г. бюджет образования увеличился сразу в 2,5 раза. При нём Академия педагогических наук была преобразована в Российскую академию образования» (Днепров, Эдуард Дмитриевич. URL.: https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,_Эдуард_Дмитриевич [дата обращения – 24.09.2018]).

² Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 9–10.

рой пятилетки в 1935 г. в Советском Союзе началось массовое движение передовиков, новаторов *социалистического производства* на основе освоения новой техники и роста материально-культурного уровня рабочего класса. В честь забойщика шахты «Центрально-Ирмино» в Донбассе А. Г. Стаханова, выполнившего за смену 14,5 норм, а спустя две недели и 34 нормы добычи угля, оно получило название стахановского движения. Это движение, ставшее официальным, признанным государством, и получившее самое широкое распространение в Советском Союзе, интенсивно развивалось в нашей стране вплоть до начала 1990-х гг. Поэтому вполне закономерно, что начало инновационного движения в российском образовании восходит к деятельности тех учителей, кого в 1970-е и особенно в 1980-е гг. называли в нашей стране *педагогами-новаторами*.

На сайте *fb.ru* феномен новаторства рассматривается в контексте проблем образования. Этот раздел сайта имеет соответствующее название «Новатор — это... Педагогика сотрудничества». В нем говорится: «Многим доводилось слышать слово “новатор”. Уже по звучанию можно сделать вывод о том, что это связано с чем-то прогрессивным. Есть ли место прогрессу в области образования, и что можно кардинально новое придумать в педагогике? Прежде чем размышлять об этих вопросах, нужно дать ответ на вопрос “новатор — это...”. Новатор — это человек, который реализует идеи, отличающиеся от общепринятых, и вносит что-то новое

в свой вид деятельности. Но несмотря на развитие современных технологий, таких людей по-прежнему меньше, чем консерваторов. Из определения новатора становится понятным, что им противопоставляются консерваторы. Далеко не каждый способен бросить вызов обществу и не побояться не только рассказать о своих идеях, но и попытаться их реализовать. <...> Новатор — это человек действия, он стремится сделать что-то для достижения своей цели каждый день. Новатор получает новые знания каждый день, он всегда готов учиться и стремится к самосовершенствованию. Они постоянно находятся в поиске чего-то, что поможет в реализации прогрессивных замыслов. Новаторы — это генераторы идей, которые могут существенно изменить окружающий их мир. Новаторы — настоящие двигатели прогресса, благодаря им социум не стоит на месте. Их идеи носят глобальный характер, потому что они генерируют свои мысли в масштабе определенной сферы деятельности. Такие люди интересуются всем происходящим вокруг с целью поиска возможностей повлиять на события. Новаторы мечтают улучшить качество жизни других людей. Для того чтобы найти необычные решения, они все время учатся. <...> В конце 70—80-х гг. в педагогике произошел застой: началось превозношение одних достоинств, разрабатывались однообразные методики обучения, ограничивалась реализация творческих способностей педагогов. Ответом стала педагогика сотрудничества. Тех, кто стоял у истоков движения, стали называть

педагогами-новаторами. Их имена известны за пределами педагогического сообщества: В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, Н. Н. Палтышев, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, И. П. Волков, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Б. П. Никитин. Имея многолетний опыт работы в образовании, они постоянно находились в поиске решений, которые смогли бы изменить существующий подход к обучению и воспитанию. Они были новаторами России в области педагогики. Их решения смогли изменить ту устаревшую систему, которая не позволяла раскрыться в полной мере потенциалу как учителей, так и учеников. Это движение возникло именно тогда, когда в сфере образования нужны были реформы. Тот авторитарный и консервативный режим, в котором проходил образовательный процесс, не мотивировал к поиску самостоятельных знаний и к самой учебе. Было необходимо разработать концепции и методики, которые бы учитывали личностные особенности взрослых и детей¹.

Ситуацию, сложившуюся в школах СССР в контексте искания новых путей и средств педагогической работы, хорошо описывает на примере своей работы один из самых известных советских педагогов-новаторов В. Ф. Шаталов, вспоминая в конце 1990-х гг. о разработке своей знаменитой методики обучения на основе опорных сигналов: «Поиск новых методических приемов, нача-

тый еще в 1952 г. был продолжен на уровне эксперимента в 1953–1955 гг. <...> В 1956 г. никакой системы обучения не было. Более того, располагая множеством методических приемов и методов, я был убежден, что все они применимы с двумя-тремя школьными курсами и эффективны только “в руках автора”. Переломным стал 1956 г., когда значительно более высокие результаты (по сравнению с обычными) были получены на нескольких учебных параллелях во всех экспериментальных классах от V до X по таким учебным дисциплинам, как математика, физика, астрономия и автодело. В последующие 2–3 года совершенно отчетливо стали просматриваться зоны переноса новых методов обучения на географию, химию, биологию и другие учебные предметы. Экспериментальная работа обрела перспективу, общую стратегию и тактику. <...> Новая методика обучения приподнялась, но не опоздала. Стоило бы только начать эксперимент не в 1956 г., а на несколько лет позже, как он был бы уничтожен в административном порядке. Рассудим: нетрадиционная система учета знаний допускала (и даже требовала) в первые полгода-год работы на новой методической основе обязательного выставления неудовлетворительных оценок. Но уже в начале 70-х гг. учителя были фактически лишены такого права: в школы ворвался процентный вал, и каждая выставленная в конце учебного года двойка оборачивалась

¹ Новатор – это... Педагогика сотрудничества. Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/336794/novator-eto-pedagogika-sotrudnichestva> [дата обращения – 29.09.2018]

для учителя неисцелимыми бедами. <...> О творчестве в этих условиях не могло быть и речи. Из школы изгонялись требовательные, бескомпромиссно честные педагоги, а им на смену приходили все новые и новые выпуски молодых учителей, безропотно обеспечивающих 100 % успеваемости при “всевозрастающем уровне качества знаний”. И это продолжалось не год и не два — десятилетия! Теперь эти годы принято называть застойными. Но школа не просто остановилась, она все глубже и глубже погружалась в трясины угодничества, лжи и приспособленчества¹.

По мнению М. М. Эпштейна, учебно-воспитательная деятельность учителей-новаторов базировались «на педагогических открытиях исследователей 1950–60-х гг., отчасти не замеченных, отчасти не поддержанных в советское время. Идеи и практика, наработанная тогда, вернулась к нам в 1980-е гг. на волне мощного общественно-педагогического движения, одним из идеологов которого был С. Л. Соловейчик, выдвинувший лозунги “педагогика сотрудничества” и “школы для ребенка”. Любопытно при этом, что и В. В. Шаталов, и П. М. Эрдниев, и Ш. А. Амонашвили и др. педагогические лидеры и их последователи, сопротивляясь сложившейся образовательной системе, как это не парадоксально, фактически искали

пути “возврата к нормальной классно-урочной системе”, пытаясь найти методы, как в одном классе можно научить всех детей без насилия. Они скорее боролись за улучшение ситуации изнутри школы, чем за создание образовательных организаций на принципиально иных основах².

В 2000 г. в № 55 газеты «Первое сентября» была опубликована подборка фрагментов текстов³ известного участника инновационного педагогического движения СССР и Украины, учителя химии Н. П. Гузика. Первый фрагмент называется «О концепциях учителей-новаторов». Этот фрагмент во многом подтверждает тезис М. М. Эпштейна о стремлении многих учителей-новаторов 1970-х — 1980-х гг. создать «нормальную» классно-урочную систему, во многом сохраняя привычную рамку традиционной школы. В нем Н. П. Гузик дает свое понимание сути того, что составляло стержень новационного творчества советских учителей в школах 1980-х гг.: «Не вдаваясь в детали индивидуального опыта учителей-новаторов, коснемся основных концепций их методик. Первое, что бросается в глаза, — это соответствие методики содержанию. В этом, конечно же, и кроется главная причина успеха работы новаторов и их последователей. Второе — более полное использование возможностей дедуктивного подхо-

¹ Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Донецк: Сталкер, 1998. 400 с. С. 6–17.

² Эпштейн М. М. Альтернативное образование. СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», 2013. 111 с. С. 89.

³ В подборке использованы фрагменты книги Н. П. Гузика «Обучение органической химии: Книга для учителя: Из опыта работы» (М.: Просвещение, 1983. 224 с.), а также его статей, опубликованных в 1987–1988 гг. в «Учительской газете».

да к мышлению. Это обстоятельство вызвало к жизни принцип подачи материала крупным блоком или применение так называемых укрупненных дидактических единиц. Сокращение объема готового для запоминания учащимися материала высвободило много времени для проведения разнотипных уроков по использованию теоретического ядра предмета в деле. Третье — применение опережающего обучения. Запечатлевшийся в памяти теоретический вывод послужит впоследствии опорой для запоминания фактов, связанных с ним. Опираясь знаниями основных закономерностей, можно изучать остальной материал в любом направлении, многократно прорабатывая наиболее трудные и важные его разделы. В этой ситуации учителя уже не связывает по рукам и ногам логика изучения материала по программе и учебникам. Он выбирает начало ознакомления учащихся с той или иной темой, согласуясь с реально необходимым временем для ее усвоения»¹.

В 1980-е гг. большой популярностью у советских учителей пользовалась книга Н. П. Гузика «Учись учиться»². Именно эта работа открыла издательскую серию «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки», в которой с 1981 по 1989 г. было издано 33 книги, преимущественно посвященных осмыслению инновационной

педагогической деятельности в сфере образования. В числе авторов этих книг, наряду с Н. П. Гузиком, были такие признанные педагоги-новаторы, как И. П. Волков, Т. И. Гончарова, А. Ф. Иванов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, А. Б. Резник, В. Ф. Шаталов и др. Известный советский теоретик педагогики и методист, действительный член АПН СССР М. Н. Скаткин (1900—1991), с 1920 по 1930-й гг. работавший на 1-й Опытной станции по народному образованию под руководством великого отечественного педагога-экспериментатора С. Т. Шацкого, в 1987 г. подчеркивал значение изданных в серии «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки» книг «учителей-новаторов, которые делятся опытом работы, размышляют, спорят, доказывают, как бы вводят читателей в свою творческую лабораторию, которая сегодня привлекает внимание многих коллег-учителей. Ведь сколько дней и бессонных ночей отдано новаторами для того, чтобы каждому из них удалось создать свою систему обучения и воспитания, дающую нередко удивительные результаты в педагогической практике учителя!»³.

В 1987 г. в указанной серии была издана составленная редактором издательства «Педагогика» И. Н. Баженовой книга, название которой было созвучно названию самой серии

¹ Педагогика Н. Гузика // Первое сентября. 2000. № 55. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=20000504> [дата обращения — 19.09.2018]

² Гузик Н. П. Учись учиться. М.: Педагогика, 1981. 89 с.

³ Скаткин М. Н. Предисловие. В творческом поиске // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. 2-е изд. М.: Педагогика, 1987. 472 с. С. 4.

— «Педагогический поиск»¹. Эта получившая широкое общественное признание книга впоследствии переиздавалась в 1988 и 1990 гг. В ней были собраны тексты, дававшие системное представление об исканиях людей, которые воспринимались педагогическим сознанием того времени как признанные новаторы начала эпохи перестройки. В числе ее авторов были Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, А. А. Дубровский, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, С. М. Лысенкова, А. Б. Резник, Е. Ю. Сазонов.

Исторически, именно те, кого называли в 1980-е т последующие годы учителями-новаторами, стояли у истоков современного отечественного инновационного движения в образовании и естественным образом стали его непосредственными участниками на рубеже 1980-х — 1990-х гг.

По поводу того, как различаются понятия *новация* и *инновация*, *новатор* и *инноватор* высказываются различные точки зрения. Например, на сайте «Прогрессивный менеджер» приводятся следующие интерпретации понятий *новация*, *новатор*, *инновация*, *инноватор*: «*Новация* — (синоним — *новшество*) — какое-то новшество, которого не было раньше: новое явление, открытие, изобретение, новый метод удовлетворения общественных потребностей и т. п. С точки зрения применимости в бизнесе, *новация* является “полуфабрикатом” или компонентом, с помощью которого можно создать

товар, обладающий потребительской ценностью и пользующийся спросом у потребителей. Самостоятельной ценностью *новация* является только для инноваторов. *Новатор* — человек, открывший новшество (*новацию*) или который вносит новые идеи в какой-нибудь области. *Инновация* (англ. *innovation* — нововведение, новаторство) — это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта или услуг, реализуемых на рынке, а также технологического процесса, используемого в практической деятельности. Понятие *инновация* (*инновации*) рассматривается с нескольких сторон: *инновация* (*инновации*), как некоторый законченный *общий процесс* получения, освоения, приспособления к новшеству (*адаптации* к нему), трансформации и выгодного использования новшества; *инновация* (*инновации*), как *часть процесса*, ограниченная рамками фирмы, рамками потребителя, который осуществляет свои операции трансформации и выгодного использования новшества (*новации*). *Инноватор* — это лицо, принявшее новшество (*новацию*) к потреблению, то есть к дальнейшему преобразованию или использованию. После принятия новшества (*новации*) к потреблению инноватор создает необходимые условия для его использования, внедряет, осваивает и использует, либо предварительно преобразовывает. *Инноватор* — это потребитель, который испытал на себе

¹ Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.

и реализовал инновационный процесс: (1) осознал свою нужду в новшестве (новации), поставил себе цель; (2) выбрал для ее достижения инновационную стратегию, то есть конкретное новшество; (3) искал и приобрел новшество (в основном через рынок, но может быть и через другой какой-либо распределительный механизм, например, внутрифирменный); (4) адаптировался к нему — перестроил себя и свою организацию (всю свою систему) под новшество (новацию) как под новую стратегию; (5) рутинизировал новшество (новацию), то есть свои деловые операции он теперь может выполнять по-новому с помощью новшества, поскольку он освоил новшество, включил новшество в свою технологию и обновил ее, включил его в свою корпоративную культуру; (6) использовал новшество (новацию) и повысил свою компетенцию (получил новые знания, умения, навыки), получил выгоду в виде нового качества своей деловой активности, новых свойств продукции и услуг, появившихся в результате его деятельности. В широком смысле слова «новаторы» включаются в понятие «инноваторы»¹.

На сайте «Открытые системы» Л. Черняк в статье «Новатор и инноватор: две стороны медали» соотносит понятия новатор и инноватор, доказывая их принципиальные различия. Он, в частности, пишет: «Иные слова от частого и бессмысленного употребления теряют смысл.

В последнее время это происходит и со словом “инновация” — для многих убедительнее звучит не “новация”, а “инновация”, хотя это два совершенно разных понятия. Словари определяют “новацию” как новшество, которого не было ранее, — новое теоретическое знание, метод или принцип, а “инновацию” — как внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Для успешного внедрения даже самого гениального изобретения необходимо согласованное действие двух персонажей: новатора и инноватора — того, кто изобретает или открывает, и того, кто коммерциализирует, создает из новации рыночный продукт с целью получения прибыли. В редчайших случаях одному человеку удастся успешно совместить обе роли — например, Томасу Эдисону или Гульельмо Маркони, но это, скорее, исключение. Новатор и инноватор олицетворяют единство противоположностей: один выдает идеи, генерирует новые знания, а другой продвигает их, организует бизнес. Они неразделимы — для создания успешного бизнеса открыть или изобрести мало, причем особенно в современных условиях, когда требуется приложить неординарные организаторские способности, проявить твердость характера, способность рисковать и уметь брать на себя ответственность»².

¹ Новация (новшество), инновация (нововведение), инноватор, инновационная деятельность. Режим доступа: URL: <http://www.progressive-management.com.ua/novation-innovation-povator-innovator-innovatsionnaya-deyatelnost> [дата обращения – 29.09.2018]

² Черняк Л. Новатор и инноватор:

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 144–177.
2. Астафьева, Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. — № 4 (14). — С. 55–59.
3. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI Национального форума российских историков педагогики // Постигание педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения) / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
4. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
5. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
6. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
7. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
8. Блауг, М. Шумпетер, Йозеф А. Режим доступа: URL: gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn_newlife.pl?type=in&links=../in/schumpeter/biogr/schumpeter_b2.txt&img=bio [дата обращения — 30.09.2018]
9. Буданов, В. Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлев, В. А. Харитонова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В. Г. Буданов. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 450–468.
10. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 64–89.
11. Гузик, Н. П. Обучение органической химии: Книга для учителя: Из опыта работы / Н. П. Гузик. — М. : Просвещение, 1983. — 224 с.
12. Гузик, Н. П. Учись учиться / Н. П. Гузик. — М. : Педагогика, 1981. — 89 с.
13. Днепров, Эдуард Дмитриевич. Режим доступа: URL.: https://ru.wikipedia.org/wiki/Днепров,_Эдуард_Дмитриевич [дата обращения — 24.09.2018].
14. Днепров, Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. — М. : Марнос, 2012. — 624 с.

15. Днепров, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М.: [б. и.], 2006. — Т. 1. — 533 с.

16. Днепров, Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э. Д. Днепров // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 9–35.

17. Днепров, Э. Д. Школа и общество / Э. Д. Днепров // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 36–63.

18. Игнатъев, В. П. Нова ли новая методика? / В. П. Игнатъев // Советская педагогика. — 1987. — № 5. — С. 70–78.

19. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. — 416 с.

20. Каспаржак, А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движения / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 36–60.

21. Каспаржак, А. Г. О книге и ее авторах / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 5–8.

22. Каспаржак, А. Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен / А. Г. Каспаржак, М. В. Ле-

вит. — М.: МИРОС, 1994. — 142 с.

23. Кларин, М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 336–353.

24. Ковалева, Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы / Т. Ковалева // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 142–157.

25. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68–83.

26. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 2. — С. 108–126.

27. Корнетов, Г. Б. Образование в России в контексте Октябрьской революции 1917 года / Г. Б. Корнетов // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — С. 19–81.

28. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.

29. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой

¹ См.: Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с. С. 459–460.

педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

30. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.

31. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81.

32. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 43–83.

33. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.

34. Новатор — это... Педагогика сотрудничества. Режим доступа: URL: <http://fb.ru/article/336794/novator---eto-pedagogika-sotrudnichestva> [дата обращения — 29.09.2018]

35. Новация (новшество), инновация (нововведение), инноватор, инновационная деятельность. Режим доступа: URL: <http://www.progressive-management.com.ua/novation-innovation-novator-innovator-innovatsionnaya-deyatelnost> [дата обращения — 29.09.2018]

36. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — 280 с.

37. Общественно-педагогическое движение учителей: Исторические хроники. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205821> [дата обращения

— 24.09.2018]

38. Педагогика Н. Гузика // Первое сентября. 2000. № 55. Режим доступа: URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005504> [дата обращения — 19.09.2018]

39. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 544 с.

40. Петровский, А. В. Предисловие / А. В. Петровский // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 3–4.

41. Петровский, А. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки / А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад, Ю. В. Громыко // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 14–19.

42. Пинский, А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) / А. Пинский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 252–279.

43. Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 404–409.

44. Помелов, В. Б. Движение педагогов-новаторов 1930-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества / В. Б. Помелов // Вестник Самарского государственного технического университета Серия «Психолого-педагогические науки». — 2016. — № 4 (32). — С. 74–89.

45. Протченко, И. Ф. Важнейшие направления научно-исследовательской работы Академии педагогических наук в 1982 г. / И. Ф. Протченко // Советская педагогика. — 1983. — № 5. — С. 33–41.
46. Сазонов, Б. Институт образования: смена вех / Б. Сазонов // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 79–96.
47. Сикора, М. Педагоги-новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? / М. Сикора // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 178–190.
48. Скаткин, М. Н. Предисловие. В творческом поиске / М. Н. Скаткин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. 2-е изд. — М. : Педагогика, 1987. — 472 с.
49. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М. : Педагогика, 1988. — С. 54–70.
50. Тубельский, А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 158–185.
51. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М. : Новая школа, 1995. — 464 с.
52. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. — М.: Эксмо, 2018. — 224 с.
53. Фрумин, И. Демократизация школы как основное направление ее обновления / И. Фрумин // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 97–141.
54. Цирульников, А. Инновации в сельской школе / А. Цирульников // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 225–251.
55. Черняк, Л. Новатор и инноватор: две стороны медали. / Л. Черняк. Режим доступа: URL: <https://www.osp.ru/os/2012/03/13015162/> [дата обращения — 29.09.2018]
56. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — Донецк: Сталкер, 1998. — 400 с.
57. Щедровицкий, П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепрова, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — С. 61–78.
58. Эпштейн, М. М. Альтернативное образование / М. М. Эпштейн. — СПб. : Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», 2013. — 111 с.