



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 2**

УДК 37:001.895(091)

ББК 74.244.37(2)

Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач, оценить его потенциал с точки зрения решения проблем школы и педагогики рубежа 2010-х – 2020-х гг. С этой точки зрения особый интерес представляют попытки концептуализировать понимание педагогических инноваций в нашей стране, осуществленные в середине 1990-г. гг.

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 2**

Trying to comprehend today on achievements, difficulties and perspectives of modern innovative movement in domestic education, it is necessary to address to its sources, to consider features of its origin and formation, on the basis of

the carried-out historical and theoretical analysis to take possible lessons, to understand the reasons of successes and failures, to estimate its potential from the point of view of the solution of problems of school and pedagogics of a boundary of 2010 – the 2020th. From this point of view attempts to conceptualize understanding of pedagogical innovations in our country carried out in the middle of the 1990–s are of special interest.

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

Согласно Э. Д. Днепрову, инновационное образовательное движение конца 1980-х — начала 1990-х гг. было в нашей стране неразрывно связано с общественно-педагогическим движением. Он обращал внимание на то, что «в общественно-педагогическом движении конца 1980-х гг. соединились благодаря матвеевской “Учительской газете” и под ее началом три силы: передовая общественность; передовое учительство — в лице известных педагогов-новаторов и зарождавшегося “эвриканского” движения (которые и были тогда собственно инновационной составляющей этого движения, несущей в себе заряд обновления школы) — и передовая педагогическая наука — в лице ВНИКа “Школа” (которая попыталась сформулировать философско-теоретические основания и общую концепцию новой демократической и гуманистической школы. <...> В этом соединении трех названных сил и родилась общественная идеология

современной образовательной реформы»¹.

Э. Д. Днепров рассматривал инновационное движение как форму выражения учительского творчества, как мотор развития и саморазвития школы. При этом Э. Д. Днепров отмечал его крайнюю рассеянность и отсутствие у него «после распада Творческого союза учителей СССР² своего объединительного центра»³. Характеризуя инновационное движение в отечественном образовании в период своего пребывания в должности министра образования, Э. Д. Днепров писал: «С началом широкой реализации российской образовательной реформы, на ее прорывном этапе — в конце 1990—1992 гг., произошел мощный взрыв инновационной активности учительства. Инновационное движение стало одной из главных движущих сил реформы. Оно обрело достаточно массовый характер, стало многообразным, многоцветным. До 1991 г. инновационное образователь-

¹ Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 9–35. С. 13.

² Творческий союз учителей СССР был создан в декабре 1989 г. и постепенно прекратил свое существования после распада СССР в декабре 1991 г.

³ Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 14.

ное движение, по существу, заполняло собой все пространство педагогического движения. С 1991 г. в последнем выделилась и стала набирать все большую силу новая составляющая — забастовочное движение учителей. Эти два течения в педагогическом (образовательном) движении далее пошли самостоятельно, никак не прикасаясь¹.

Исследуя отечественное инновационное образовательное движение второй половины 1980-х — середины 1990-х гг., Э. Д. Днепров предпринял серьезную попытку осмыслить феномен педагогической инновации применительно к анализу рассматриваемой им ситуации в России. Прежде всего он обратил внимание на то обстоятельство, что «споры вокруг инноваций в образовании сегодня идут главным образом относительно самого понятия “инновация” соответственно по поводу того, кто может быть причислен к лику “инноваторов”. Общепринятой трактовки понятия “инновация в образовании” (“педагогическая инновация”) пока нет ни в педагогической литературе, ни в инновационной образовательной среде. Большей частью под педагогической “инновацией” (лат. *In* — “в”, *novus* — “введение”) имеется в виду введение (внедрение) нового в образование, то есть деятельность по созданию, освоению, исполнению и распространению нового в образовании. Но уже здесь начинаются рассогласования. Часть инновационной элиты считает “инно-

вационной” только деятельность по “созданию” нового. Его “освоение”, “использование” и “распространение” — уже нечто иное»².

Э. Д. Днепров выражал озабоченность теми реальными опасностями, которые следуют из различных интерпретаций понятия «инновация». Он назвал три такие трактовки и соответствующие им три основные опасности. По мнению Э. Д. Днепров, «первая позиция — позиция чиновников от образования, которые в своей неизбежной погоне за “показателями” стремятся к тотальному “омассовлению” образовательных инноваций. С этой, чиновничьей точки зрения любые маломальские изменения в школе — уже инновации. И соответственно — появляются в отчетах “очередные достижения”: сотни тысяч “инноваторов” в сегодняшней школе. В итоге — девальвация, профанация инновационной деятельности в образовании»³.

Э. Д. Днепров обозначил еще одну трактовку того, что есть инновация. Согласно его точке зрения, «вторая позиция — методолого-технократическая. Ее адепты прямолинейно, механистически переносят на образование общие понятия инноватики и, соответственно, смотрят на него либо через общеметодологическую или производительно-технократическую призму инноватики, либо с точки зрения узкорыночного использования образовательных инноваций. При этом в головокружительном словесном жонглировании — “понятийном”

¹ Там же. С. 13–14.

² Там же. С. 19.

³ Там же.

и «операциональном» — утрачиваются сущностные особенности образования. Утрачивается даже само образование. Оно признается <...> только “заемным”, то есть занимающим, заимствующим все “у других сфер деятельности — религии, философии, инженерии” и т. д. — развивающим “чужое содержание”. Отсюда делается вывод, что “за любой педагогической инновацией скрывается другая — из других областей содержания”. Таким образом, из этой инновации выпадает все собственно образовательное. В том числе все, связанное с ребенком и с самим педагогом, вся гуманистическая, гуманитарная составляющая инновационной деятельности, относящаяся, в частности, и к формированию инновационного сознания учителя»¹.

И, наконец, Э. Д. Днепров определил то, что он назвал третьей позицией: «Третья позиция — это позиция части “образовательных методологов” и “инновационной элиты”. Эта часть, подобно чиновникам от образования, впадает в крайность, но прямо противоположную. Она начинает массивную отбраковку “ненастоящих инноваторов”. При сем “круг революционеров” предельно сужается. Все не зачисленные в него, непосвященные изгоняются с инновационного олимпа и идут “в отсев”»².

Особое внимание Э. Д. Днепров обратил на то обстоятельство, что к середине 1990-х гг. представители третьей позиции, которые по цитируемым им словам С. Л. Соловейчика, «взялись устанавливать критерии ин-

новаций», при том, однако, что «нет ни школ, ни живых учителей, которые бы этим критериям отвечали», делают попытки «отделить инновационное движение от некоего “движения за обновление школы” и даже противопоставлять одно другому. <...> В основе этого разделения, противопоставления “двух” движений лежит некая прямолинейная, по сути, ложная альтернатива. Если ты посягаешь на святое святых — содержание образования, — ты инновационен. Если, не дай Бог, не посягаешь, или твои посягательства “формальны”, недостаточно глубоки или ты вообще занят несколько другим — внутренним строем школы, ее духом, атмосферой, ее воспитательными функциями, педагогическими технологиями и прочими мелочами — ты неинновационен. Ты попросту “обновленец”. Такой подход подменяет общее частным, весь образовательный процесс лишь одним — пусть важнейшим, но одним его элементом. Он утрачивает системное видение проблем обновления образования и сужает класс инновационных задач, инновационных школ до школ, работающих лишь с содержанием образования, а нередко еще теснее — до школ, “имеющих исследовательские структуры, занятые проблемами содержания образования”. <...> В реальной жизни, к счастью, этой надуманной альтернативы нет. Есть единое, но <...> многослойное, многообразное, многоликое инновационное движение, оно же — движение за обновление школы. В нем участвуют люди и школы разных

¹ Там же. С. 19–20.

² Там же. С. 20.

взглядов и уровней, разной степени инновационной продвинутой, с разными задачами, содержанием, формами деятельности. Но с единой целью — обновить школу, сделать ее свободной, многообразной, творческой, самостоятельной, близкой ребенку»¹.

Э. Д. Днепров указывал, что «есть еще одна — “историческая” — разнovidность элитарной трактовки инновационной деятельности в образовании, построенная на противопоставлении “старого” новаторства (середины 1980-х гг.) и “нового” инноваторства. <...> Утрачивая (или не приобретая) конкретно-историческое осознание эпохи, некоторые нынешние инновационные лидеры утверждают, что учителя-новаторы были родом “из советской педагогики”. Что они “ограничивались лишь чисто технологическими усовершенствованиями внутри заданной системы” и по сути “доказывали, что в этой системе можно работать”, объективно выступая, таким образом, “в качестве подпоров этой системы”. <...> Надо соблюдать хотя бы историческую, если не этическую корректность. Говорить о тех, прежних, что они не выходили за пределы только технологии и что они “подпирали” старую систему, по меньшей мере неосмотрительно. Во-первых, далеко не все педагоги-новаторы 1980-х гг. были только “технологами”. Во-вторых, есть технологии, в том числе и педагогические, которые

несут в себе мощный содержательный и даже идеологический, политический заряд. И, в-третьих, этот заряд у педагогов-новаторов той “далекой” эпохи и субъективно и объективно направлен на преодоление, а не на “подпираание” старой педагогической и образовательной системы. <...> Педагогическое новаторство 1980-х гг. олицетворяло собой вызов господствующей педагогике и официальной педагогической практике, прорыв в науке и принципиально иной нравственный выбор. В этом основные его ипостаси, сохраняющие сегодня не только историческое, но и нравственное значение»¹.

Согласно точке зрения Э. Д. Днепров, «по своему существу инновационное движение в образовании — естественный ответ образовательного сообщества на вызов времени. Действия по становлению и реализации образовательной реформы, по обновлению школы. <...> *Главный социально-педагогический смысл инновационного движения в образовании состоит в том, что оно — основная и духовная база, опора образовательных реформ.* В нем есть <...> разные уровни, слои — от авангарда, носителя и разработчика реформаторских идей, до школ, подхватывающих, воплощающих, тиражирующих, пропагандирующих эти идеи. Но именно это движение — сегодня³ *основной субъект реформы*

¹ Там же. С. 20–21.

² Там же. С. 22.

³ Э. Д. Днепров пишет в 1997 г. о периоде, который начался после его ухода с должности министра образования РФ в декабре 1992 г. и изменении политики министерства и в отношении реформ образования, и в отношении инновационного движения перехода министерства.

образования, тот социальный слой, та духовная среда, в которой вершится реформа и которая вершит реформу»¹. Отмечая, что «одно из основных социально-педагогических значений инновационного движения состоит в том, что оно меняет характер власти, управления в образовании»², Э. Д. Днепров писал, что «нельзя не видеть еще три важнейших аспекта социально-педагогического инновационного движения в образовании. Во-первых, оно создает прообразы образовательных институтов открытого, гражданского общества. Во-вторых, оно является действенным фактором выращивания самой образовательной общественности. И, в-третьих, оно представляет собой несущую конструкцию того социально-технологического механизма, который переводит реформу и само развитие образования в новое, инновационное качество — механизма постоянного и устойчивого обновления образования»³.

Научно-педагогическое значение инновационного образовательного движения, согласно Э. Д. Днепрову, определяется тем, что «оно в значительной мере восполняет то, чего <...> недодает школе педагогическая наука. <...> Оно выстраивает новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики, делает это взаимодействие эффективным, динамичным, резуль-

тативным»⁴. Особое внимание Э. Д. Днепров обратил на «значение инновационного движения для развития самой образовательной практики. Оно — основной плацдарм, двигатель этого развития, механизм созидания многообразия в образовании. Оно являет собой мост между традициями и новаторством в образовании, массовую лабораторию по разработке нового содержания, новых форм и организации практической образовательной деятельности. Оно создает среду и условия для диффузии, распространения инноваций, готовит массовое учительское сознание к инновационной деятельности. Оно рождает и поддерживает атмосферу творчества в школе, формирует новые культурно-образовательные нормы, новую культурную среду в образовании»⁵.

В середине 1990-х гг. Э. Д. Днепров среди инновационных российских школ, нацеленных на обновление, творчество, саморазвитие», выделил по уровню и характеру опережающего развития *три основных потока-состояния*, отметив, размытость, условность границ между ними: «*Первый*: авангардные, пилотные школы, школы-лаборатории — бесспорные лидеры с устойчивой и системной инновационной деятельностью. *Второй*: экспериментальные и опытно-экспериментальные школы — в той или иной степени сконструировавшие или

¹ Днепров Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение. С. 24–25.

² Там же. С. 25.

³ Там же. С. 26.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

воспринявшие и отрабатывающие различные новые модели (проекты, системы) образовательной деятельности, либо ведущие эксперимент, опытную деятельность в одном или нескольких направлениях. Третий: поисковые, продвинутые школы — с отчетливой инновационной интенцией, с внутренним стремлением к обновлению, обретению собственного лица и поиском путей такого обретения. Именно этот, третий поток инновационных школ, «школ проснувшейся мысли» <...> и являет собой то пограничное качество, которое не только связывает инновационную школу с традиционной, массовой, но и меняет характер самой этой массовой школы»¹.

22 мая 1996 г. Правление Российской ассоциации инновационных школ и центров утвердило *Положение об инновационной школе*, в котором было четко определено, что руководство Ассоциацией понимает под инновационной школой. Суть предложенной трактовки сводилась к следующему:

1. *Инновационная школа* — это государственное или негосударственное общеобразовательное учреждение, разрабатывающее и реализующее целостную инновационную образовательную программу на ступени начального, либо основного, либо среднего (полного) общего образования, что определяет уровень инновационной школы.

2. Инновационной может быть признана образовательная программа, на основании которой в школе разра-

батываются и реализуются иные, чем это принято в массовой (традиционной) практике:

— философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к пониманию ребенка, его обучению, воспитанию и развитию;

— концептуальные педагогические идеи построения содержания и методов образования в новых образовательных программах школы;

— новые формы организации жизни и деятельности ребенка в школе, а также новые формы организации деятельности педагогов, внутришкольного управления и самоуправления, взаимодействия школы с родителями.

Необходимыми общими условиями признания программы школы в качестве инновационной является новизна концепции, новые учебные программы, новые формы внутришкольной организации, новое содержание и средства педагогической работы. Инновационные образовательные программы могут быть авторскими или заимствованными. Заимствованные образовательные программы могут быть признаны инновационными для конкретного образовательного учреждения, если на их основе школа пересматривает свою работу в соответствии с перечисленными выше требованиями. То есть переходит в инновационный режим работы (начиная собственные концептуальные разработки, реализуя новое содержание, методы и формы образования).

3. Частные образовательные инновации (в методиках преподавания

¹ Там же. С. 27–28.

отдельных предметов, в отдельных формах организации работы школы и т. п.), в которых не трансформируется традиционное содержание образования, не вносятся в уклад жизни (организацию) детско-взрослого сообщества, не ведется поиск новых средств педагогической деятельности учителя как минимум на уровне одного из звеньев общего образования в целом (дошкольного, начального, основного, полного среднего), равно как и теоретические разработки, не реализованные в практике конкретного общеобразовательного учреждения, предметом рассматриваемого положения не являются.

4. Инновационные школы содействуют обогащению и развитию системы общего образования, способствуют обновлению содержания, методов и организационных форм образования, разработке и апробации путей, обеспечивающих более полное развитие личности ребенка, его способностей к саморазвитию, самоопределению и самообразованию, вырабатывают перспективные для будущего концепции и модели усиления гуманистического и гуманитарного аспектов образования, формирования у детей общечеловеческих ценностей, свободных, демократических и ответственных установок в социальной жизни¹.

Таким образом, *Положение об инновационной школе* связывает инновационность общеобразователь-

ного учреждения, во-первых, с разработкой и реализацией целостной программы развития хотя бы одного уровня школьного (дошкольного) образования; во-вторых, с основанном на самобытной философии образования, новом концептуальном оформлении педагогических оснований содержания и методов образования; в-третьих, с новыми укладом жизни школы (при этом *Положение* допускает возможность создание такой программы на основе заимствований, при условии их осуществления на их основе собственных концептуальных, дидактических и методических разработок); в-четвертых, с социальной направленностью и значимостью его деятельности, не замыкающейся лишь только на решении проблем, значимых для конкретной школы, а стремящейся получить педагогические результаты, которые могут быть интересны и полезны для других образовательных учреждений, способствовать популяризации и распространению своего опыта.

В 1997 г. была издана книга «Инновационное движение в российском школьном образовании»². В аннотации к этой книге, опубликованной на обороте титульного листа, говорилось: «В коллективной монографии впервые разносторонне представлена важная и малоизученная проблематика интереснейшего феномена современной российской школы — иннова-

¹ См.: *Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 404–409.*

² См.: *Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. 416 с.*

ционного движения в образовании»¹. Обратимся к этой работе, осмысливающей 10-летние итоги развития инновационного движения в отечественном школьном образовании для того, чтобы сделать первый шаг к пониманию его характера и особенностей.

В предисловии к книге в то время президент Ассоциации инновационных школ и центров² А. Г. Каспаржак писал об *инновационной школе*, как таком образовательном учреждении, «которое реализует целостные образовательные программы, влияющие сущностно на изменение философских оснований школы, принципиально меняющих, как следствие, характер взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, содержание и характер жизни и работы и учителя и ученика»³. То есть в центр понимания инновационности общеобразовательной организации он ставил изменение философских оснований школы, сущностно меняющих и характер образовательного процесса, и уклад школьной жизни. Таким образом, для А. Г. Каспаржака инновационность в образовании оказывается связанной и с принципиальными изменениями концептуальных рамок педагогической деятельности, и с принципиальными изменениями на этой основе са-

мой педагогической деятельности, той реальности, которую эта деятельность порождает и в которой она существует.

В той книге М. В. Кларин, отвечая на вопрос, что такое инновации, писал: «Инновации — это просто создание, распространение новшеств, это изменения, которые носят существенный характер; сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, но и к качественным чертам изменений. Соответственно, в качестве инновационных рассматриваются модели, которые *преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментальных значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения*»⁴.

В статье «Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития»⁵ А. Г. Каспаржак подчеркнул, что «одним из наиболее неопределенных в современной российской педагогической науке и практике является понятие “инновационности”. В переводе с латинского “инновация” (*innovation*) означает “нововведение, изменение,

¹ Там же. С. 2.

² Ассоциации инновационных школ и центров была ликвидирована в 2009 г.

³ Каспаржак А. О книге и ее авторах // Инновационное движение в российском школьном образовании. — С. 5–8. С. 6.

⁴ Кларин М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (анализ зарубежного опыта) // Там же. С. 336–353. С. 338.

⁵ См.: Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития // Там же. С. 36–60.

обновление”. Инновационная школа, если следовать “букве перевода”, есть такое образовательное учреждение, сущностью которого является поиск, эксперимент, движение. Ясно, что в это формуле сущность инновационной школы как раз и остается неопределенной»¹.

Обращая внимание на то, что в конце 1980-х — начале 1990-х гг. «понятие инновационной школы стало вытеснять понятия новаторской школы, авторской школы», А. Г. Каспаржак писал, что «этот период времени отличает расслоение и примитивно структурированного общественно-педагогического движения, возникшего в 80-х при активном участии матвеевской “Учительской газеты”, на общественно-политическое (появилась возможность перенести центр дискуссий в многочисленные советы) и профсоюзно-педагогическое, целью которого было кардинальное реформирование системы образования. Это последнее и получило название инновационного. В этот период (до 1992 г.) оно объединяло педагогов, психологов, дидактов, методистов, философов, методологов и т. д., которые находились в оппозиции к существующим официальным структурам, влияющим на формирование политики в области образования. Но с приходом вчерашних оппозиционеров в официальные структуры власти инновационное движение подвергается внутренней реструктуризации. Одна

его часть во главе с Э. Д. Днепровым, состоявшая в основном из членов ВНИКа “Школа”, который попытался сформировать новую концепцию развития системы, уходит в официальные структуры, вторая (Б. М. Бим-Бад, А. М. Абрамов, А. И. Адамский, А. А. Леонтьев и т. д.) создает множество альтернативных научно-прикладных образовательных центров, третья (В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин и т. д.) продолжает работать на своих местах, занимаясь педагогической технологией, психологией, дидактикой и т. д., и, наконец, представители четвертой (А. И. Тубельский, И. Д. Фрумин, А. А. Пинский и т. д.) становятся (или остаются) руководителями конкретных образовательных учреждений, получив официальное разрешение на организационно-педагогические преобразования»².

В 1995 г. под редакцией М. М. Поташника и В. С. Лазарева была издана книга «Управление развитием школы», получившая широкую популярность в педагогическом сообществе. Ее авторы под инновационным процессом понимали «комплексную деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению использованию и распространению новшеств»³. Критикуя эту точку зрения, А. Г. Каспаржак писал: «Обращает на себя внимание, что процессы создания нового, его освоения, использования и распространения рядоположены, и

¹ Там же. С. 36.

² Там же. С. 36–37.

³ См.: Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с. С. 104.

если считать инновационную школу, которая реализует все эти процессы комплексно, то нам становится непонятно, откуда эти же авторы берут инновационные школы вообще»¹. Далее А. Г. Каспаржак, ссылаясь на свою с М. В. Левитом книгу «Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен»², в которой было развернуто понимание инновационного образовательного учреждения, признанное Ассоциацией инновационных школ и центров определяет таковое, как то учреждение, «в деятельности которого прослеживаются следующие черты: а) разрабатываемая или реализуемая иная, чем в массовой школе, модель устройства жизни ребенка; б) разрабатывается принципиально отличное от традиционного содержание образования, включая освоение умений и средств саморегуляции, самосознания, самоопределения; в) ведется поиск другого содержания труда педагога, апробируются новые средства и способы его работы, направленные на развитие творческих черт личности учителя, личной ответственности за результаты и содержание своего труда»³. Нетрудно заметить, что в данном определении инновационного образовательного учреждения А. Г. Каспаржак акцентирует внимание на его

альтернативности относительно массовой, традиционной школы, по существу, переходя от инновационным к альтернативным школам, в основании которых и лежит это отличие.

По мнению, высказанному методологом и политтехнологом П. Г. Щедровицким (р. 1958) в 1997 г., «термин “педагогическая инновация” имеет вполне определенный смысл, сложившийся в последнее десятилетие в отечественном образовании и обусловленный специфическим наложением социокультурных контекстов и деятельностных интерпретаций»⁴. В этом тезисе П. Г. Щедровицкого, сформулированном им в 1997 г., во-первых, прослеживается признание того, что термин *педагогическая инновация*, имея в России весьма недолгую историю, стал утверждаться в общественно-педагогическом сознании с конца 1980-х гг. И, во-вторых, акцентируется внимание не на стремлении дать его универсальную интерпретацию на все времена и случаи жизни, а охарактеризовать его лишь применительно к конкретной ситуации отечественного образования 1990-х гг.

П. Г. Щедровицкий обозначил ряд функций, которые в то время взяло на себя инновационное движение,

¹ Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение. С. 39.

² Каспаржак А. Г., Левит М. В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М.: МИРОС, 1994. 142 с.

³ Каспаржак А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение. С. 40–41.

⁴ Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 61–78. С. 61.

его структуры и отдельные представители, несколько смыслов, которое оно тогда несло. Прежде всего, обращающая внимание на то, что «в начале 80-х гг. стало оформляться и крепнуть общественно-педагогическое движение за обновление школы», П. Г. Щедровицкий подчеркивал, что «это движение питалось целями и ценностями демократизации образования, сотрудничества между взрослым и ребенком (а также между детьми) в учебном процессе, изменения атмосферы и психологического климата в школе и лишь в малой степени — задачами разработки нового содержания и новых методов обучения». Он констатировал, что «так называемые “инновационные школы” и “инновационные педагогические коллективы” (а иногда просто активные учителя-новаторы) быстро стали своеобразным ядром этого движения: именно инноваторы были наиболее активны, наиболее энергичны, их концепции и подходы отличались наибольшей проработанностью, и, естественно, именно они взяли на себя лидерские функции в разворачивании всего движения за обновление школы»¹.

Далее П. Г. Щедровицкий отметил, что «вторая функция, которую несли на себе “инновационные группы” (а вместе с тем второй смысл термина “педагогическая инновация”), — это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных

предметов, дисциплин, отдельных курсов. Этот смысл наиболее близок к содержанию понятия инновации, применяемому в области управления: нечто (технологическая разработка, единица содержания) переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией (нововведением, новшеством). Ученики и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, В. В. Репкина) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х гг. Педагогика М. Монтессори и идеи так называемой вальдорфской педагогики, разработанные в конце прошлого — начале нынешнего столетия², давно не являющиеся инновацией для мировой педагогической культуры; однако у нас в стране они не распространялись в течение 60—70 лет, и, без сомнения, импорт этих педагогических систем в конце 80-х гг. оказался существенным социокультурным нововведением»³.

П. Г. Щедровицкий обратил внимание на то, что «инновационные группы быстрее других столкнулись с проблемами, порождаемыми любыми нововведениями в образовательной среде: совмещение инновационных программ и новых блоков поддержки с существующими учебными планами и программами; необходимость существования в рамках одной школы носителей различных педагогических представлений и как результат — рас-

¹ Там же. С. 61–62.

² П. Г. Щедровицкий имеет в виду конец XIX — начало XX в.

³ Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании. С. 62.

кол педагогического коллектива; усиление требований к переподготовке и повышению квалификации учителей, расширение сферы их неформальной коммуникации; поиск и разработка новых учебных материалов, решебников и книг для чтения; изменение схемы управления педагогическими и детскими коллективами, находящимися в поисковом режиме; отсутствие преемственности между инновационной школой и вузом; разрыв между требованиями и ожиданиями родителей и принципами инновационного обучения. Преодолеть названные проблемы можно было только с помощью разработки совершенно новых технологий управления инновациями и техник проектирования, развитие и распространение которых и стало третьей функцией инновационного движения. В инновационной среде создаются и распространяются методы социально-педагогического проектирования, порождаемые тесным взаимодействием инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами, с одной стороны, и с представителями методологического движения — с другой»¹.

Четвертая функция инновационного образовательного движения, по наблюдению П. Г. Щедровицкого, определялась тем, что «создание новых учебных заведений, поиск лично-ориентированных техник и методов педагогической работы, появление в инновационных школах новых педагогов, более гибких и тер-

пимых по отношению к школьникам и родителям, да и просто более молодых и открытых, <...> вызвал целый ряд социокультурных последствий. <...> В средних и крупных городах уже с конца 80-х гг. новые школы начинают притягивать к себе представителей тех социальных групп, которые наиболее активны и быстро развиваются: по традиции — интеллигенцию и научных работников, новый истеблишмент, представителей предпринимательских и банковских кругов. Именно эти социальные группы могут позволить себе платить за дополнительные образовательные услуги, а также поддерживать материальную базу школы. <...> Возникает протоформа элитной (внутренний рейтинг в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг — статус по отношению к социокультурной среде) школы»².

Таким образом, П. Г. Щедровицкий выделил следующие смыслы термина *педагогическая инновация*, которые были неразрывно связаны с функциями, реализуемыми инновационным движением в российском образовании в рассматриваемый им период: 1) обновление школы как посредством изменения содержания и методов образования, так и посредством изменения взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, климата и атмосферы в школе; 2) внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, дисциплин

¹ Там же. С. 62–63.

² Щедровицкий П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Там же. С. 63–64.

лин, отдельных курсов; 3) разработка, развитие и распространение новых технологий управления инновациями и техник проектирования; 4) создание, поддержка и развитие элитных и элитарных школ.

В итоге, Г. П. Щедровицкий сделал следующий вывод: «На первом этапе развития инновационного движения — в 1980—1994 г. — эти четыре функции (лидерская по отношению к движению за обновление школы; функция внедрения и распространения педагогических систем и их элементов; функция формирования новых управленческих технологий и проектной культуры в сфере образования; и функция запуска (создания) элитных и элитарных учебных заведений) были склеены и фактически не отличались друг от друга»¹.

Очерчивая контуры понятия *педагогическая инновация*, П. Г. Щедровицкий утверждал, что «настоящей проблемой является воспроизводство инновационности и формирование условий, обеспечивающих это воспроизводство. <...> Именно решение данного вопроса создает педагогическую инновацию в полноценном смысле, в отличие от любых и всяческих элементарных (и даже сложных — квазисистемных) нововведений. Инновация — это прежде всего механизм воспроизводства инновационности и развития, а не трансфер из одной области в другую (из одного учебного заведения в другое) тех или иных элементов, блоков, структур или

содержаний. Вместе с тем инновация, в отличие от имитации, предполагает реальное преобразование организационной структуры и организационного проекта данной системы или акта деятельности. В качестве важнейших составляющих упомянутой мыслительной формы (по отношению к педагогической инновации) мы бы хотели назвать по крайней мере три: а) установку на развертывание содержательной организации педагогической МД и учебного процесса (образовательной практики); б) наличие исследовательского компонента; в) наличие управленческого (и особенно оргпроектировочного) компонента, обеспечивающего развитие педагогической практики»².

Рассматривая особенности развития отечественного инновационного движения в образовании к середине 1990-х гг., П. Г. Щедровицкий, обративший внимание на то, что «представители инновационного движения не осознавали себя как новаторы, они понимали свою деятельность как продолжение старого, его улучшение, очищение от коммунистической идеологии (сюда же концепция образования Э. Днепров и ВНИКа)», отмечал, что «первый этап развития <...> инновационного движения, который можно отсчитывать с конца 70-х гг., с момента начала массового внедрения в практику советской школы разработок, полученных в пробирке, — разработок психологических, дидактических, методологических

¹ Там же. С. 64.

² Там же. С. 65.

— закончился. Можно было бы назвать его экстенсивным, в том смысле, что речь шла о попытке расширить зону влияния и найти возможности массового внедрения. Эти линии развертывались достаточно быстро и вместе с тем никогда не были глубокими. Этот этап закончился, и сегодня инновационное движение переживает <...> кризис развития, который может оказаться продуктивным. В чем <...> содержание данного кризиса? Наибольшую значимость сегодня приобретают управленческие рамки, в которых возможно, во-первых, дальнейшее конструктивное развитие отдельных инновационных проектов; во-вторых, воспроизводство самой инновационности. Таких управленческих рамок сегодня нет. <...> Это кризис не педагогический в прямом и точном смысле; *современный кризис инновационного движения — это кризис управленческий*¹.

По мнению П. Г. Щедровицкого, «образование и подготовка кадров как одна из ведущих современных человеческих практик в основном носит замкнутый характер. Содержание, транслируемое в рамках педагогической практики, без сомнения, локально. Оно разворачивается, дидактически обрабатывается, но все же заимствуется образованием у других сфер деятельности или, напротив, инвестируется этими другими сферами и типами деятельности в образование, обучение, воспитание и подготовку кадров. Речь идет о таких сферах, как религия, фи-

лософия, наука, инженерия, проектирование. <...> Если с этой точки зрения посмотреть на инновацию, то надо сказать, что за любой так называемой педагогической или образовательной инновацией скрывается какая-то другая инновация, связанная с развитием, распространением, экспансией, влиянием вот этих областей содержания на современную интеллектуальную культуру, в том числе и через механизм образования. <...> В этом плане более правильно было бы говорить не об образовательной и педагогической инновации, а об инновациях в педагогику, педагогические технологии, в школу, в образование и подготовку кадров»².

Методолог Б. В. Сазонов (р. 1937 г.) подчеркивал, что «термин “инновация” приобрел широчайшее хождение, теряя при этом смысл как понятие. Все, что хочет пробиться, подается в качестве инновации — в предположении, что тем самым увеличивается вес предпринятого и что-то объясняется. Распространяется это и на педагогику. <...> Обычно “инновацию” связывают с чем-то новым, имеющим общественную значимость и являющимся продуктом творчества (как правило, при этом упоминают еще и личность). Но даже такая банальность неточна по отношению к истории понятия. Первоначально оно появляется в культурологии и лингвистике прошлого века³ при описании процессов культурной диффузии (трансфере), когда феномен из одного

¹ Там же. С. 78, 70–71.

² Там же. С. 71–72.

³ Б. В. Сазонов имеет в виду XIX в.

культурного ареала распространяется в другом, где выступает не как лежащий в культурной традиции, а как культурная (языковая) инновация, в той или иной форме ассимилируемая в сложившейся культуре. Эта диффузия трактовалась фактически в качестве естественного механизма развития организованностей культуры. Новую жизнь это понятие получило тогда, когда И. Шумпетер в начале века употребил его в макроэкономическом анализе¹, рассматривая крупные прорывы-изобретения в технологии и производстве новых продуктов (радикальные нововведения) в качестве стимула экономического роста, а также фактора выхода из экономического развития новшества за отсутствием новых технико-технологических прорывов. <...> Главная задача, по Шумпетеру, — это постоянная поддержка новаторских инициатив, которая

позволит преодолеть циклический характер капиталистической экономики»².

Активный участник инновационного движения в отечественном образовании И. Д. Фруммин в 1997 г. отмечал, что «основной характеристикой инновационных школ на первом этапе можно было бы назвать смелость быть непохожими друг на друга. Нередко эта смелость заключалась лишь в воспроизведении в российских условиях уже известных и даже устаревших зарубежных педагогических систем и отдельных методик. Так, в качестве инновационных школ появились в России первые школы, работавшие по системе Штайнера или Монтессори. Так, в число инновационных школ вошли гимназии или лицеи, реализующие достаточно отработанные в прошлом модели профильного обучения. Инновационными до сих пор счита-

¹ На сайте *Галерея экономистов* М. Блауг в статье, посвященной австрийскому и американскому экономисту, социологу и политологу Йозефу Шумпетеру (1883–1950), пишет: «Шумпетер — один из гигантов экономической науки XX века, чье грандиозное видение экономического процесса как единого целого сопоставимо с видением Адама Смита или Карла Маркса. В поразительной книге “Теория экономического развития” (Theory of Economic Development, 1912), написанной в раннем возрасте 28 лет, он поставил в центр капиталистической системы вместо марковского жадного капиталиста, ведущего паразитический образ жизни, динамичного, стремящегося к нововведениям предпринимателя. Такой предприниматель ответственен не только за технический прогресс, но и за само существование положительной нормы прибыли на капитал. Проводя различие между “изобретениями” и “инновациями”, он подчеркнул тот факт, что научные и технические изобретения ничего собой не представляют, если не будут приняты (внедрены), а для этого требуется не меньше смелости и воображения, чем для самого акта первоначального открытия, сделанного ученым или инженером. Более того, инновации, имеющие значение для экономического прогресса, представляют собой далеко не только новые машины, привлекающие внимание большинства. Они принимают формы новых продуктов, новых источников сырья, новых форм промышленной и финансовой организации, наряду с новыми методами производства» (Блауг М. Шумпетер, Йозеф А. Режим доступа: URL: gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_right_newlife.pl?type=in&links=/in/schumpeter/biogr/schumpeter_b2.txt&img=bio [дата обращения — 30.09.2018]).

² Сазонов Б. Институт образования: смена вех // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 79–96. С. 83.

ются и школы, меняющие программу преподавания по одному или нескольким предметам или вводящими новые предметы в традиционный учебный план»¹. По мнению И. Д. Фрумина, «инновационные школы предоставили всем остальным школам возможности выбора — содержательного выбора педагогических целей и средств их достижения. Большинство инновационных школ рождалось из конкретных проектов обновления педагогической работы»².

И. Д. Фрумин обратил внимание на то, что «выделяют ряд этапов в инновационном процессе. На последнем этапе нововведение превращается в привычный способ деятельности. Фактически, проходя все эти этапы, школа стандартная превращается в школу со своим лицом. Думается, что мы могли бы употреблять здесь термин “альтернативная школа”. При этом мы подразумеваем школу, которая по существенным деталям образовательного процесса отличается от основной массы школ. Итак, большинство инновационных школ России выбрали свой путь, свой особый характер; эти школы становятся альтернативными школами. Последний термин не слишком распространен, и по-прежнему модно называть любое учебное заведение, не похожее на прежние школы или училища, инновационными. <...> По мнению П. Щедровицкого, именно внедрение и распространение уже

существующих педагогических систем (типа системы Монтессори) отвечает содержанию понятия *инновация*, применяемого в области управления: “не-что... переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией”³.

Для И. Д. Фрумина существенно важно, что, «предлагая какой-либо педагогический инструмент, стабильно инновационные школы подчеркивают его ситуативность и негарантированную эффективность. Более того, <...> инновационность школы связана с необходимостью критики не просто частных подходов, а самой педагогической системы, в рамках которой действует школа. <...> Стабильно инновационная школа постоянно подвергается критике и сомнению самой себя»⁴.

Задаваясь вопросом о том, что представляет из себя инновационная школа «как общеобразовательный институт, в чем обиде педагогические особенности разных инновационных школ именно как инновационных», И. Д. Фрумин писал: «Нам представляется, что особая организация деятельности учителей и учеников в таких школах, связанная с постоянным пересмотром самой работы вплоть до глубоких ее оснований, является исключительно важным педагогическим фактором. Инновационная организация деятельности требует создания в школе особых структур, каналов

¹ Фрумин И. Демократизация школа как основное направление ее обновления// Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 97–141. С. 104–105.

² Там же. С. 106.

³ Там же. С. 106–107.

⁴ Там же. С. 107–108.

коммуникации, новых педагогических позиций, что дает неявный на первый взгляд, но весомый педагогический эффект»¹.

В той же книге в 1997 г. Т. М. Ковалева писала о том, что «в последние годы <...> инновационными стали считаться практически все школы, применяющие хоть какие-либо нововведения. Не быть инновационным стало не модно! <...> Почти все школы вокруг стали инновационными, в то время как само понятие инновационности начало постепенно исчезать, перестав служить в качестве одной из содержательных характеристик в области образования»². Т. М. Ковалева пришла к выводу, что в научной литературе середины 1990-х гг. «представление об инновации связывалось прежде всего с «целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое»³. <...> Важно отметить этот целенаправленный, внедренческий (а значит искусственный) характер инноваций в сфере образования. Соглашаясь с введенным определением инновационности, мы вместе с тем должны помнить и о вытекающем из него ограничении — невозможности рассматривать в качестве инновационных различий стихийные педагогичес-

кие поиски, неразрывно связанные с педагогической деятельностью. Таким образом, характеризовать данное действие как инновацию в образовании можно только в том случае, если происходит осмысленное применение новых элементов, которые позволяют качественно менять всю образовательную ситуацию»⁴.

По мнению Т. М. Ковалевой, «первой «самодостаточной» единицей, способной задать и поддерживать заданный процесс инновационности, является *школа*»⁵. Она, говоря о том, что понимание школы инновационной, сквозь призму происходящих в ней целенаправленных изменений, которые вызывают в школе процесс перехода из одного состояния в другое, оказывается формальным и не имеющим рабочего содержания, предлагает следующие характеристики, которые делают возможным сузить понятие инновационной школы — «системность целенаправленных изменений (нововведений)» и «исследовательская деятельность педагогов»⁶.

По мнению Т. М. Ковалевой, «среди инновационных школ можно выделить две принципиально различные группы. Одна из них ориентирована на складывание некоторой новой образовательной модели через различные нововведения, приобретающие

¹ Там же. С. 108.

² Ковалева Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 142–157. С. 142–143.

³ Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с. С. 103.

⁴ Ковалева Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы. С. 143.

⁵ Там же. С. 144.

⁶ Там же. С. 144–145.

в процессе разработки статус системных. Другая — ориентирована на реализацию определенной культурной образовательной системы (чаще всего проектным образом) в принципиально новых условиях. Так, сейчас в нашей стране осуществляются различные локальные попытки переноса зарубежных педагогов на “российскую почву” — системы Марии Монтессори, вальдорфской педагогики, системы Френе. В каждом отдельном случае перед педагогическим коллективом встает реальная проблема отсутствия разработанных механизмов осуществления такого переноса. Школа, начинающая разрабатывать эти механизмы, может рассматриваться как инновационная. Она попадает в <...> ситуацию системных нововведений, которые призваны, с одной стороны, сохранить специфику философии, психологии и дидактики уже сложившейся и оформленной в культуре образовательной системы, а с другой стороны, найти адекватные формы ее реализации в конкретных условиях»¹. Таким образом, для Т. М. Ковалевой инновационная школа — это «школа, создающая новую образовательную модель или разрабатывающая новые технологии переноса существующих культурных образовательных систем в совершенно иную ситуацию»². По ее мнению, «Образовательный процесс, разворачивающийся в инновационной школе, требует наличия и педагогической, и исследовательской позиций. <...> Последовательное

разворачивание педагогическим коллективом системных (соразмерных школе) нововведений и оформление их с помощью исследований в новое педагогическое знание начинают формировать облик этой школы как *инновационной*. Если эти оформленные педагогические результаты смогут со временем претендовать на модель новой образовательной системы, то эта система начнет воспроизводиться в ряду других образовательных систем как альтернативная. Если нет, то данная инновация станет еще одной модификацией существующих образовательных систем»³.

Директор радикально инновационной «Школы самоопределения» А. Н. Тубельский, отмечая, что термин *инновация* стал «популярен при описании процессов реформы школьного дела в постсоветской России», писал, что «в других странах предпочитают называть подобные процессы по-другому. Например, в США употребляют термины “альтернативное образование, альтернативные школы”, а в Европе принято говорить об “эффективном образовании”, “продуктивной школе” или о “традиционных” инновациях, под которыми понимают школьные педагогические системы, возникшие несколько десятилетий назад (вальдорфские, монтессорианские, школы Иена-плана, школы Френе и т. п.). Стихийность распространения понятия “инновация” в сфере образования (хотя появление авторских школ и искания учителей-новаторов

¹ Там же. С. 147–148.

² Там же. С. 149.

³ Там же. С. 150.

в 60–80-х гг. были вовсе не стихийны, а обусловлены общественно-профессиональной критикой единой советской школы) побудила многих исследователей действовать по аналогии с исследованиями в технической сфере: сначала анализировать исходные понятия, а потом через них давать характеристику процессов в школе. <...> Нельзя <...> считать инновационные школы чем-то вроде заводского цеха, куда вносятся и где внедряются в качестве промышленных образцов новые педагогические технологии, созданные на специальных экспериментальных площадках на основе научных разработок. Весь опыт реформ в мировом образовании показывает, что эффективными были только те реформы, которые задумывались, разрабатывались и реализовывались в конкретной школе, служащей одновременно и научной лабораторией, и экспериментальной площадкой, и пространством жизнедеятельности детей и взрослых. Поскольку новое затрагивает все стороны, постольку нельзя себе представить, что возможен его адекватный перенос в другую школу, функцией которого было бы в этом случае только внедрение, а не весь комплекс работ от замысла до воплощения. *Именно такие школы, в определенном смысле “запроектированные” или “обреченные” на постоянный поиск, постоянное развитие, постоянную передачу из рук в руки не результатов поисков, а самого процесса порождения нового, мы называем инновационными*¹.

Согласно точке зрения А. Н. Тубельского, «объектом педагогической инновации является не ребенок и даже не детский коллектив, а факты педагогической действительности, создаваемые самим педагогом, педагогические ситуации. Связи между этими фактами и ситуациями становятся объектом рефлексии, и если удастся выявить смысл этих связей, то он и ложится в основу теоретического обоснования инновации. При этом выявленный смысл является единственно возможной интерпретацией полученных фактов. <...> Автор инновационной школы начинает свою инновационную деятельность в качестве практикующего педагога, конструктора и создателя этих фактов-ситуаций; лишь осмысляя их, он создает концепцию как одну из возможных оснований своей школы. <...> Предмет педагогической инновативности — сама педагогическая деятельность, те ситуации, которые создает педагог для того, чтобы в этих ситуациях что-нибудь происходило с ребенком. Только сделав своим объектом ситуацию (не психику ребенка, а деятельность педагогов по созданию педагогической реальности), педагогическая наука — точнее, не наука, а педагогика как вид деятельности — может влиять на практику и быть ей полезна. Отсюда целенаправленность работы по созданию инновационной школы придает не наличие концепции, проекта, программы работы, поэтапного плана эксперимента с ожидаемыми результатами <...>

¹ Тубельский А. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 158–185. С. 158–160.

а нечто другое. Такую целенаправленность придает наличие у авторов инновационной школы *философско-антропологических представлений о сущности человека и процессе его становлении как личности*. Явно или неявно каждый автор педагогических инноваций следует какому-то философско-антропологическому представлению, своему взгляду на природу человека. <...> Строить инновационную школу без этого нельзя, иначе прежде всего неясно, в чем суть процесса образования, а без этой сути нельзя ставить вопрос о новом содержании образования, о том, чему будущим учителям учить»¹.

А. И. Тубельский выделил ряд значимых признаков инновационной школы. Он писал: «Одним из важнейших признаков инновационной школы является разработка и реализация иного, чем в традиционной педагогике, *содержания образования*. Сама постановка вопроса “чему иному учить?” является относительно новой как для российской школы, так и для школ других стран мира. Считается, что содержание образования задается школе извне, его источником признается то так называемый “социальный заказ”, то сформулированные представителями разных наук “основы” этих наук, которые, считается, должен знать каждый человек, то идея “нового человека” с заданным набором качеств, которые формируются в результате обогащения памяти “знанием всех тех богатств, которые выработало человечество”. <...>

Другим важнейшим признаком инновационной школы является конструирование и реализация на практике иного уклада жизни. Соорганизация образовательного процесса должна соответствовать тем основным идеям и тому иному содержанию образования, которое разрабатывается и реализуется в данной инновационной школе. <...> Еще одним важнейшим признаком инновационной школы является поиск и смена *средств педагогического труда*. Под средствами мы понимаем не новые приемы и методы обучения и даже не их совокупность, как бы эффективны они ни были. Ведь иной взгляд на природу человека, представление об образовании как о процессе, в котором человек познает и развивает свою уникальность, требует отказа от позиции педагога — транслятора знаний и организатора упражнений по их закреплению и даже от позиции педагога — представителя старшего поколения, приобщающего к культурным и социальным ценностям поколение молодое. Но это неминуемо предполагает, что в новой позиции педагога выступит и с новыми средствами»².

По мнению А. Н. Тубельского, «рассмотрение сущности инновационной школы и ее особенностей ставит вопрос о том, что является побудителем изменений. <...> Инновационная школа, как и любое новое в гуманитарной сфере, вырастает прежде всего не из целей, а из некоторой системы ценностей, принимаемых автором-педагогом или объединением людей.

¹ Там же. С. 160–161.

² Там же. С. 162–164.

Откуда берутся эти ценности? Они — следствие предшествующего жизненно-профессионального опыта, сплавленного с освоенными и осмысленными человеком культурными пластами. Вторым основанием инновационности является представление о сущности человека, процессе его становления как личности. Третьим основанием инновационности является некоторая педагогическая идея, возникающая путем инсайда, своеобразного озарения. <...> Идея становится основой анализа, организует его, влияет на сами способы анализа ситуации»¹.

Сложившуюся в отечественном школьном образовании ситуацию, которая привела к возникновению мощной волны инновационного педагогического движения, А. А. Пинский охарактеризовал следующим образом: «К началу второй половины 80-х гг. всем современникам стало вполне очевидным, что российская (тогда — советская) школа тяжело больна. Спорили лишь о том, в чем болезнь и в чем причины ее. Одни говорили, что всему виной бюрократы. Другие честили идеологию. Третьи заявляли, что корень всех бед заключается в господстве ЗУНов (знания-умения-навыки), еще иные поговаривали, что главное — это разрушить “бастион реакции”, то есть Академию педагогических наук; самые же радикальные знали английский язык, а потому прочли Иллича и сказали, что школа вообще

не нужна. <...> Все вместе честили Минпрос. Возникли учителя-новаторы, которые четко определились в образе Катона Старшего (“Карфаген должен быть разрушен”). Полтора века назад Алексис де Токвиль показал, что Великая французская революция, как и все остальные, заметим от себя, была порождена различными кружками, журналистами и публицистами. Так же было и здесь. “Учительская газета” повела наступление на академиков. Материалы, бичующие школьный официоз, начал публиковать товарищ Матягин, из отдела “Правды”. “Литературка” тоже. Возникли первые вольные кружки и клубы педработников. Отгачивались образовательно-политические тезисы, например, что советский учитель гениален, но закрепощен, а вот ежели его раскрепостить...»².

А. А. Пинский обратил внимание на то, что «после некоторой — увы, лишь некоторой и далеко неполной расчистки авгиевых конюшен традиционной советской школы ряду педагогов и психологов становилось все более ясно, что проблема заключается не в изобретении отдельных эффективных методик, лучше срабатывающих в старых рамках, но в необходимости новой архитектуры самих этих базовых рамок образования. То есть в новой философии образования, в новой образовательной парадигме»³.

¹ Там же. С. 164–166.

² Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании. С. 252–279. С. 252–253.

³ Там же. С. 255.

По мнению А. А. Пинского, «в конце 80-х — начале 90-х гг. для российской школы возникла ситуация — ранее абсолютно нереальная — возможности конструктивного освоения оригинальных, альтернативных зарубежных педагогических систем. <...> В Россию стали приходить идеи и люди, представляющие педагогику Монтессори и Френе, вальдорфскую педагогику и антиавторитарную педагогику. Те системы, которые на Западе существовали как уже сложившиеся педагогические традиции, выступали как нечто интересное и новое для российских педагогов, а освоение и реализация (здесь есть важное и точное отличие от *внедрения*) той или иной из них, вполне можно назвать *традиционной инновацией*. <...> Будем понимать под образовательной традиционной инновацией реализацию какой-либо особой педагогической традиции в новых для нее социальных и культурных условиях. <...> Это понятие является весьма широким. Поставим, например, несколько неожиданный вопрос: нынешние попытки создания гимназического образования в России — что это? Возобновление в новых, современных условиях традиции, прервавшейся в послереволюционные годы, или речь не о возобновлении традиции, но лишь о реализации неких глубинных педагогических принципов, уже освобожденных от традиционной формы? Но тогда встает вопрос, ка-

ким образом в педагогической традиции соотносится форма и содержание, то есть что является для традиции имманентным, неотъемлемым, а что может варьироваться? Является ли одним из обязательных признаков традиции постоянная эмпирическая ее реализованность (живая традиция), или же традиция может передаваться не только из рук в руки, но и на уровне филиации, заимствования идей?»¹.

Отмечая всю неоднозначность понятия традиции и понятий, с ней связанных или к ней прилегающих, А. А. Пинский, не претендуя на попытку дать общий философский анализ понятия «традиционной новации», рассмотрел конкретный опыт освоения вальдорфской педагогики в России и попытается «извлечь из него некоторые, быть может общие и педагогически интересные признаки образовательной традиционной инновации»².

Инновационная деятельность в образовании, согласно А. А. Пинскому, «носит существенно долгосрочный характер, это всегда дело с отложенным результатом. <...> *Дети растут медленно*, — а ведь это базовый процесс для любой педагогической деятельности. Соответственно, медленно разворачиваются и процессы, сопровождающие и обслуживающие педагогическую практику и исследование, педагогический анализ, разработку нового содержания, учебных программ и учебников, подготовку новых учителей и т. д. <...> Вышеизложенные

¹ Там же. С. 255–256.

² Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Там же. С. 256.

общие соображения оказываются конкретными факторами в случае осуществления той или иной крупной образовательной инновации, в том числе и традиционной. Ее реализация, как видится сейчас, предполагает учет следующих важных факторов: почвы для инновации (тот социально-образовательный контекст, в котором новому надлежит укорениться и развиваться); инициативная группа (первые точки прорастания инновации); первоначального идейного, ценностного, теоретического освоения нового; практического освоения нового (включая создание соответствующих полных форм нормальной педагогической практики: школ, детсадов и т. д.); анализа инновационной практики и ее дальнейшего развития (включая рефлексию, исследование, анализ и разработку, дальнейшее целеполагание, новую реализацию и т. д.)»¹.

А. А. Пинский, предлагая «понимать предикат “современный” как то, что отвечает одновременно сущности сегодняшнего дня и потенциам реального будущего»², пишет: «Если речь идет о традиции как о чем-то живом, то очевидно, что главное свойство живого — это метаморфоз. В поле этого смысла совершенно точна формула Гадамера: “Традиция = вечная современность”. Консервативное же понимание традиции фиксирует предметные, знаковые, мыслительные формы

традиции. Таким образом, мы видим здесь появление проблемы *неконсервативного традиционализма*. <...> Мы не отбрасываем бездумно все традиции в погоне за “злойбой дня”. Мы учимся у разных традиций, однако ученичество — дело весьма активное, индивидуальное и негарантированное. Такова природа вещей: в голову человека можно вложить формальные знания о чем угодно, но никто не может совершать за другого работу *смыслообразования*. Ровно как ее невозможно и совершить в одиночестве, без *другого*. По-видимому, сегодня это невозможно ни для одного индивида, ни для “одинокой традиции”»³.

Тезис А. А. Пинского о необходимости при осуществлении инновационной деятельности в образовании опираться на традиции, уходящие своими корнями в прошлое, учиться у разных традиций, существенно важен для понимания особенностей становления и развития инновационного движения в отечественном образовании во второй половине 1980-х — второй трети 1990-х гг. Стремление преодолеть недостатки советской школы и педагогики, радикально обновить их во многих случаях опирались на исторический опыт теории и практики отечественного и мирового образования. В этом контексте существенно значимой оказывается точка зрения, высказанная Э. Д. Днепровым, ко-

¹ Там же. С. 260.

² Пинский А. «Традиционная инновация» (на примере становления вальдорфской педагогики в России) // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, Ан. Пинского. М.: Персифаль, 1997. С. 252–279. С. 278.

³ Там же. С. 279.

торый писал: «Обычное противопоставление *традиций* и *инноваций* не только не продуктивно, но попросту неверно. Пространство их взаимодействия не плоскостное, не двухмерное, а трехмерное. Между традициями и инновациями, по сути, всегда оказывается *догма*, доминирующая в унаследованном нами тоталитарном сознании. И путь от традиции к инновации, как и обратный путь, нередко лежит через преодоление догмы. Что убедительно демонстрирует, в частности, современная образовательная практика, хотя бы — то же массовое возрождение и развитие гимназий и лицеев. Задача реформатора и реформ в том и состоит, чтобы выбирать те пласты ментальности, на которые можно опереться, выбирать традиции, которые восприимчивы к инновациям, и инновации, которые ложатся на плодотворную почву традиций»¹.

Среди существующих в научной литературе попыток осмыслить инновационные процессы, происходившие в России в последнее десятилетие прошлого века, значительный интерес представляет позиция, сформулированная В. Г. Будановым, В. А. Журавлевым и В. А. Харитоновой. Они обратили внимание на то, что «в период отчуждения общества и государства от системы образования (90-е гг. XX в.) инновационная деятельность в сфере образования стала выражением внутренней потребности

системы к изменению. Поиск путей трансформации и развития, стремление самостоятельно определить свою роль в меняющихся социально-экономических и политических условиях было для образовательных коллективов обусловлено не только проблемой выживания, но и потребностью оказать реальное влияние на общество. Внутреннее многообразие образовательной системы как результат инновационной деятельности существенным образом изменило ситуацию, оказалось способным влиять на определение стратегических перспектив развития образования, выявляя при этом наиболее острые противоречия в целом. Инновационная деятельность — это качественный этап саморазвития личности, процесс самоактуализации субъектов образовательного процесса, ставший возможным как результат самообразования, саморефлексии»².

Пытаясь сегодня осмыслить достижения, трудности и перспективы современного инновационного движения в отечественном образовании, необходимо обратиться к его истокам, рассмотреть особенности его зарождения и становления, на основе проведенного историко-теоретического анализа извлечь возможные уроки, понять причины успехов и неудач, оценить его потенциал с точки зрения решения проблем школы и педагогики рубежа 2010-х — 2020-х гг.

¹ Днепров Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. Т. 1. М.: [б. и.], 2006. 533 с. С. 64.

² Буданов В. Г., Журавлев В. А., Харитонов В. А. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В. Г. Буданов. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 450–468. С. 451.

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 / Е. Н. Астафьева // Постижение педагогического прошлого истерией педагогики (вместо введения) // *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. Харитова // 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 / Э. Д. Днепров ; сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. Ч. 1. — М. : Мариос, 2012. — 624 с.

15. Днепро́в, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования / Э. Д. Днепро́в. — М.: [б. и.], 2006. Т. 1. — 533 с.
16. Днепро́в, Э. Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э. Д. Днепро́в // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Д. Днепро́ва, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 9–35.
17. Днепро́в, Э. Д. Школа и общество // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 36–63.
18. Игнатъев, В. П. Новая ли новая методика? / В. П. Игнатъев // Советская педагогика. — 1987. — № 5. — С. 70–78.
19. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепро́ва, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — 416 с.
20. Каспаржак, А. Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития движение / А. Г. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепро́ва, А. Каспаржака, Ан. Пинского. — М.: Персифаль, 1997. — С. 36–60.
21. Каспаржак, А. О книге и ее авторах / А. Каспаржак // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепро́ва, 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. Каспержак, М. В. Левит. — 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. Днепро́ва, 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. Днепро́ва, 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 Подмосквья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.
29. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой 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. Крутлый 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 до-

ступа: 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. Днепров, 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. Днепров, 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. Днепров, 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. Днепров, 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. Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П. Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, 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.