

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

АССОЦИАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ  
ШКОЛ И ЦЕНТРОВ

**ИННОВАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ  
В РОССИЙСКОМ ШКОЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

*Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского*

Парсифаль  
Москва  
1997

## ИННОВАЦИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ // Под ред. Э. Днепров, А. Каспржак, Ан. Пинского (в надзаг.: Российская Академия образования; Ассоциация инновационных школ и центров). – М.: Парсифаль, 1997. — 416 с.

Лит. редактор – В. Рокитянский

В коллективной монографии впервые разносторонне представлена важная и малоизученная проблематика интереснейшего феномена современной российской школы – инновационное движение в образовании. Философский и социальный аспекты проблемы в книге сочетаются с описанием и анализом конкретного инновационного опыта. Системные, целостные образовательные инновации рассматриваются как основной фактор действительного обновления и развития сферы образования. Авторами работы являются самые разные участники реального инновационного движения: ученые, директора школ, публицисты. Издание сопровождается документами, полезными для учителей, директоров и руководителей органов управления образованием.

Работа выполнена в рамках комплексной академической программы “Стратегия развития образования” и при содействии Московского Института повышения квалификации работников образования.

ISBN 85251 — 5-85251-039-3

© Российская Академия образования,  
Ассоциация инновационных школ и центров,  
Оформление: Издательство “Парсифаль”.

## Содержание

О книге и ее авторах	5
<b>Часть I. От общего к частному.</b>	
Э. Днепров Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение	9
А. Каспржак Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития	36
П. Щедровицкий Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании	61
Б. Сазонов Институт образования: смена веж	79
И. Фрумич Демократизация школы как основное направление ее обновления	97
Т. Ковалева Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы	142
А. Тубельский Экспертиза инновационной школы	158
Приложение: Программа общественно-государственной экспертизы НПО “Школа самоопределения”	179
<b>Часть II. От частного к общему.</b>	
А. Адамский Авторская школа	186
А. Цирульников Инновация в сельской школе	225
А. Пинский Традиционная инновация (на примере становления вальдорфской педагогики в России)	252



Е. Хилтунен Модель Монтессори-школы в Москве	280
Ю. Турчанинова, Э. Гусинский Переподготовка педагогических кадров и проблема инноваций в образовании	297
В. Новичков Толерантность как социально-образовательная ценность в поликультурной инновационной среде московского образования	326
М. Кларин Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт)	336
<b>Часть III. Memoria.</b>	
С. Соловейчик Последняя статья	354
О. Газман Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки	360
<b>Часть IV. Приложения.</b>	
Педагогика сотрудничества (Амонашвили, Шаталов, Лысенкова и др.)	383
Конкурс инновационных проектов: инновационные школы как форпосты обновления образования (А. Каспржак, М. Левит, И. Фрумич)	397
Положение об инновационной школе (Ассоциация инновационных школ и центров. — 1996)	404
Положение о культурно-образовательных инициативах и инновационных школах в системе образования г. Москвы (Московский комитет образования. — 1997)	410
Авторы книги	415

## О книге и ее авторах

Как правило, серьезный труд предваряют не менее значимым предисловием. Однако адресатом настоящей книги наряду с педагогом-исследователем является учитель-практик, который в силу специфики своей профессии предпочитает вербальный жанр печатному слову и потому остерегается толстых заумных трудов. Учитывая также инновационный характер содержания предлагаемого читателю произведения и тот факт, что книга создана представителями педагогической практикоориентированной науки, попробуем нарушить вышеупомянутую традицию.

Декабрь 1988 года, кулуары Всесоюзного съезда работников народного образования... Маститые академики, напуганные педагоги, администраторы от образования (примеривающие на себя костюм борца за новые идеалы или загодя уже подыскивающие сотоварищей для начала серьезной и долгой борьбы против школ экспериментальных и авторских, поисковых и авангардных, одним словом, против всего того, что направлено на осуществление реальной реформы «средней, общеобразовательной, политехнической»). Многие из них и сегодня еще сидят в своих старых креслах, открывая при этом лицеи и гимназии, создавая экспериментальные площадки... и по-прежнему не приемля того самого неумного педагога, которому по-прежнему все не так! И не потому не так, что плохо, а потому, что хочется, чтобы было лучше.

Да, именно тогда, в темном декабре 88, получило официальное признание реформаторское направление в российской педагогике, инспектором и РОНО битое, райкомами и горкомами пуганное.

Прошло почти десять лет. Сегодня уже никого не удивляет, что на московской улице или в поселке городского типа Красноярского края соседствуют гимназия и ПТУ, переименованное в колледж, а ребенок на семейном торжестве с гордостью объявляет, что его школа исповедует теоретические взгляды Штейнера, путая его, правда, то с Шиллером, то со Швейцером, но чаще со Штирлицем. Нас также не удивляет и то, что на каком-либо семинаре серьезный директор вполне добротной и почитаемой всеми школы заявляет во всеулышание: «Я считаю, что моя школа должна называться лицеем потому, что *лицей* происходит от существительного *лицо*, а наш коллектив стоит за *личностно ориентированное* обучение и воспитание!» Хочется улыбнуться, да чувство собственной вины не позволяет.



смысле происходит возвращение (обращение) к функциональной природе профессий интеллектуального труда: важными становятся типодейательностные различия, такие, как отличие исследования от прогнозирования и отличие конструирования от них обоих.

Конечно, подобное освобождение снимает и ответственность, которую несет профессия, что недопустимо с точки зрения общества. Следовательно, обсуждаемые нами преобразования должны еще пройти важный путь общественного развития и признания. Сфера свободного, инновационно ориентированного образования, может с этой точки зрения не только выступать «страдающей» стороной, которая вынуждена подстариваться под рынок, под поворот общества к инновационным формам организации экономической и общественной жизни, под методологизацию общественно-научного исследования, под трансформацию механизмов профессиональной организации общества, но и стать активным началом подобных процессов.

## И. Фрумин

### Демократизация школы как основное направление ее обновления

#### Введение

Суть демократического идеала образования можно сформулировать достаточно просто. Она состоит в том, что демократическая школа способна и должна подготовить новые поколения к жизни в демократическом обществе. Именно этот идеал стал основным идеологическим двигателем обновления российского образования, одним из первостепенных ориентиров инновационной работы педагогов. В предлагаемой статье мы рассмотрим успехи и трудности этого направления инновационного образования. Однако прежде всего обсудим кратко, что означают слова «демократическая школа»? И как эта школа может готовить детей — которые, конечно, не рождаются демократами к жизни в демократическом обществе?

Дискуссии на эту тему продолжаются более века. Но тем не менее сегодня нельзя говорить о постулатах теории демократического образования, поскольку таковых попросту не существует — среди исследователей и практиков нет единства по поводу основных определений и рамок теории. Однако, опираясь на работы современных западных исследователей, мы можем выделить (дифференцируя по целям) несколько областей, которые составляют всю проблематику демократического образования:

- подготовка детей к выполнению функций граждан демократического государства;
- подготовка детей к участию в демократически организованной общественной жизни;



— обеспечение равных возможностей для получения образования всеми детьми;

— подготовка детей к жизни в многонациональном и поликультурном обществе;

— подготовка детей к демократически организованной трудовой сфере;

— обеспечение демократического управления как системой образования в целом, так и отдельными ее институтами.

Возможны уточнения или дополнения в этот список. Но все же очевидно, что все это многообразие трактовок демократического образования фактически можно свести к двум крупным категориям:

— функционирование и развитие как системы образования в целом, так и всех ее институтов как демократически организованной сферы;

— подготовка школьников к жизни в демократических условиях — обучение демократии.

Анализируя практические попытки реализации этих представлений о демократическом образовании, можно выделить основные задачи, решая которые, система образования приближается к описанному выше идеалу.

*Задачи, решение которых превращает образование в демократическую общественную сферу:*

— обеспечение равных образовательных прав всех граждан;

— демократическое управление системой общественного (государственного) образования и ее отдельными институтами;

— воплощение демократических ценностей в организации процесса обучения и школьной жизни;

— освобождение детей от власти взрослых в процессе их развития (свободное образование).

Второй аспект воплощения двуединого идеала демократической школы — *подготовка граждан демократического общества для его функционирования и развития* — связан с решением следующих задач:

— целенаправленное обучение и воспитание будущих граждан для воспроизводства демократических ценностей;

— приобретение будущими гражданами опыта демократической жизни.

Рассмотрим далее, как в рамках российской образовательной реформы решались эти задачи. При этом заметим, что

демократизация образования в России до сих пор не получила достаточного теоретического освещения, в котором были бы систематически рассмотрены и различные уровни образования, и современные представления западной теории демократического образования. Работы конца восьмидесятых годов характеризуются декларативностью и идеологичностью, в них не проанализированы основные понятия демократического образования. Они сыграли важную роль в смене идеологии и общественно-педагогическом движении, но не могут рассматриваться в качестве основы для теоретического анализа\*. На смену им пришел большой пласт работ, имевших фактически управленческую ориентацию\*\*. При всей теоретической и практической важности эти исследования сместили внимание теоретиков и практиков на вопросы образовательной политики и школьного управления. В последние годы в рамках этого направления появляются интересные исследования, в которых делаются попытки выстроить более целостную картину демократизации\*\*\*. Однако и в них основные представления остаются непроработанными.

#### *Демократическая реформа снизу: общественно-педагогическое движение*

В советской школьной системе особенности тоталитарного социализма были выражены особенно сильно. Поэтому, когда в 1985 году началась «перестройка», одними из первых «гласностью», то есть свободой слова и публичных дискуссий, воспользовались учителя.

Свобода открыла невиданные перспективы для воплощения оригинальных педагогических идей и реализации новых ценностей. Тогда, в конце восьмидесятых годов, эти ценности не были достаточно отрефлексированы и формулировались на языке популярных перестроечных лозунгов: о демократии, об уважении к личности, о правах человека и т.п. При этом выступления в поддержку демократического обновления

\* Газман О.С. Демократия и воспитание // Педагогика наших дней. Краснодар, 1989.

\*\* Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1994; Щедровицкий Г.П. Жизнь взаимы. М., 1996. и др.

\*\*\* Фишер М.И. Демократизация образования по-русски: снова в начале пути // Педагогика. №4. 1996.



преимущественно исходили не от руководителей системы образования, не от родителей, а от учителей. Поэтому основным уровнем обсуждения был уровень отдельного учителя, уровень его работы с учеником. В этом и проявилась уникальность ситуации. *Критику школы начали ее работники.* Фактически можно говорить о том, что в конце восьмидесятых годов в СССР оформился необычный социальный феномен — общественно-педагогическое движение за обновление образования.

Но, несмотря на то что многие новые методы обучения требовали новых организационно-управленческих условий для своей реализации, общественно-педагогическое движение не посягало на изменение системы управления и организации народного образования. Оно ориентировалось практически исключительно на *строительство демократических и гуманных отношений в школе, в классной комнате, в детском коллективе.* Об этом свидетельствуют «манифесты» учителей-новаторов: «Педагогика сотрудничества», «Демократизация личности». Основным путем реализации новых ценностей очевидно становилось изменение методов обучения и воспитания. Не случайно в одной из первых теоретических работ по демократизации школы процесс демократизации фактически отождествлялся с процессом гуманизации\*.

Причина такого узкого, с нашей точки зрения, понимания демократизации была не только в том, что реформа началась «из классной комнаты», но и в определенной узости взгляда на демократизацию. Один из наиболее ярких деятелей обновления российского образования выразил представление о том, что гуманные отношения носят определяющий характер, с максимально возможной четкостью: «Мне хотелось бы сначала гуманизировать молодежь, а потом уже говорить о демократизации. А если получается наоборот, то зачастую демократизация тормозит развитие гуманизации молодежи и вместо демократизации мы становимся свидетелями беспорядков»\*\*. Эта осторожно-гуманистическая позиция недооценивает объективную роль школьных условий и содержания образования в

\* Дежникова Н.С. Пути демократизации школы // Советская педагогика. №12. 1991.

\*\* Караковский В.А. Воспитай гражданина. Записки директора школ / Педагогика развития и перемены в российском образовании. Ч. 2. Красноярск, 1995. С. 11.

формировании отношений. Но она была достаточно понятна и широко распространилась среди педагогов, которых общественно-педагогическое движение застало врасплох. На многих научно-практических конференциях девяностых годов можно было услышать выступления следующего типа: «Демократизация школьного образования должна быть направлена прежде всего на установление доверительных отношений и разумного делового сотрудничества между учителем и учащимися»\*.

Другой причиной такого «гуманистического пика» была и многолетняя изоляция российской образовательной культуры от мировой педагогики. Действительно, взгляд на ребенка как на загадку, как на самостоятельную ценность, органично присутствующий русской культуре XIX века, был фактически запретной и тайной привязанностью советской школы. Снятие ограничений позволило тайному стать явным, проявиться гуманистическим устремлениям. Однако при всей важности этой гуманистической ориентации очевидно, что «детоцентризм» ослабляет внимание к анализу роли содержания образования и объективно существующих в школе социальных структур.

Мы не можем согласиться с выводами М.И. Фишера о том, что идея демократизации уже с первых шагов реформы «имела ярко выраженный управленческий уклон»\*\*. Вариативное содержание образования, школьные советы, педагогические эксперименты приводили к автономизации школ, к изменению функций управления, но эти перемены были поверхностными по отношению к проблеме обновления методов обучения и отношений «учитель — ученик». Общий вектор оставался прежним, что отразилось и в материалах Всесоюзного съезда работников народного образования, где демократизация связывалась с гуманизацией, и в обобщающей книге «Новое педагогическое мышление» (1989 г.). И хотя в конце восьмидесятых годов разрешалось и даже стимулировалось создание советов по народному образованию и школьных советов как основных «агентов демократизации», функции органов управления изменились незначительно и многие школьные советы

\* Беккер Ю. Педагогическое руководство деятельностью учащихся в процессе преподавания вопросов политологии курса «Человек и общество» (11-й класс). Автореферат... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ, 1994. С. 82.

\*\* Фишер. Цит. соч. С. 3.



оказались фиктивными. Более того, были разрушены некоторые формы самоуправления и каналы влияния, действовавшие в рамках детских политических организаций.

В связи с этим надо сказать и о другой характеристике процесса обновления российской школы. Для некоторых его деятелей призыв к демократизации стал основанием для *огульного отказа от всего наследия советской школы*. Вместе с разоблачением культа Павлика Морозова ошельмованными оказались и тонкие педагогические механизмы возрастной стратификации с помощью детских организаций, и адекватные подростковому и юношескому возрасту (и, заметим, идеям участвующей демократии) формы работы, известные как коммунарские сборы и коллективные творческие дела.

Об этом довольно широко пишут и говорят в последнее время. Мы же хотели бы обратить особое внимание на то, что эта негативно заряженная торопливость не только лишила школу некоторых эффективных форм работы с детьми, но и не позволила провести действительно аргументированную критику советского педагогического наследия. Нам представляется, что до сих пор остаются непроясненными вполне реальные механизмы подавления личности педагога и ученика и формирования «винтика» тоталитарной системы в советской школе. Но есть основания предполагать, что эти механизмы содержались в первую очередь не в пионерском комсомольской работе, а в принципах обучения, в нормах коммуникации и в ряде других характеристик, которые принято называть институциональными. Если это так, то именно эти механизмы и остались до сих пор практически нетронутыми.

При этом отказ от всего «совкового» сочетался с некритическим заимствованием тривиальных зарубежных (точнее, западных) моделей и представлений. Наивное желание некоторых западных педагогов дать «несчастливым» российским коллегам советы по поводу правильной жизни встречало такое же желание их немедленно внедрить. При этом действительно грамотные эксперты в области демократического образования смотрели на это увлечение устаревшими моделями и подходами с изумлением. Один из известных современных американских теоретиков образования, А. Жиро, с иронией пишет о белорусском ученом, который на одной из конференций стал с жаром рассказывать о внедрении в белорусских школах американских учебников по обществоведению и системы

отбора по способностям как о больших достижениях молодой демократии\*.

Другой характерной чертой демократизации по-российски стало резкое *увеличение многообразия школ*. Давление в этом направлении совершенно явно шло «снизу», от школ, от отдельных руководителей и авторов педагогических идей. Впервые творческим педагогам предоставилась возможность не только экспериментировать в своем классе, но и объединяться с единомышленниками, чтобы создавать собственные школы. Во многих регионах стали создаваться авторские школы, инновационные школы, экспериментальные педагогические площадки и т.п. Таким образом, специфические условия системного кризиса, поразившего российское общество, привели к тому, что основными единицами обновления массового образования стали не общественные группы и не управленческие структуры, а отдельные школы. Школы, принимавшие активное участие в этом движении, стали называться «инновационными».

#### Демократизация как трансформация управления

В 1990 году реформа вышла на новый этап — к общественно-педагогическому движению подсоединились *усилия управленцев*. Весь руководящий состав Министерства образования России был назначен из активных участников этого движения. Благодаря этому сменилась во многом и рамка дискуссий о школьной реформе. Концепция общего среднего образования по сути рассматривала демократизацию образования как механизм демократизации общества. Однако эта идея во многом осталась лозунгом, поскольку (прежде всего на федеральном уровне и во многих регионах) государственная власть не согласилась с претензиями образования. И идея о социально развивающей роли образования досталась для утешения и самообмана отдельным педагогическим коллективам или группам.

Можно также согласиться с М.И.Фишером, что на этом этапе реформы демократическая идея была воспринята как «оправдание бунта управленца среднего звена против высшего централизованного руководства»\*\*. Это объясняет, почему управленческие структуры не стали во всей системе подлин-

\* Szkudlarek T., The problem of Freedom in Postmodern Education in Russian Secondary Schools//Jones A. (ed).

\*\* Фишер. Цит. соч. С. 3.



ными источниками обновления. Именно поэтому прогрессивный Закон «Об образовании» не стал для большинства управленцев средством реализации указанных выше приоритетных целей развития общества и системы образования. Ведь реализация подразумевает не только возможность, но и практическую деятельность по изменению прежнего состояния. Эта деятельность, однако, оказалась ограниченной, потому что на всех уровнях образовательной системы не заработали общественные механизмы развития; реализатором Закона стало не общество, а ведомство. Поэтому, например, в Красноярске немедленно после вступления в силу Закона «Об образовании» десять из ста двадцати школ получили широкую (в том числе и финансовую) самостоятельность, но с тех пор такую самостоятельность не получила больше ни одна школа. Именно этим, а не расплывчатостью формулировок (в чем упрекает составителей Закона М.И.Фишер) объясняется то, что механизм использования возможностей демократического законодательства не заработал.

При этом во многом произошла смена акцентов в демократических лозунгах: демократизация школы приобрела отчетливо выраженный управленчески-организационный характер. Именно в демократизации управления многие практики и исследователи увидели новый «философский камень» обновления школы. И несмотря на то, что еще в 1988 году на Всесоюзном совещании по демократизации управления образованием Ю.В.Громыко предложил концепцию, в которой обновление управления связывалось с трансформацией школы и обновлением содержания образования, господствующей оставалась позиция, рассматривающая трансформацию управления как изолированный процесс.

#### Инновационные школы как движущая сила демократизации

Сравнивая опыт российской реформы с международным опытом обновления образования, многие исследователи делают вывод о необычности российского пути, об уникальности не только феномена общественно-педагогического движения, но и такого явления, как российские *инновационные школы*.

Основной характеристикой инновационных школ на первом этапе можно было бы назвать смелость быть непохожими на других. Нередко эта смелость заключалась лишь в восприятии в российских условиях уже известных и даже ус-

товавшихся зарубежных педагогических систем и отдельных методик. Так в качестве инновационных школ появились в России первые школы, работающие 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 считаются и школы, меняющие программу преподавания по одному или нескольким предметам или вводящие новые предметы в традиционный учебный план.

Заметим, однако, что первые восторги демократических управленцев по поводу инновационных школ нередко стали сменяться определенной растерянностью. Ведь подспудно управленец всегда стремится к упрощению, к однородности управляемого объекта. Для простоты управления любые перемены должны быть всеобщими и одинаковыми. Разрушение же однообразия само по себе, даже без уточнения содержания возникающего многообразия создало беспрецедентную ситуацию для управленцев, фактически потребовало смены основных установок.

Многообразие и свобода внутри образовательной системы — это нечто большее, чем простая децентрализация или автономия школ. Не случайно такие представители современной критической социальной философии, как Ю.Хабермас или Э.Геллнер, рассматривают деятельность в условиях принципиального многообразия (а не просто в условиях широких свобод) как совершенно особый феномен, требующий выхода не только за рамки тоталитарно-административного режима, но и за рамки привычных демократических процедур. Так, например, признание многообразия предполагает отказ от выбора одной правильной точки зрения, стремление не столько к согласию, сколько к взаимному признанию, и т.п. «Замечательные» идеи управленцев, типа национальных стандартов или оптимальных моделей управления школой, неожиданно входят в противоречие с многообразием, с вариативностью. Автономия школ оборачивается в условиях многообразия не простым дроблением объекта управления, а резким его усложнением.

Пожалуй, не менее показательным оказалось отношение к инновационным школам со стороны основной массы школ. Надо сказать, что, по разным оценкам (и по разным критериям), в начале девяностых годов лишь 5—20% школ можно было считать инновационными. И отношение к ним было дво-



яким. С одной стороны, такие «высунувшиеся» школы вызывали недоверие и зависть тех, кто не смог перешагнуть через страх и стереотипы. Распространенным было и мнение, что инновационные школы работают в особых условиях и поэтому обычные школы не могут воспользоваться их разработками. С другой стороны, несомненные успехи этих школ в установлении доверительных отношений с учениками и их родителями, реклама инноваций в средствах массовой информации и их официальная поддержка заставляли внимательно относиться к их опыту, использовать многие находки экспериментаторов. Инновационные школы демонстрировали всем педагогам, сколь многого можно добиться в новых условиях, используя новые методики, учебники, идеи.

Таким образом, исключительно важными в организационно-политическом смысле оказались два обстоятельства:

— факт существования инновационных школ задал новую характеристику российской образовательной системы — многообразие типов школ и педагогических подходов, — создав новую ситуацию для управления системой образования;

— 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. Процесс появления таких проектов, принятия или непринятия их школьными коллективами и, конечно, процесс их реализации достаточно полно обсуждается в педагогической литературе.

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 употребить здесь термин «альтернативная школа». Под этим мы подразумеваем школу, которая по существенным деталям образовательного процесса отличается от основной массы школ. Итак, большинство инновационных школ России выбрало 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, инновационным. Например, в недавнем диссертационном исследовании исследователь спокойно включает в «комплекс педагогических усло-

вий эффективного управления колледжем как инновационным учебным заведением... повышение резистентности организма учащихся»\*. Очевидно, что слово «инновационным» употреблено здесь не по существу.

В то же время, по мнению П. Щедровицкого, именно внедрение и распространение уже существующих педагогических систем (типа системы Монтессори) отвечает «содержанию понятия «инновация», применяемого в области управления: «...нечто... переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией» (Щедровицкий, 1996; 62).

Однако оказалось, что часть инновационных школ не может остановиться в своих поисках. Педагогические коллективы таких школ не осуществляют раз и навсегда написанные многолетние проекты. Они возвращаются к проекту и пытаются его переписать, пересмотреть. Более того, они могут вообще отказаться от проекта как от описания будущей деятельности и строить свою работу, ориентируясь на решение конкретных проблем на основе некоторого набора ценностей и принципов. Причем и сам этот набор постоянно пересматривается. То есть этапы поиска, которые для большинства альтернативных школ остались в прошлом, становятся для таких — будем называть их «стабильно инновационными» — школ постоянным режимом жизни. Примерами таких школ могут служить Московская педагогическая гимназия, школа № 734 г. Москвы («Школа самоопределения»), томская школа «Эврика-развитие», красноярская школа «Универс» и ряд других.

Такие школы оказались еще более неудобны для управленцев. Ведь правила игры с ними никогда не удастся зафиксировать. Они не пользуются большой популярностью и среди других школ. Ведь, предлагая какой-либо педагогический инструмент, стабильно инновационные школы подчеркивают его ситуативность и негарантированную эффективность. Более того, по мнению Т.М.Ковалевой, инновационность школы связана с необходимостью критики не просто частных подходов, а самой педагогической системы, в рамках которой действует школа. Такая ситуация обеспечивается представленностью в одной школе разных систем, что создает для учителя «возможность формировать субъектность относительно определенной педа-

\* Лехтман В.Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением // Автореферат... канд. пед. наук. Челябинск: ЧГПУ, 1995.



гогической системы»\*. Стабильно инновационная школа постоянно подвергается критике и сомнению самой себя. Понятно, что это не может вызвать особого почтения. Но именно такие школы, в силу их открытости, и становятся прототипами институтов открытого общества, противостоят огосударствлению и унификации школы. Это позволяет считать инновационное движение источником демократизации школы и общества.

Но пока мы говорим только о внешних характеристиках инновационных школ — об их отношениях с другими школами, с управленцами. Открытым остается вопрос о том, что представляет из себя такая школа как образовательный институт, в чем общие педагогические особенности разных инновационных школ именно как инновационных. Нам представляется, что особая организация деятельности учителей и учеников в таких школах, связанная с постоянным пересмотром своей работы вплоть до глубоких ее оснований, является исключительно важным педагогическим фактором. Инновационная организация деятельности требует создания в школе особых структур, каналов коммуникации, новых педагогических позиций, что дает неяркий на первый взгляд, но весомый педагогический эффект.

Анализ опыта работы конкретных альтернативных и инновационных школ, анализ материалов конкурса инновационных школ, проводившегося Международным фондом «Культурная инициатива», и других мероприятий, в которых принимала участие Ассоциация инновационных школ и центров, позволяет сделать вывод о том, что сегодня эстафета подлинного образовательного обновления переходит к собственно инновационным школам. Их роль в этом обновлении связана не столько с демонстрацией новых путей и возможностей другим школам. Скорее их роль состоит в принципиальной смене позиции педагога в обществе — из техника и исполнителя педагог становится свободным профессионалом и общественным деятелем. Их роль также состоит в решительной поддержке идеи всеобщего доступного образования и в его признании важным фактором обновления общества. Наши выводы близки утверждению Э.Д.Днепрову о том, что инновационное движе-

\* Ковалева Т.М. К вопросу о возможной типологии инновационных школ // Педагогика развития и перемены в российском образовании. Ч. 2. Красноярск, 1995.

ние — «это уже массовое, многоликое, многослойное движение, лидирующее в реформе, ведущее за собой тяжеловесный состав школы»\*. Однако нам кажется, что называть инновационное движение массовым — значит в определенной степени идеализировать ситуацию. Соглашаясь с тем, что инновации действительно стали широко распространенным феноменом в российском образовании, мы вместе с тем полагаем, что подлинной движущей силой реформы являются школы, сделавшие обновление, саморазвитие своей постоянной характеристикой. Именно такие школы мы называем инновационными. И речь здесь не идет об отбраковке «ненастоящих инноваторов», о которой с иронией пишет Э.Д.Днепров\*\*. Речь идет о том, что в современных условиях далеко не все школьные коллективы обладают и интеллектуальными, и энергетическими, и материальными ресурсами для перехода на подобную позицию. Можно включать в инновационное движение и экспериментальные, и альтернативные, и обновляющиеся школы — но его авангардом являются школы, выбравшие инновационный уклад жизни. Это следует и из наблюдений за реальными процессами распространения инноваций в российских школах, и из теоретического положения о том, что «настоящей проблемой является воспроизводство инновационности и формирование условий, обеспечивающих это воспроизводство... Именно решение данного вопроса создает педагогическую инновацию в подлинном смысле в отличие от любых... новшеств... Под инновациями (в отличие от новшеств) начинают понимать особую организацию деятельности и мышления, охватывающую всю сферу образования...»\*\*\*.

Итак, можно сделать вывод, что наиболее влиятельными факторами демократизации образования, обеспечивающими его реальное многообразие, смену содержания, стали общественно-педагогическое движение и инновационные школы.

Однако потенциал демократизации в отдельных направлениях не исчерпан, и ниже мы рассмотрим различные подходы и попытки демократического обновления школы.

*Успехи и трудности в реализации демократического идеала в российском образовании: проблема равных образовательных возможностей*

\* Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1987.

\*\* Днепров. Цит. соч. С. 156.

\*\*\* Щедровицкий. Цит. соч. С. 64.



На первых порах все многообразие школ расцветало в рамках государственной системы общедоступных массовых школ. Затем в короткое время оно изменило качество: активно стали появляться новые в социальном плане типы школ — частные платные школы, селективные школы для особых категорий детей. Таким образом, демократическая тенденция «эгалитарного» типа — расширение многообразия возможностей образования — превратилась в свою противоположность — систему отбора учеников для разных образовательных траекторий, что, с одной стороны, отражает демократическую ценность свободного соревнования, а с другой — превращает детей в заложников социального и культурного статуса своих семей. Фактически это означает реализацию в нашей стране «слабого» варианта идеи равенства образовательных возможностей, приводящего в лучшем случае к меритократии — власти и привилегиям для лучших. Эта тенденция проявилась и в потрясшей всю школьную систему истории с формулировкой статьи 43 Конституции Российской Федерации, объявлявшей общедоступным и неконкурсным только восьмилетнее обучение. И хотя прежний принцип был затем восстановлен, тенденция обозначилась предельно ярко.

В нашей стране, как и во всем постсоциалистическом лагере, идея равенства образовательных возможностей, видимо, представляется чересчур социалистической. В исследовании, проведенном по заказу Мирового банка, подчеркивается, что советские механизмы поддержки равенства в образовании базировались на унитарной модели школы и потому — невосстановимы. Соглашаясь с этим выводом, мы не можем согласиться с утверждением исследователей о том, что равенство образовательных возможностей в его «сильной» трактовке (предполагающей выравнивание и компенсацию неравенства) неосуществимо в России. Это утверждение основано на фетишизации рыночных механизмов и трактовке равенства в образовании как одинаковости.

Надо, однако, подчеркнуть, что особенностью и опасностью ситуации, на наш взгляд, является не столько то, что отдельные общественные группы требуют особых условий обучения для своих детей, сколько то, что демократическое отношение к обучению всех детей оказалось потерянным и среди педагогов. Не случайно те школы, которые не смогли отобрать себе лучших учеников, постарались устроить внутреннюю дифференциацию и избавиться от худших. Повсе-

стно стали создаваться классы выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции и т.п., направленные, при всех благих намерениях, на дальнейшую дифференциацию детей «по способностям». Примерно половина школ Красноярска, например, использует те или иные формы селекции детей, иногда — с первого класса. Резко увеличился отсев. Будучи, как показано социологами образования, важнейшей характеристикой образовательной системы, селекция стала исключительно мощным фактором в развитии российской школы. Она породила новые общественные противоречия, посеяла сомнения в искренности разговоров о гуманной педагогике. Мы же подчеркнем еще раз, что все это происходило под аккомпанемент разговоров о свободной школе выбора, о демократической педагогике. В красноярской школе «Универс» мы столкнулись с тем, что в течение нескольких лет все большая часть учителей стала предлагать в качестве решения тех или иных педагогических проблем дифференциацию учащихся. Аналогичные предложения стали поступать и от родителей, многие из которых стали предлагать организацию в общедоступной школе если и не специальных классов, то специально, платных групп. Что, пожалуй, наиболее знаменательно, до семидесяти процентов учащихся старших классов считает отбор в старшие классы по результатам обучения в основной школе «нормальным и правильным». Повидимому, можно говорить о серьезном сдвиге общественного сознания в образовании и согласиться с американским исследователем, полагающим, что российское образование движется к меритократии: «Образовательные изменения в России породили и породят новых победителей и новых неудачников»\*.

Можно поэтому согласиться и с утверждением о том, что «принцип равенства образовательных возможностей, даже не будучи теоретически дискредитирован, оказался на практике отвергнут»\*\*. Социальный философ, анализирующий эту ситуацию, подчеркивает, что «постиндустриальное общество, ориентированное на многомерное развитие, не приемлет разделения на «элиты» и «исполнителей». Подобное разделение

\* Read G., Russian education: The rise of meritocracy // The Education Forum, 60 (1), 1995. P. 53.

\*\* Степанов С.С. Испытание неравенством: выдержит ли его современная школа? // Магистр. №3. 1996.



будет тормозить и хозяйственно-экономические, и социокультурные процессы»\*. Для нас это может означать, что реализация демократического принципа равных образовательных возможностей становится жизненно важной для модернизации России, а значит, предметом особой заботы инновационных школ.

Появляются интересные подходы к решению этой проблемы. Одним из вариантов преодоления отбраковки учеников становится резкое расширение возможных траекторий получения полного среднего образования внутри школы, вплоть до своеобразного симбиоза школы и ПТУ. Подобная структура, реализованная в школе №10 г. Усть-Илимска, позволила, по нашим наблюдениям; снять многие негативные феномены селекции, сохранить реально «прозрачные» границы между учениками, обучающимися по разным программам. Однако такие попытки остаются до сих пор редкими и не вполне осмысленными.

В связи с проблемой дифференциации остро встала проблема средств диагностики детей. Оказалось, что использование тех или иных средств диагностики существенно меняет общую атмосферу и направленность обучения. В российской школе развернулась борьба между диагностикой отбора и диагностикой развития, базирующейся на идеях Л.С. Выготского. Такая диагностика «не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды...»\*\*. Однако при всей популярности идей Выготского побеждает диагностика отбора, поскольку она соответствует всему устройству школы: документации, системе поощрений и наказаний, методам обучения, ожиданиям родителей.

В школе «Универс» проблема равенства образовательных возможностей является одной из самых острых, поскольку школа ощущает растущую имущественную дифференциацию в обществе, которая реально ведет к ухудшению учебных перспектив учащихся из менее обеспеченных семей. Именно поэтому в число основных принципов педагогической деятельности этого коллектива вошли следующие: «Мы выбираем не

\* Щедровицкий П. Цит. соч. С. 23.

\*\* Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва—Воронеж: Институт практической психологии, 1996.

учеников, а содержание и формы обучения для всех наших учеников». Реализация этого принципа потребовала следующих шагов: создания специальной программы социальной поддержки учеников; перехода в диагностике готовности к школе к диагностике зоны ближайшего развития для разработки индивидуальных развивающих программ; организации консультаций для родителей с целью сближения домашней и школьной культур; организации консультаций для школьников, не получающих необходимой учебной поддержки дома; усиления роли самостоятельной учебной работы в школьной учебной среде. Однако гораздо важнее оказались не позитивно-конструктивные ходы, а отказ от таких традиционных или квазиинновационных характеристик школы, которые неявно являются факторами усиления образовательного неравенства: от ранней специализации и жесткой дифференциации, от системы отметок в начальной школе, от единообразных жестких поведенческих требований. Наши данные показывают, что использование таких подходов привело к тому, что доля успешных учеников из менее образованных семей практически не меняется в ходе школьного обучения, в то время как в двух контрольных школах эта доля упала в два раза за первые пять лет обучения.

Отметим в заключение, что в тех немногих исследованиях, в которых обсуждалась проблема равенства образовательных возможностей, она рассматривалась не в контексте демократизации, а в связи с вопросами экономического или социального развития. Соответственно в работах по демократизации образования практически не затрагивались вопросы образовательных возможностей, права на обучение.

#### Инновации в демократизации управления

Мы уже говорили, что демократизация управления многими исследователями отождествлялась с демократизацией как таковой. Публикации по демократизации чаще всего были выполнением нового идеологического заказа, простыми рекомендациями по организации работы школьных советов. Они не сопровождались глубоким анализом идей демократизации и конкретной социальной ситуации. Типичной в сообщениях о практике демократизации управления оставалась привычная лозунговая риторика: «Под демократизацией учебно-воспитательного процесса мы понимаем последовательное расширение участия членов школьного коллектива — учителей, уча-



щихся и их родителей — в управлении школой»\* или «Девизом учительского и ученического коллектива стало: «Вместе трудимся, уважаем друг друга, трудимся качественно, результативно». В школе создан Совет, который является законодательным органом... У коллектива и личности должны быть взаимные обязательства, заложенные в разработанный общешкольный кодекс»\*\*.

На Всесоюзном съезде работников образования в 1987 году в качестве важнейшего рычага демократизации были предложены *школьные советы*. Советы внедрялись массово и настойчиво. В школах проходили шумные выборы, сопровождавшиеся иногда скандалами и почти всегда демократическими лозунгами и эйфорией. Однако лозунг «Больше самоуправления!» не означал переосмысления самой идеи самоуправления, которая, как утверждает в своем историко-педагогическом обзоре В.Ю.Кричевский, «ни на одном этапе ее развития не противопоставлялась дисциплинированности»\*\*\*. Это означает, что за этой идеей самоуправления лежали и лежат представления о школе как о бюрократической организации и устаревшая либеральная модель демократии.

В нашей школе на таких выборах в совет прошел наиболее скандальный учитель, прославившийся тем, что он оскорблял учеников на уроках. Однако, к счастью, последствия этого были малозаметны. Ведь процесс принятия решений в советах был неэффективным, долгим и конфликтным. Оказалось также, что участие родителей и тем более учеников в работе совета, в обсуждении вопросов было формальным и не обеспечивало реальную обратную связь и приобретение нового опыта. Опыт работы с разными формами самоуправления заставил нас, во-первых, существенно дифференцировать эти формы и содержание самоуправления в зависимости от возраста, а во-вторых, — усомниться в важности жестко оформленных структур самоуправления. В качестве серьезнейшей

\* Грипич В.В. Организация работы совета школы по демократизации внутришкольного управления. Диссертация... канд. пед. наук. Л., 1991. С. 103.

\*\* Веремеенко Т.Г. Демократизация гуманизации внутреннего школьного управления (новые подходы в управленческой деятельности руководителя школы)// Демократизация гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Красноярск, 1991.

\*\*\* Кричевский В.Ю. Демократизация школьной жизни. М., Знание, 1991. С. 8.

альтернативы таким бюрократическим по природе структурам мы рассматриваем открытые структуры коммуникации и возрастноразориентированное образовательное пространство, о которых расскажем ниже.

Конечно, можно привести десятки примеров интересной работы школьных советов. Однако все это далеко от подлинной демократизации управления школой, массового образования. И на примере школьных советов можно говорить о замедлении процесса сознательной демократической трансформации школы и системы образования в целом. По данным Ассоциации содействия школьным советам, «в массовой школьной практике наблюдается состояние неопределенности, выжидания, робких поисков методом проб и ошибок»\*. В качестве причин этой ситуации справедливо называют следующие: формальную передачу прав советам, психологическую неготовность учителей к новым отношениям с учениками, к участию в решении вопросов распределения ресурсов и разработки школьных программ. Однако нельзя не заметить, что в анализе трудностей школьных советов практически без внимания остаются внеадминистративные сферы школьной жизни. Наш опыт позволяет утверждать, что не только управленческая структура и процедуры принятия решений, но и тип учебного процесса, и преобладающий вид знаний, и другие компоненты институционального контекста являются важными условиями реализации идей самоуправления школьников.

Важной причиной неэффективности школьных советов и других демократических новаций в управлении было и устаревшее понимание управления как такового — понимание его как руководства и контроля за правильностью хода процесса, всех процедур.

Поэтому трансформация системы управления не опиралась на спонтанные тенденции, на общественно-педагогическое движение, а фактически была и остается демократизацией «сверху вниз», демократизацией по лозунгу и по приказу. Это привело к тому, что демократизация стала означать не радикальное изменение философии управления, а ее косметическое усовершенствование. Типичным для этой ситуации является следующее откровение директора школы: «Для меня

\* Бочкарев В., Опалихин В. Школьное самоуправление в вопросах и ответах// Воспитание школьников, №4, 1995. С. 22.



как для руководителя школы демократизация школы — довольно сложный процесс. Встала проблема сочетания единоначалия с учетом и поддержкой всего ценного, доброго, умного, что рождается в коллективе (кто определяет ценность и доброту? — И.Ф.)... Мне как директору значительно труднее управлять в этих условиях. Возник вопрос, как совместить традиционную систему управления с тем, что рождается «снизу»\*.

Противоречивость поспешного внедрения школьных советов выразилась и в том, что практика *привлечения родителей к управлению школой* нередко тормозила реальные процессы демократизации. В условиях масштабных социально-культурных изменений и в условиях обновления школы родительское поколение поневоле представляет и защищает в целом прежние ценности и образ жизни. По данным межшкольного опроса, проведенного нами в 1995 году, 45% родителей считают, что гуманизация школы вредна, и на первое место среди качеств желаемого учителя ставят строгость, а на второе — требовательность. Любовь к детям по этому же опросу оказалась далеко позади. По-видимому, в вопросе участия родителей в управлении школой, как и во многих других ситуациях, связанных с демократизацией образования, не может быть полного, однозначного ответа. Демократизация школы с точки зрения участия в школьной жизни родителей означает, что школа (педагоги) вступает с родителями в диалог и договорные отношения. Именно так строится работа с родителями в школе «Универс». Практически это означает, что школа предельно ясно формулирует свои задачи и подходы, ясно настолько, чтобы родители могли видеть отличия предлагаемых подходов от тех, с которыми они знакомы, чтобы они могли предвидеть последствия своего решения. При этом школа формулирует в таком документе свои обязательства и требования к родительской поддержке и, конечно, права родителей (куда мы включаем права на получение всей информации, на специальную помощь семье и ребенку, на консультирование по заявке родителей, на смену учебного класса). Практика заключения таких соглашений оказалась чрезвычайно полезной и позволила за два года изменить характер отношений роди-

\* Кульпина Т.И. Особенности управления школой в условиях ее перехода к инновационному типу // Инновационная школа, №2, 1995. С. 47.

телей и школы, что подтверждается и проведенными опросами, и экспертными, оценками.

Другая причина затруднений в демократизации управления связана с распространённым пониманием процесса демократизации как одновременного акта или монотонно (постепенно) положительно разворачивающегося процесса. Немалому числу управленцев хотелось найти магическое слово и сделать школу демократической, произнеся его. Оказалось же, что *процесс демократизации не просто длителен, а противоречив*. Как показывает наш опыт и опыт многих коллег, этот процесс содержит несколько фаз, одна из которых может носить если и не разрушительный, то уж заведомо негативный и конфликтный характер. Первый опыт свободы пьянит. Не только юноши и подростки, но и взрослые пробуют свободу на крепость и искренность. Мы наблюдали, как при всяком ослаблении педагогического контроля, даже на узком участке, резко усиливалась ненормативная активность школьников на других участках школьной и внешкольной жизни. Длительное время психологи и педагоги воспринимали это явление как эпифеномен. Мы полагаем, что речь идет о весьма существенном и закономерном явлении, которое мы назвали феноменом расширения пространства социального экспериментирования.

#### Свободное образование как инновационное направление

Идеи свободного образования не стали пока значительной силой в российском образовательном пространстве. Некоторые радикальные призывы слишком напоминают нашим педагогам партийные лозунги, другие кажутся слишком заумными (вспомним, что многие модели свободного образования связаны с современными западными философскими и психологическими концепциями, неизвестными нашим педагогам). Сказывается, вероятно, и идеологическое наследие советской школы, которое поселило в сознание практически каждого педагога уверенность, что «школа должна учить». Об этом говорит, например, то, что даже педагогическое наследие открытого поборника свободного образования и противника классно-урочной системы Льва Толстого, приобретающее сегодня популярность, интерпретируется в христианско-почвенническом духе. Из его педагогического наследия выбираются отдельные тексты и произведения, а образ школы остается по сути прежним. Только в томской школе «Эврика-развитие»



сделана попытка построить класс действительно свободной педагогики, использующей основные и самые дорогие педагогические идеи Толстого. Идея Толстого о том, что «школа должна отвечать на вопросы, которые ставит перед ребенком жизнь», нашла отражение и в содержании учебных материалов, и, что особенно необычно для наших школ, в устройстве совместной работы, которое «предполагает особый образ жизни взрослых и детей в классе: без внешней дисциплины, отчужденной нормированности. В том темпе, который складывается из взаимодействия учителя и детей»\*.

Сравнительно бурное развитие в России получила Свободная вальдорфская педагогика. В предисловии к одной из книг по вальдорфской педагогике А.Пинский пишет, что вальдорфская педагогика позволяет педагогу уйти от понимания ребенка как материала: «Я педагог только тогда, когда смотрю на ребенка и вижу, какие в нем живут способности и задатки, как я могу помочь их здоровому и свободному развитию»\*\*. Однако становящаяся практика вальдорфских школ удивительно нерелевантна. Ее сторонники не обсуждают влияния на систему образования в целом и акцентируют внимание на гуманистических (оберегающих ребенка), а не на освобождающих аспектах этого подхода.

Отдельные школы экспериментируют с созданием в школе свободного образовательного пространства по типу школы в Саммерхилле. Как правило, это — маленькие школы семейного типа. Их трудно называть школами свободного образования, поскольку семейная обстановка ни в какой мере не является моделью демократического общества. Наиболее удачной из известных нам попыток создания свободного образовательного пространства в массовой школе является эксперимент А. Н. Тубельского. Он попытался на деле дать школьникам возможность не следовать жесткому учебному плану, а самим определять (подчеркнем: не выбирать из того, что предлагается, а определять, строить) свою образовательную траекторию, уровень отношений со школой. Для этого педагоги этой школы строят «насыщенную среду-пространство, наполненное людьми, различными материальными объектами для пробы сил, вещами и символами, имеющими культурный смысл.

\* Свободный класс, ориентированный на педагогику Л.Н.Толстого. Томск, 1994.

\*\* Пинский А.А. Предисловие к книге «Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера». М., 1993. С. 7.

В свободном взаимодействии со всем этим ребенок сможет свободно образовывать себя». Уникальным для мировой практики свободного образования является построенный в его школе правовой уклад, в котором происходит непрерывное правотворчество. Школьники не просто утверждают или отвергают законы, предложенные взрослыми, а на деле разрабатывают эти законы и обсуждают их выполнение\*\*. Фактически, введя этот элемент в систему свободного образования, А. Н. Тубельский нашел институциональный фактор постоянного повышения гражданской и психологической компетентности школьников. Он подчеркивает, что «при всей важности закрепления демократических норм жизни в документах... наибольшую педагогическую ценность представляет все же сама процедура обсуждения и принятия этих норм»\*\*\*.

Однако опыт этой школы остается уникальным. В отличие от Запада целостные элементы свободного образования практически не находят своего отражения в практике массовой школы. Более того, идеи свободного образования фактически игнорируются российской педагогической теорией. Это связано с тем, что никто не хочет поднимать руку на священную корову классно-урочной системы и планируемых результатов обучения и воспитания. А именно этой плановости, заданности и противостоит идеология свободного образования. Это обстоятельство задает существенное ограничение пространства возможных путей демократизации российской школы.

### Демократизация учебного процесса

В этой области появилось особенно много новшеств. Это связано с уже упоминавшимся акцентом на *изменении* в первую очередь *системы отношений в школе и стиля обучения*. Выше мы охарактеризовали основные ограничения такого «отношенческого» подхода к демократизации учебного процесса. Тем не менее многие педагоги полагают, что одной из основных трудностей «освоения демократических ценностей российскими

\* Тубельский А.Н. Почему и как мы работаем не так // Учитель, который работает не так. М., 1996. С. 14.

\*\* Имею право: сборник школьных законов. М., 1992.

\*\*\* Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения учеников и учителей // Учитель который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей). М., 1996. С. 287.



школьниками... является недемократический стиль поведения учителей»\*. Сторонники такой позиции фактически видят корень зла в «неправильных» учителях и, будучи гуманистами, пытаются их перевоспитать. Практика такого перевоспитания достаточно разнообразна: от психологических тренингов до организации «работы учителей совместно с учеными по перестройке содержания образования от сообщения знаний к обучению самостоятельно строить процесс овладения знаниями»\*\*. Нередко такого рода работа приносит видимые результаты, и система ценностей и убеждений педагогов значительно гуманизируется. Однако, как говорят наши данные, более половины педагогов, прошедших демократизирующую или гуманизирующую переподготовку, возвратясь в школу, восстанавливают прежний метод и даже стиль обучения, приговаривая новые слова. Причиной этого является, как правило, то, что неизменными остаются все структуры школьной жизни, а сам процесс гуманизации и демократизации отношений (как это видно из многих описаний практики) обеспечивается традиционными, авторитарными управленческими механизмами.

Значительно реже в литературе, но чаще на практике встречается другая позиция, с трогательной откровенностью представленная в одном из первых сборников работ по демократизации школы: «Опыт работы показал, что главной трудностью в демократизации школьного обучения является не фигура учителя, его неумение или нежелание строить отношения с учениками на демократических началах, а фигура ученика, его неготовность к таким отношениям»\*\*\*. Последовательное проведение этой позиции порождает требования к «нижестоящим» ступеням образования обеспечить готовых к демократическим отношениям учеников или, что бывает чаще, стремление отобрать подходящих для таких отношений учеников. И действительно, во всевозможных селективных школах демократические процедуры и добрые отношения приживаются значительно легче. Свидетельствует ли это о педагогическом эффекте, остается весьма сомнительным.

Другой подход к демократизации обучения состоит в резком расширении предоставляемых школьнику в учебном процессе возможностей выбора. Одним из основных лозунгов реформы (особенно в период, когда министром образования был

\* Там же. С. 283.

\*\* Там же. С. 289.

\*\*\* Беккер. Цит. соч. С. 82.

Е.В.Ткаченко) стало «образование по выбору». В основе этого лозунга лежало опьянение самим многообразием возможностей, впервые появившимся в нашей жизни, уверенность в том, что опыт выбора является исключительно демократичным и образцовым. Многие исследователи просто отождествляли выбор и демократию. Автор интересного историко-педагогического труда о демократизации школы Е.М.Колосова убежденно пишет: «Выбор есть суть демократизации»\*. Однако вопрос об условиях нефиктивного выбора был затенен огромным количеством работ о техниках и технологиях образования по выбору, различными организационными схемами. Динамика становления способности выбирать, культурно-психологические факторы выбора оказались в педагогической литературе практически нерассмотренными. Нетрудно заметить, что за всей идеологией выбора кроется либеральная трактовка демократии и бихевиористское понимание процесса воспитания. Даже более глубокие трактовки «образования по выбору», такие, например, где в нем видят «процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути»\*\* оказались лозунгами, не вполне подкрепленными реальными прецедентами школьной практики. Нередко выбор сводится к ранней специализации или, того хуже, к селекции. При этом селекция сопровождается разговорами об ответственном выборе. Наша практика показала, что выбор становится личностно и развивающе значимым, если он является частью педагогического механизма, обеспечивающего самоопределение школьника. То есть проектирование выбора как отдельного элемента и придание ему важного статуса является методологической ошибкой. Сам по себе акт выбора значит весьма мало. Включение же выбора, как естественной составляющей, в инновационный режим деятельности и в ситуации разрешения конфликтов личностной идентификации действительно может быть эффективным условием развития самостоятельной личности, но требует особых институциональных условий.

#### *Обучение демократии — новшества и инновации*

Основным элементом этой работы стало изменение учеб-

\* Колосова Е.М. Демократизация образования в советской школе (на материалах Петрограда—Ленинграда 1917—1929 гг. Автореферат... канд. пед. наук. Ярославль: ЯГУ, 1995. С. 12.

\*\* Асмолов. Цит. соч. С. 324.



ных планов и создание новых учебников. Однако процесс этот был исключительно трудным. Достаточно сказать, что, когда Международный фонд «Культурная инициатива» объявил о программе поддержки написания и издания новых учебников (программа «Трансформация гуманитарного образования в России»), на конкурс было прислано всего две заявки на учебники по правоведению. Трудность эта понятна. Как замечает известный исследователь советского и российского образования Ж.Вайлант из Гарвардского университета, «потребовалось не просто написать новые учебники по истории, но создать новую историческую науку» \*.

Активно началась работа над учебными пособиями по правам человека. Появились исследования и разработки А.Ф.Никитина, В.М.Обухова, Я.В.Соколова. Однако, как справедливо замечает в своем обзоре И.Ф.Ахметова, «в работах отечественных исследователей не рассматривались те основные положения, рекомендованные рядом международных организаций, на которых строится политика воспитания учащихся в духе уважения прав человека в цивилизованном демократическом обществе, не анализировался существующий опыт зарубежных стран» \*\*. Отечественные материалы носили довольно поверхностный характер. До сих пор весьма слабо их методическое обеспечение.

Примером достаточно формальной проработки проблем правового образования являются разработки петербургских специалистов \*\*\*. По мнению авторов, компонентами правовой культуры являются знания о праве и законодательстве, установка на законопослушное поведение, умение реализовать свои права и готовность действовать юридически грамотно и целесообразно. Как тут не вспомнить критику, которой Дьюи подверг слабое понимание демократии, когда гражданин является не субъектом права, а его жертвой или объектом. Возрастная отнесенность эта-

\* Vaillant J. Reform in History and Social Studies Education in Russian Secondary Schools//Jones A. (ed.). P. 162.

\*\* Ахметова И.Ф. Концептуальные подходы к преподаванию прав человека в средней школе зарубежных стран. Автореферат... канд. пед. наук. М.: МПУ, 1995. С. 9.

\*\*\* Система правового образования в школе. Концепция и учебные программы. СПб: СПБГУПМ, 1995.

пов правового образования в анализируемых рекомендациях также носит довольно формальный характер и нацелена на обсуждение в первую очередь прав и обязанностей детей вне школы. Существенно и то, что эта программа не обсуждает динамику прав детей. Общим для всех разработок такого типа является скрытое признание права на существование традиционного школьного устройства, которое, как мы увидим далее, не создает институциональных условий для освоения обсуждаемых теоретически прав.

Активно началась разработка и новых политологических и социологических курсов для школьников. В этом процессе, однако, господствующим остался узкодидактический подход, при котором автор учебника старается втиснуть в небольшой объем максимально возможный материал, не отвечая на вопрос об организации и условиях учения школьника в этой области, об институциональных условиях такого учения. Не прояснив концептуальных оснований преподавания таких курсов, исследователи начали обсуждать пусть важные, но достаточно частные методические вопросы. Например, в довольно типичной работе Ю.Асефа совершенно верно указывается на необходимость диалога и дискуссии, субъект-субъектных отношений в процессе преподавания курса политологии. Но при этом, по мнению исследователя, «становление гражданских качеств должно основываться на усвоении основных теоретических положений политологии и на самостоятельном оперировании ее понятиями» \*. Узкому пониманию гражданского сознания в такого рода работах соответствует узкое понимание субъектности. Действительно, без указания на глубокие условия иронично звучит утверждение о том, что «введение тестовых карточек-заданий способствует превращению ученика из объекта процесса обучения в его активный субъект» \*\*. Понятно, что для такого преподавания не нужны ни институциональные условия, ни атмосфера доверия и поиска.

Некоторые деятели образования, отказавшись от преодоления этих трудностей, решили попросту перевести западные учебные материалы на русский язык. Эта поспешная работа привела к появлению наивных и бесполезных текстов. Доста-

\* Асеф Ю. Педагогическое руководство деятельностью учащихся в процессе преподавания вопросов политологии курса «человек и общество» (11 класс). Автореферат... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ, 1994. С. 11.

\* Там же. С. 13.



точно вспомнить публикации по обучению демократии в «Учительской газете». Примером примитивной пропаганды являются многие пособия, издание которых спонсируется западными «благодетелями».

Такие пособия по демократии не вызывают интереса у учеников — по той же причине, по которой у нормальных учеников не вызвали интереса наши еженедельные политинформации и политчасы. Помню, с какой настойчивостью моя предшественница на посту директора добивалась, чтобы все ученики нашей школы с первого по десятый класс знали политические термины: «страны народной демократии», «Политбюро», «паритет» и т.п. Дело было понятное и привычное. И бесполезное.

Однако нельзя утверждать, что такое «обучение демократии» вообще не имеет никакого эффекта. Думается, что его эффект весьма схож с эффектом политического воспитания в прошлом: отвращение к высоким словам, гражданская и нравственная безграмотность и глухота.

Особо надо сказать о новом учебном пособии, рекомендованном Министерством образования «для средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий». Оно так и называется — «Демократия: государство и общество». Этот учебник написан канадскими и российскими специалистами и в своем построении использует самые современные методические идеи. Однако он несет на себе и следы всех нерешенных проблем в обучении демократии. Прежде всего он фактически представляет ученикам только одну — политическую (либеральную) — модель демократии, рисуя ее в идеалистически-восторженных тонах: «...важнейшей чертой, сутью демократии является право свободы личности, уважение к человеческой личности»\*. В учебнике обсуждается не столько образ жизни людей в демократическом обществе, сколько управленческие и политические вопросы. Множество примеров недостатков тоталитарного советского строя не заменит осуждения сегодняшней жизни и ее перспектив.

Сохранение ориентации либо на трансляцию обществоведческих знаний, либо на формирование убеждений и ценностей ведет и будет вести к сохранению прежней парадигмы образования. А значит, объективно будет тормозом де-

\* Демократия: государство и общество. Учебное пособие для средних общеобразовательных школ, лицеев и гимназий. М.: Институт педагогических систем, 1995. С. 11.

мократизации. Перспективными представляются попытки тех ученых, которые пытаются выйти за рамки традиционных представлений. Так, Ю.Л.Троицкий в качестве цели исторического образования выдвигает, с одной стороны, цель формирования мнений, а с другой — «формирование исторического мышления»\*. Он показывает, что только такая смена целевых установок позволяет изменить и позицию школьника в учебном процессе, и систему оценивания. То есть фактически — изменить само устройство школы. Им предложен вариант преподавания без учебников, опора на новые жанры учебных пособий. На примере этой инновационной попытки можно видеть обнадеживающую тенденцию системного обновления обучения наукам об обществе, а следовательно, и обучения демократии. Тем не менее такие попытки остаются весьма редкими, и мы можем утверждать, что, в то время как доказана необходимость не учебных курсов, а комплексных образовательных программ в демократическом образовании, российская школа продолжает воспроизводство учебно-пропагандистской модели советского типа на новом материале. И основной проблемой в отказе от этого подхода является не столько отсутствие учительских умений строить образовательные программы, сколько жесткость школьного устройства, не приспособленного для реализации таких программ.

#### *Инновационные подходы к воспитанию демократических ценностей, убеждений, отношений, установок*

Воспитание встало в повестку дня реформы с первых ее шагов. Утверждалось, что «формулируя новые цели воспитания, наша педагогика сегодня должна включить в качестве важнейшей задачи создание специальной программы и методики формирования демократической культуры личности»\*\*. Однако система воспитательной работы до сих пор пребывает в растерянности, и целостные воспитательные программы в этом направлении весьма редки. В обзоре концепций воспитания отмечается, что в концепции воспитания, предложенной Е.В.Бондаревской, поставлена задача воспитания свободной личности, которая характеризуется длинным списком отдельных качеств, включающих высокий уровень самосозна-

\* Троицкий Ю.Л. Инновационный стандарт исторического образования // Дискурс. №1. 1996. С. 102.

\*\* Газман. Цит. соч. С. 170.



ния, самостоятельность и ответственность, честность и т.п. \* Понятно, что здесь реализуется прежняя, механистическая схема воспитания отдельных качеств, которая по самой методологии имеет весьма ограниченную эффективность. Другой характеристикой этой концепции (как и некоторых других) является ориентация на ученика как на предмет (если не объект) воспитания. «Педагогическое управление развитием ребенка» осуществляется, по мнению автора, в формах непосредственного взаимодействия педагога и ребенка, вне работы с социальным, культурным и организационным контекстом личностного развития \*\*.

Другая концепция, одним из авторов которой является Л.И.Новикова, включает в себя и воспитательное значение отдельных предметов, и средовой подход в воспитании, и деятельностный характер совместной деятельности, и гуманизацию отношений. Для нас особенно интересным является следующее замечание: «Воспитание учащихся в духе свободы, личного достоинства и демократии требует, чтобы школа строилась как подлинно демократическая община, способная к самоуправлению и саморегуляции»\*\*\*. Трудно не согласиться с этими пожеланиями, но наряду с этим авторы утверждают, что «весь дух школы, все содержание образования должны быть направлены на *формирование* (курсив наш) у школьников патристического сознания...»\*\*\*\*. Создается впечатление, что, говоря о необходимости целостности и системности, авторы концепции вновь обращаются к привычной методологии рассмотрения личности как набора правильных качеств. Это означает, что именно такой, восходящий к XVII веку, образ человека лежит в основе институционального контекста подобных воспитательных систем. Вместе с тем сам призыв к целостности представляется исключительно важным и отражающим важную тенденцию. Воспитательная система, отвечающая этой концепции, характеризуется наличием своеобразной идеологии, определенным образом жизни, характеризующимся позитивными ценностями, педагогически целесообразной орга-

\* Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание»// Воспитание школьников. №6. 1994. С. 3.

\*\* Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека. Ростов-на-Дону. 1995. С. 34.

\*\*\* Першуткин Б. Цит. соч. С. 4.

\*\*\*\* Там же.

низацией среды и гуманистическим характером отношений. Исследователи оставляют без ответа вопрос о том, что лежит за указанными проявлениями системности, всякое ли содержание может быть вложено в такого рода системы. При всех указанных вопросах эта система выглядит намного современной, чем нестареющие предложения о формировании гармонично развитой личности, до сих пор выдвигаемые некоторыми авторами. Интерес с точки зрения нашей проблемы представляет и концепция воспитания, в которой оно понимается «не только как однонаправленная передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей»\*.

Таким образом, многие современные воспитательные концепции в России делают главным фокусом *обучение демократии (демократическое воспитание) через приобретение опыта демократической жизни*. Но на практике приобретение такого опыта до сих пор является весьма редким гостем в наших школах. Мы уже писали о фактическом провале новой системы самоуправления на основе включения школьников в школьные советы. Понятно, что фиктивная деятельность не смогла стать школой демократии для учеников. Более того, для многих из них пребывание в советах стало источником глубокого разочарования. Как когда-то комитеты ВЛКСМ, многие советы оказались школой лицемерия и некомпетентности. Причину этого О.С.Газман точно находит в привычном отношении к воспитанию как к индоктринации: «Парадоксальная ситуация, казалось бы, ориентир на демократическое, правовое, гражданское общество. Как же в нем без общественного самоуправления? И вдруг — полный обвал школьного самоуправления... Что произошло? Одно скажу: это явление объективное. И лично я оцениваю его только положительно... Новое качество подлинно общественного самоуправления детей и взрослых появится... Самоуправление возникнет не приказом сверху, а вырастет снизу, из интересов детей и подростков, из их потребности самим защищать эти интересы и права гражданина школы. Это другое самоуправление появляется, повторю, когда есть объединяющие детей интересы в рамках школы и школа устроена как гражданское общество»\*\*. Таким образом, один из основа-

\* Там же. С. 6.

\*\* Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 20.



телей гуманистического постперестроечного воспитания указывает на дефицитность политико-правовой модели школьной демократии и противопоставляет ей идею гражданского общества. Однако в работах О.С.Газмана и его последователей указаны лишь общегуманистические требования к такой организации школы. Предложенная ими категория педагогической поддержки как нового образовательного процесса используется пока лишь в описании работы с отдельной группой школьников и не нашла своего институционального воплощения в целостной структуре школы.

Некоторые школы в последние годы стали занимать более активную позицию в вопросе социализации молодого поколения. Появилась (заимствованная с Запада, но, возможно, пришедшая туда из СССР) идея социальной практики как формы организованного приобретения школьниками социального опыта жизни в демократическом обществе. В типовой программе социальной практики так говорится о ее целях: «Настоятельная необходимость помочь младшим школьникам адаптироваться в окружающей их жизни наименее болезненным образом — не путем проб и ошибок, подчас трудно исправляемых, а путем своевременного приобретения необходимых знаний и социального опыта»\*. Нетрудно увидеть здесь яркое выражение идеологии бесконфликтной педагогики.

Здесь выразились и те представления, что специально организованные учебные занятия могут заменить переживание и стихийный опыт. При этом ничего не говорится об условиях закрепления и переноса появившихся способностей и знаний на другие области. Поэтому образовательные результаты этой программы характеризуются словами — «умеют», «понимают», «представляют». Личный опыт как категория игнорируется. Более того, сама школьная действительность оказывается за бортом. Интересным моментом здесь также является внимание не столько к положительным примерам, сколько к негативным проявлениям. Все это делает новейшую программу по социальной практике — по самой методологии ее разработки и реализации — родной дочерью комплексных программ воспитательной работы, ориентировавшихся на представление о школе как незыблемой организации, на идею «просаливания».

\* Программа курса «Социальная практика», СПбГУПМ, СПб, 1996. С.4.

По похожему пути двигаются многие педагогические коллективы, часто движимые лучшими побуждениями — сеять разумное и доброе. Не имея других образцов, они вновь обращаются к методологии прямой политической социализации, реализовывавшейся в советской школе. Так, в школе № 100 г.Красноярска была воссоздана школьная (!) пионерская организация с призывом: «К борьбе за дело Родины будь готов!», в ряде других школ созданы аналогичные детские организации (может быть, с более измененной символикой). Появляются «свежие» диссертационные исследования, в которых утверждается с прежним напором, что «в условиях многопартийности, беспредела и разгула различных «школ», сект и других форм разобщения и развращения молодежи необходимо иметь целенаправленную программу формирования личности и ее политической культуры... Работа по внедрению научной идеологии в сознание масс, особенно молодежи, по воспитанию сознательно активной личности должна осуществляться всей системой государственной политики»\*. Можно констатировать, что педагогами не замечается особый характер современной ситуации социализации, которую точно характеризует Д.В.Ольшанский: «Разрушается прежний вариант целенаправленной социализации и образуется своего рода социально-психологический вакуум, заполняемый стихийной социализацией особого рода, методом проб и ошибок. Последняя, естественно, носит неоднозначный, плюралистичный характер и не обеспечивает полностью адекватной адаптации человека к условиям жизни... Наша практика не вполне готова к этому, она по-прежнему ждет рецептов на тему выращивания единообразного человека. Учителям трудно понять, что этого больше просто не будет»\*\*.

Поэтому, сегодня не только в практической, но и в теоретической разработке нуждаются педагогические механизмы и условия такой социализации «при которой у человека появляются не только пассивно-адаптивные, но и активно-адаптирующие способности по отношению к окружающей социально-политической действительности»\*\*\*.

\* Корабухин А.М. Народное образование как объективный фактор развития молодежи и формирования ее политической культуры. Автореферат... канд. филос. наук. Ярославль: ЯГУ, 1995. С. 25.

\*\* Ольшанский Д.В. Политическая психология: становление новой науки//Магистр. №2. 1994. С. 16—18.

\*\* Там же. С. 17.



### Трудности и разочарования демократизации

Было бы неправильно утверждать, что указанные недостатки говорят о том, что российская образовательная реформа потерпела крах. В российской школе произошли необратимые перемены, обеспечившие ее радикальное отличие от школы советской, школы тоталитарной. Однако, перестав быть, жестко тоталитарной, российская школа не выполняет в значительной мере своих функций как система общественно-государственного образования демократического общества. Это подтверждает Э.Д.Днепров: «...под влиянием общего технократического характера российских реформ и новых реалий переходного этапа эти стратегические приоритеты (демократизации. — И.Ф.), как и сама образовательная политика, стали таять. От реальной образовательной политики остались лишь декларации. Эта политика обрела консервативный характер и была низведена на ведомственный уровень»\*.

Поэтому неудивительно, что в целом среди педагогов и руководителей школ и органов управления образованием наступило серьезное разочарование в демократических лозунгах. Для многих слово «демократия» (как, впрочем, и «гуманизм») стало почти ругательным. Вновь стали появляться теоретические работы, призывающие вернуться к наследию советской школы, критикующие демократизацию за излишний индивидуализм. Примером такой смены настроений в научно-педагогической среде может служить хотя бы то, что в начале девяностых годов была целая волна интересных диссертаций по проблеме демократизации, а в последние годы тема эта стала немодной и даже неприличной.

Разочарование в демократических лозунгах привело не только в теоретических работах, но и в практике работы школы к консервативному реваншу. Многие факты сегодняшней школьной жизни и многие документы говорят об этом. Например, в новой редакции Закона РФ «Об образовании» значительно уменьшены полномочия школьных советов, убран пункт о выборности директоров. Из министерских инструкций и приказов практически исчезли упоминания о советах по образованию как на уровне Федерации, так и в территориях. Образование по выбору, провозглашаемое главным достижением нового этапа реформы, превратилось на уровне школы, а тем более отдельного ребенка в фикцию.

\* Днепров. Цит. соч. С. 22.

И на федеральном уровне, и, особенно, на уровне районных и городских отделов образования стали слышнее скептические голоса по поводу новых подходов. Инноваторы стали обвиняться в авантюризме и прожектерстве.

Особенно характерным симптомом усиления консервативной реакции в образовании является ситуация с образовательными стандартами, которые фактически рассматриваются в прежней идеологии и с точки зрения управления — как средство тотального контроля над школами; и с точки зрения содержания образования — как средство сохранить информационно-навыковый характер учебного материала и доктринерский характер обучения. Острие новой-старой политики стандартизации направлено против процесса демократизации, о чем свидетельствует следующая осторожная реплика сторонников идеи стандартов: «Процесс демократизации образования не может быть нерегулируемым, поскольку позитивные в целом процессы легко могут перерасти в свою противоположность»\*.

На региональном уровне стандарты сразу же стали рассматриваться как средство унификации школ и возможность для возрождения школьного инспектирования. Как показывают опросы руководителей инновационных и экспериментальных школ, многие из них становятся «жертвами» свежего аппетита возрождающейся инспекции. Освоившие новые слова об экспертизе, о педагогических системах инспекторы по-прежнему подходят ко всем школам с одной меркой. Инновационность становится привилегией проверенных школ, что, естественно, закрывает путь к творческому поиску для молодых, испытывающих трудности коллективов.

Исключительно тревожным является усиление консервативных тенденций среди родителей. Если, по нашему опросу, в 1991 году более 70% родителей хотели, чтобы их дети занимались по экспериментальным программам, то в 1995 году этот показатель упал до 35%. Более того, среди качеств, привлекающих родителей в учителя, гуманизм уступил место требовательности и строгости.

Схлынула и инновационная волна среди учителей. В многочисленных публикациях о судьбе, например, педагогики сотрудничества отмечается, что тонкий слой творческих учителей исчерпан, а новая когорта скорее склонна работать по старым шаблонам, веря, что порядок в классе важнее творческой

\* Концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта. Материалы для обсуждения. МО РФ, 1994. С. 3.



обстановки (результат опроса группы молодых учителей). Нельзя не сказать и о том, что государственная политика пренебрежения образованием, хронический дефицит финансирования школ, включая зарплату учителей, далеко не способствовали популярности демократических идей среди учительства.

Можно согласиться с тем, что даже в «значительно идеологизированной, немного гуманитаризированной и чуть дебюрократизированной» \* школе не произошло смены образовательной философии. Возможно, именно это обстоятельство позволило П.Щедровицкому в недавней работе утверждать, что «реформа образования носит скорее реактивный, чем опережающий, прогностический характер. Реформы образования как таковой еще нет, есть лишь общие социальные и культурные трансформации, которые кто-то пытается выдать за реформу (то есть систему целенаправленных и целеустремленных действий по изменению) структуры педагогической профессиональной деятельности и поддерживающих ее социокультурных институтов» \*\*.

Является ли это разочарование, эта консервативная реакция необратимой? Думается, что такой вывод был бы весьма поспешным. Действительно, мировая практика показывает, что демократизация системы образования, в самых разных смыслах, является весьма устойчивой тенденцией. Более того, в работах философов и социологов образования показано, что демократизация образования приводит к повышению его эффективности. Значит, консервативные тенденции в российском образовании должны быть преодолены. За счет чего? Прежде всего — за счет вскрытия причин затруднений и провалов в демократической реформе, ее новых возможностей и поворотов. В отличие от критиков-катастрофистов мы полагаем, что причина многих негативных явлений в современном российском образовании не в том, что в нем слишком много демократии, а в том, что в нем слишком мало современно понятой демократии.

#### *Нерешенные проблемы в практике и теории демократического образования.*

##### *Возможные подходы к решению*

Проделанный анализ показывает, что в проблематике демократического образования сегодня больше вопросов, чем

\* Пинский А.А. К новой парадигме в образовании. М., 1996. С. 28.

\*\* Щедровицкий П. Цит. соч. С. 33.

ответов. При этом мы не можем полагаться на опыт «более демократических» стран как на рецептурный справочник. Нелучайно, фиксируя неудовлетворенность состоянием решения проблемы демократического образования, руководитель Европейской конференции по демократическому образованию Кен Фогельман заметил, что западные демократии не могут предложить восточным партнерам легких рецептов. Более того, он полагает, что в новой, цивилизационной ситуации вопросы, решаемые и в западноевропейских странах, и у их восточных соседей, носят общий характер \*.

Многие исследователи видят основную причину трудностей демократического обновления системы образования в ее инерционности, консервативности. Э.Д. Днепров полагает, что эта инерционность имеет два опорных слоя: «Не только консерватизм социального свойства, — то есть организации школы как социального института, но и глубокий, воинствующий консерватизм старой, авторитарной педагогической системы школы — с ее имманентным недемократизмом, с ее ориентированностью на внешнее воздействие, а не на внутреннюю мотивацию... на пирамидальную структуру отношений, когда все — от целеполагания до контроля — идет только сверху вниз» \*\*.

Однако это объяснение является все же недостаточным. С нашей точки зрения, основной причиной трудностей демократизации является теоретическая неразработанность представлений о демократизации образования. Демократизация была понята слишком просто. Поэтому актуальной сегодня задачей становится переосмысление идей демократического обновления школы (которое, как уже ясно, потребует целостного переосмысления многих базовых представлений современной теории образования), а значит, обнаружения связей между демократизацией всех уровней образовательной системы, между различными направлениями демократизации.

На важность последнего момента указывают многие исследователи, заметившие фрагментарность и неэффективность разрозненных усилий по выравниванию образователь-

\* Fogelman. Report about the general rapporteur. Paper presented at Seventh European Conference of Directors of Educational Research Intitutions on Education, Hodder and Stoughton, 1986.

\*\* Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996. С. 48.



ных возможностей, обучению правам человека и т.п. Но, с нашей точки зрения, одной лишь фиксации того, что целостность необходима, недостаточно. Мы должны указать на условия, в которых такая целостность становится возможной и естественной, а не задается механически комплексными планами и формальной систематизацией.

### **Противоречия демократизации и поиски их разрешения**

Обсуждая трудности реализации демократического идеала образования, мы можем сосредоточиться на поверхностных, технических затруднениях. Но этот путь неоднократно доказывал свою неэффективность. Представляется более разумным попытаться заглянуть в глубь проблемы и увидеть базовые факторы, затрудняющие демократизацию. Чтобы выделить эти факторы, воспользуемся методами критической теории. Диалектический подход, используемый современной социальной критической теорией и известный нам в несколько механистической трактовке, предлагает рассматривать затруднения как внешние проявления глубинных противоречий или напряжений. Критические теоретики сходятся в том, что «конфликт и напряжение скорее, чем гармония и консенсус характеризуют социальную действительность»\*. Поэтому определение конфликтов интересов и противоречий более адекватно для анализа социальной реальности, чем любой другой подход.

Прежде всего мы выделим некоторые существенные противоречия, лежащие внутри самой идеи массового образования. Надо подчеркнуть, что мы говорим не о внешних противоречиях, характеризующих скорее трудности практической реализации идей демократизации. Такой тип противоречий нередко описывается в исследованиях как исходный для теоретического анализа и развития. К ним относят, например, такие «серьезные противоречия», как противоречие «между необходимостью демократизации и разной степенью осознания важности этой работы», «между постоянно растущей ролью личностного фактора... и господством субъект-объективных (так в тексте — И.Ф.) отношений меж-

\* Gibson R. Critical Theory and Education, Hodder and Stoughton, 1986. P. 5.

ду учителем и учеником»\*. Мы же проанализируем некоторые базовые противоречия демократизации современного образования и методологию работы в противоречивых условиях.

Применительно к двойной задаче демократизации (обучение демократии и демократическое устройство школы) можно выделить следующие противоречия:

между потребностью общества в единой образовательной политике и в высоких учебных стандартах для всех социальных групп и наличием у групп населения и отдельных граждан права выбора разнообразных школ, учебных программ и уровня обучения;

между трактовкой родителей и общества как заказчиков на образование и центральной ролью ребенка в собственном образовании;

между равными правами каждого ребенка на образование и исходным неравенством (биологическим и социокультурным) детей, получающих образование;

между общественными требованиями к образованию, формируемыми на основе потребностей и взглядов сегодняшнего дня, и ориентацией образования на отложенный в будущее результат;

между правом ребенка на собственную спонтанность и автономию и универсальным, тотальным, регулирующим характером образования;

между отношением к образованию как к движущей силе социально-экономического развития общества и отношением к образованию как к средству развития личности;

между правами, властью и влиянием государства и системы образования и правами и ценностями учеников, родителей, отдельных групп населения;

между стремлением учителя к подлинному личностному партнерству с учеником и исходным неравенством социальных позиций учителя и ученика;

между единым для всех педагогов социальным заказом и личными целями и ценностями отдельных педагогов.

Для того чтобы обсуждать практические стратегии демократизации в условиях этой противоречивости, необходимо сделать

\* Лютенко А.А. Социально-педагогические основы демократизации жизнедеятельности школьного коллектива. Автореферат... кан. пед. наук. М., 1992.



несуколько замечаний методологического характера, следующих из проведенного выше анализа процесса демократизации.

### **Предостережения инноваторам в области демократизации**

Первое замечание касается поверхностности многих работ и идей из области демократического образования. Их авторы часто вовсе не обсуждают вопроса об *условиях и факторах* реализации тех или иных идей и решения поставленных задач. Предполагается, что задачи такого рода могут решаться изолированно от других. В лучшем случае предлагаются очевидные условия, носящие скорее декларативный характер. Особенно это характерно для российской литературы по демократизации, авторы которой часто пытаются втиснуть демократизацию в прокрустово ложе традиционной единой трудовой школы. Например, В.В.Грипич полагает, что условиями демократизации являются: обучение управленческой деятельности, включение демократических процедур во все элементы цикла управления, побуждение участников к самоанализу и самооценке, учет и балансирование интересов, активное нормотворчество, соревнования. Соглашаясь с этим, мы не можем не отметить нерядоположенность этих условий, а главное, отсутствие уверенности в том, что эти условия действительно являются базисными, фундаментальными. Без анализа таких условий невозможно увидеть и учесть механизмы взаимодействия двух аспектов, двойственных характеристик. Можно утверждать, таким образом, что одним из важнейших недостатков теории и практики демократизации является то, что, понимая комплексность проблемы, исследователи тем не менее не определяли действительных механизмов связи авторитарного или демократического управления со становлением демократического гражданина. При этом и в России, и на Западе недооценивается, а точнее, не прорабатывается достаточно глубоко вопрос о трансформации школьной организации в связи с педагогическими задачами. Призывы к такой перестройке бюрократической организации школы, чтобы она приобретала человеческие масштабы и «позволяла взрослым и детям развивать уважительные и взаимно ответственные отношения»\*, как правило, не сопровождаются конкретными идеями, связанными с пе-

\* Darling-Hammond L., Ancess J., Democracy and access to education. Soder R., 1996. P. 173.

рестройкой организации как таковой. Исследователи наивно полагают, что гуманные отношения могут переделать организацию, а не наоборот. А под реконструкцией, или трансформацией, школ понимаются все же чаще всего факторы, касающиеся впрямую индивидуального ученика. Например, много говорится об изменении методов оценивания, о переходе к так называемой аутентичной форме оценивания, предполагающей большую работу с собственным мнением ученика, с его произведениями, и мало говорится об изменении самого способа деятельности педагогов.

Во втором замечании вернемся к обсуждавшейся выше бессистемности, несогласованности демократического устройства на разных уровнях системы образования. Нередко напряжения или конфликт возникают из-за того, что одна сторона противоречия реализуется на одном уровне системы, а другая — на ином уровне. Это означает, что простой «комплексный» подход, недиалектически перечисляющий изолированные особенности демократизации на разных уровнях, фиксирует, закрепляет конфликт. Учет двойственности предполагает в этой ситуации, во-первых, специальное обеспечение «диалога», критической дискуссии различных уровней системы образования, создание «открытых структур коммуникации» между позиционерами этих уровней. Во-вторых, как мы уже отмечали выше, для ведения указанного диалога необходимо обеспечить относительную автономию каждого уровня. Наконец, в-третьих, необходимо выделить единицу (базовый элемент), на уровне которой могут целостно рассматриваться указанные двойственные характеристики. Вслед за многими исследователями мы определили, что такой единицей является школа, отдельное учебное заведение.

Третье замечание касается подхода к *формулировке идеала демократического образования*. Многие трудности и противоречия связаны, по нашему мнению, с фактически продуктивным подходом к формулировке целей, когда цели (в данном случае — цели образования) формулируются как характеристики некоторого результата или продукта. В скрытом виде такая формулировка целей предполагает, что существует совершенно искусственная, идущая от «делателя» стратегия изменения первоначальной ситуации. Однако такая стратегия игнорирует ту двойственность культуры и спонтанности, за которой можно увидеть двойственную, естественно-искусствен-



ную природу образования \* . Следовательно, нам нужна иная стратегия, учитывающая эту двойственность. Возможная стратегия работы с естественно-искусственными процессами — поддержка тех естественных процессов, которые содействуют достижению нашей цели, и блокировка негативных в этом смысле естественных процессов. Поэтому практичной стратегией является выделение таких негативных феноменов и их преодоление. В качестве такого негативного феномена по отношению к процессу демократизации мы выделили феномен отчуждения, который оказался практически не рассмотренным в литературе по демократическому образованию. Отсюда, кроме того, следует существенный вывод о необходимости учета глубокого историко-культурного контекста процесса демократизации школы.

При этом, уточняя характеристику социокультурной ситуации, мы должны особо упомянуть о современном кризисе детства. В работах М.Мид, других современных этнографов, в работах психологов школы Л.С.Выготского (прежде всего в недавних работах Б.Д.Эльконина) показано, что современная ситуация отношений между поколениями характеризуется потерей «идеальной формы» взросления, средств опосредствования, которыми старшее поколение помогало молодому поколению встречаться с собственным будущим. По-видимому, можно говорить о новых механизмах отчуждения поколений, которые определяют отчуждение молодежи от многих традиционных сфер и ценностей общественной и культурной жизни. Мы писали о том, что школа, опирающаяся на традиционные механизмы взросления и традиционные механизмы преодоления межпоколенного отчуждения, потеряла эти опоры \*\*. И, с нашей точки зрения, без учета этого обстоятельства любые попытки разрешения противоречий демократического образования обречены на неуспех.

Четвертое замечание касается достаточно известной на первый взгляд идеи о том, что противоречия выглядят (и являются) неустранимыми, только если они полагаются недиалектично — в статике. Мы уже отмечали выше, к каким трудностям приводит безоговорочный выбор той или иной стороны двойственности. Думается, *рассмотрение образования, школы*

\* Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М., 1993.

\*\* Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. №1. 1993.

*не как факта, а как процесса* помогает избежать многих трудностей. Постоянный диалог двух сторон противоречия в этом процессе и есть его разрешение, а применительно к нашему предмету — и есть демократизация.

Поэтому вопрос о демократизации школьной жизни, об «обучении демократии» следует формулировать не абстрактно, а конкретно-процессуально применительно к наиболее распространенному типу школы, к ее возрастным ступеням. В большинстве же работ по демократизации школы игнорируется или упрощенно решается противоречивая ситуация, связанная с исходным неравенством взрослых и детей. Нередко делается попытка впрямую перенести позитивные факты взрослой жизни в детскую жизнь, хотя при этом теряется своеобразие школы как института, в котором дети вырастают, меняются, становятся взрослыми. Взрослые модели демократии внедряются в школы без учета специфики развивающейся личности.

Важным вопросом в области демократического обучения всегда был и остается вопрос о его *содержании, о тех знаниях и сведениях, умениях и способностях*, которые передаются учителями и усваиваются школьниками как обязательные и необходимые для жизни в демократическом обществе. Здесь надо отметить, что, несмотря на работы Дьюи, на уникальный педагогический опыт школ Петерсена, Корчака, О'Нейла и других, содержание учебных курсов и внеурочных занятий, при изучении которых эти знания и способности должны быть усвоены, до сих пор во многом ориентируется на устаревшее либерально-политическое толкование демократии.

Не понята в полной мере связь между демократическим устройством школы и ее саморазвитием. Ближе к выводу об их связи подходит Э.Д.Днепров, обсуждая причины неэффективности идеи школьных советов: «Превалирующее до сих пор авторитарное сознание учительского и особенно директорского корпуса не нуждается в подобных формированиях. Особенно тогда, когда школа не выходит из режима привычного функционирования, когда не ставятся задачи развития и нет необходимости изыскивать пути и способы этого развития (курсив наш — И.Ф.)» \*. Наша позиция состоит в том, что авторитарное сознание играет значительно менее важную роль в трудностях демократизации, чем сам режим, уклад школь-

\* Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» М., 1996. С. 397.



ной жизни. Поэтому переход в режим развития является не только фоном демократизации, но, ее важнейшим условием.

Исключительно важным условием разрешения трудностей демократизации является критика той трактовки демократии, которая доминирует в работах по демократизации образования. Мы показали на целом ряде примеров, что такой трактовкой является *политическая или либеральная трактовка демократии*, сводящая по сути дела процесс демократизации к трансформации формальных управленческих процедур. Использование этой трактовки, особенно в России, порождает неоправданные иллюзии и не дает ожидаемого эффекта. Примером такой иллюзии может служить то очевидное на первый взгляд утверждение, что «как сложное социально-педагогическое явление, самоуправление в специфической форме воспроизводит характеристики демократии и, следовательно, ставит в центр учебно-воспитательного процесса личность ученика»\*.

Большинство моделей демократизации, реализуемых сегодня в школьном образовании и в России, и за рубежом, ориентируются на либеральную, в лучшем случае участвующую трактовку демократии. Видение же демократии как гражданского (или открытого) общества требует и превращения школы в институт открытого общества. Э.Д.Днепров следующим образом характеризует открытость системы образования: «Способность обеспечить открытое пространство для развития личности, для освоения ею открытого мира культуры... развернутость образовательной системы к интересам и потребностям личности и общества, к сотрудничеству ученика и учителя, учителя и управленца, общества и школы, школы и других социальных институтов... готовность к встрече, диалогу с другими образовательными системами и педагогическими культурами...»\*\* Это определение носит в большой мере идеологический, ценностный характер. Оно относится не к отдельной школе, а к целостной системе образования. Сам факт его появления подчеркивает необходимость более операционального, прикладного и ориентированного на особенности такого типа школы описания школы как института открытого общества.

Последнее замечание тесно связано с предыдущим и касается тех работ, в которых авторы попытались уйти от либе-

\* Гринвич. Цит. соч. С. 5.

\*\* Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996. С. 427.

рально-политической модели и рассмотреть демократию как образ жизни, регулируемый некоторыми (в первую очередь моральными) ценностями. При значимых и интересных практических результатах такой подход представляется недостаточным, поскольку редуцирует социальную реальность демократического устройства к социально-психологической реальности, сводит ее к системе индивидуальных ценностей и отношений. В то же время современная социальная теория показала, что индивидуальные ценности и установки определяются неявными механизмами распределения власти, другими институциональными характеристиками.

Он подчеркивает, что сверхсложная организация современной жизни, сеть взаимозависимостей являются лучшими ограничителями действия, чем моральные нормы. Следовательно, роль организационного и — шире — институционального контекста в определении деятельностных установок начинает превалировать над моральными ценностями. Но эта роль остается весьма мало изученной в педагогической теории.

Таким образом, наиболее перспективным подходом к решению проблем демократизации школы нам представляется работа с институциональными условиями обучения демократии, превращение школы в социальный институт открытого общества. Наш опыт, как и опыт многих коллег из инновационных школ, позволяет сформулировать гипотезу о том, что важнейшим институциональным условием демократизации школы является инновационный уклад, инновационная организация деятельности.



во многих школьных коллективах, видали разных учителей, директоров, инспекторов.

Может показаться, что педагогика сотрудничества очень сложна, неприменима, недостижима. Но наш опыт говорит, что любой учитель может осуществить ее принципы, хотя, конечно, не в один месяц и не в одну четверть. Кто будет хотя бы держать эту новую педагогику в уме, скоро заметит улучшение своей работы. Ведь для педагогики сотрудничества не нужно никаких особых условий — при тех же самых программах и учебниках каждый может начать перестройку в своей собственном классе, если он учитель, в своем собственной школе, если он директор. Мы хотели бы, конечно, чтобы идеи новой педагогики распространились как можно шире, но мы против внедрения их — против того, чтобы одних учителей ставили в пример другим, чтобы кого-то хвалили за применение нового, а другого осуждали за то, что он учит по-своему. Нельзя противопоставлять детей в классе, нельзя и учителей противопоставлять друг другу. Учителя работают с детьми, оттого они и сами отчасти дети — в этом их профессиональная сила, а не слабость. Только сохраняя в себе некоторую детскость, детское самолюбие, ранимость, способность к воодушевлению, тонкость чувств, можно понять ребенка, почувствовать детей, принимать каждого мальчика, каждую девочку как личность. Будем обновлять свои методы, будем обновлять свои отношения с детьми, будем обновляться сами, будем сотрудничать с детьми и между собой.

*С.Н.Лысенкова*, заслуженный учитель школы РСФСР, Москва, школа №587;

*В.Ф.Шаталов*, сотрудник Института усовершенствования учителей,

учитель школы № 5, Донецк;

*И.П.Волков*, заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук,

учитель школы № 2, Реутово Московской области;

*В.А.Каракровский*, заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, директор школы № 825, Москва;

*М.П.Щетинин*, ст. научный сотрудник Института общих проблем воспитания АПН СССР;

*Е.Н.Ильин*, учитель-методист школы № 307, Ленинград;

*Ш.А.Амонашвили*, профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент АПН СССР, ректор НИИ педагогических наук им. Я.С.Гогебашвили, Тбилиси.

**А. Каспржак,  
М. Левит, И. Фрумин**

## Конкурс

### ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

#### Инновационные школы как

#### форпосты обновления образования

В 1994 году Международным фондом «Культурная инициатива» начата новая программа большого проекта «Обновление гуманитарного образования» — конкурс инновационных проектов. Сутью новой программы является «поддержка сильных и активных» по выражению исполнительного директора фонда профессора Т.Шанина. Впервые за многие годы активным и творческим педагогам не нужно пробиваться и бороться — новая программа ставит своей задачей максимальное стимулирование инновационной деятельности, создание прецедентов новой практики образования.

#### Социально-культурные условия проведения конкурса

Экономический кризис порожден структурой промышленного и сельскохозяйственного производства, сложившейся в 30—50-х гг. (так называемая «индустриальная стадия» экономики), а также господствующим типом работника, «частичного», «конвейерного», нацеленного не на конечный, экономический, а на промежуточный, производственный результат. Понятно, что существующая структура производства и господствующий тип работника в ближайшее время сохранятся и будут воспроизводить всеобщую бедность и государственное банкротство. Только опережающие и адресные инвестиции в развитие принципиально новых направлений отечественного образования (в данном случае — экономического и технологического



кого) могут создать условия, выводящие из порочного круга, где архаичный работник воспроизводит позавчерашнюю структуру производства, а структура — работника. В стране восстанавливается государственная власть с умеренно авторитарным политическим режимом. Вместе с тем государственность восстанавливается в традиционных, бюрократических формах и на старой кадровой бюрократической основе, чиновник охранительно-консервативен, почти неподконтролен, несистематически и мало образован, под воздействием рыночных импульсов в большинстве в той или иной степени коррумпирован, в массе настроен антидемократически и даже антилиберально.

Только опережающие и адресные инвестиции в развитие принципиально новых направлений отечественного образования (в данном случае — универсального, начального, среднего и высшего) могут создать условия, выводящие из порочного круга, где архаичный чиновник воспроизводит неправовую бюрократическую структуру государственности, а структура — чиновника.

В российском обществе сложилась весьма тяжелая социально-психологическая обстановка. Смесь мировоззрений, верований, моральных оценок и допусков, бытовых стереотипов, столкновение коллективистской и индивидуалистической, этнонационалистической и либерально-космополитической традиции — все это ввергает человека либо в радикализм любого толка (что психологически соответствует немотивированной агрессии), либо в социальную апатию (что психологически соответствует депрессии). Последние общероссийские выборы показали всю глубину социально-психологической опасности, когда почти половина электората депрессивна и тихо уклоняется от социальных обязанностей, а чуть больше половины — в своей массе агрессивны и приводят своим выбором в большую политику решительных и беспринципных демагогов. Только опережающие и адресные инвестиции в развитие принципиально новых направлений отечественного образования (в данном случае — гуманитарного, психолого-педагогического) могут создать условия, выводящие из порочного круга, где социально-психологический кризис разрушает личность, а дезориентированная личность воспроизводит социально-психологический кризис...

Разрушение многих культурных стереотипов и каналов трансляции культуры привело к резкой деградации культурной Среды в российском обществе. Наряду с тревожными общецивилизационными тенденциями это приводит к тому, что

под угрозой гибели или вырождения оказываются целые области культурной деятельности: фундаментальная наука, классическая музыкальная культура, фольклористика и многие другие. Российская интеллигенция как уникальный культурный феномен исчезает.

Только опережающие и адресные инвестиции в развитие новых направлений отечественного образования, сохраняющих все лучшее, что способствовало сохранению интеллигенции и культуры, могут создать условия, выводящие из порочного круга, где отсутствие потребности в высокой культуре уменьшает сферу ее влияния, а ослабление культурного влияния ведет к общей дегуманизации и бескультурию.

#### Образовательные условия проведения конкурса

Проглядывается выход из системного кризиса, поразившего образование в 70—80-х год.

Принятие Закона РФ «Об образовании» положило начало преодолению хаотического состояния отрасли, когда старые нормативные акты не исполнялись вследствие их «тоталитарности» и «недемократичности», а новых не было, пока не появился Закон. Юридически закреплена обязательная государственная педагогическая деятельность и право на самостоятельное педагогическое творчество любых учреждений образования, что отражено в Базисном учебном плане. Родились и новые виды образовательных учреждений (колледжи, лицеи, комплексы, массовые прагматические школы, компенсаторные или коррекционные, классы и школы, гимназии, инновационные и авторские школы). Идет поиск нового содержания образования, хотя здесь успехов меньше всего, как представляется, из-за нерешенности принципиальных вопросов философии методологии образования.

Финансовая и хозяйственная самостоятельность школ, лицензирование, резкое уменьшение форм отчетности и предоставление образовательным учреждениям больших возможностей в текущих и даже оперативных вопросах — безусловные плюсы сегодняшнего управления образованием. Вместе с тем эти плюсы отвоеваны у ослабленного кризисом чиновника передовыми управленцами в больших городах, «глубинка» живет под полным финансовым, оперативным и даже текущим контролем Отделов образования. Структура управления образованием изменилась, в отличие от школ, лишь формально



и восстанавливается сегодня на номенклатурно-бюрократической основе, причем нередко образовательная бюрократия сегодня социально бесконтрольна.

Вместе с тем готовность к формированию социопрофессиональных сообществ имеется в изобилии; наше учительство, управленцы с удовольствием учатся, участвуют в семинарах при учебных центрах и передовых школах; возникают неформальные группы, которым, чтобы оформиться в устойчивые сообщества, не хватает только постоянной общей профессионально-значимой деятельности.

**Следовательно, при организации и проведении конкурса следует:**

- с известной осторожностью иметь дело с государственными органами образования, не надеяться на официальные профсоюзы, приоритетное внимание обратить на группы учителей или управленцев, связанных учебной или обменом опытом с теми или иными учебными центрами или образовательными учреждениями, а также на те немногие объединения (например, Ассоциация инновационных школ, Ассоциация учителей математики), которые успешно действуют;

- ориентироваться на Закон «Об образовании» сопутствующие нормативно-правовые документы;

- рассматривать в качестве основной единицы инновационной деятельности отдельные школы (а не классы или районы).

#### **Цели конкурса:**

- создание островов новой практики образования, отражающей ценности культуры и демократии, в формах, позволяющих транслировать идеи и подходы;

- создание прецедентов грантовой поддержки решения наиболее актуальных задач в сфере образования;

- восстановление профессиональных сообществ педагогической направленности, влияющих на образовательную политику государства, формирующих корпоративную этику учителя;

- создание «режима наибольшего благоприятствования» для педагога-исследователя, творческих неформальных групп, педагогических коллективов, территориальных и региональных психолого-педагогических объединений, работающих в инновационном режиме;

- создание конкурентной среды в сфере образовательных исследований, демонополизация рынка педагогических «know-how».

#### **Предмет конкурса**

Инновационным проектом признается такой, в котором существенным образом однократно изменен характер образовательной деятельности по сравнению с традиционным, создана принципиально новая модель управления «педагогическим объектом», предложена оригинальная структура образовательного учреждения, разработаны нетрадиционные психолого-педагогические методы общения воспитателей и воспитанников, вводится нестандартная мотивация образовательной деятельности. **Особый интерес представляет инновация на уровне философии и методологии образования.**

Направленность конкурса задается требованием гуманитарной ориентированности проекта, его нацеленности на универсальное образование, толерантность, коммуникативность, нравственность, ценности поддержки демократии, единство знания и сохранения культуры.

На конкурс представляются инновационные проекты:

##### **1. Системного уровня, включающие:**

- этико-философское и методологическое обоснование;
- анализ социально-психологических и этнокультурных особенностей региона;

- принципиально новую образовательную структуру или конструирующие принципиально новую образовательную систему;

- имеющие механизм тиражирования (воспроизводства);

- имеющие четкие критерии верификации.

##### **2. Образовательные проекты индивидуального (авторского) типа:**

- то же, что в предыдущем пункте, но без механизма тиражирования и с обоснованием их уникальности как педагогической ценности.

##### **3. Образовательные проекты внутрисистемного характера:**

- любые педагогико-технологические, методические разработки, предполагающие принципиально новое содержание или подход;

- любые учебные тексты, пособия всех видов, содержа-



щие учебную информацию принципиально нового содержания, либо оригинально технически и методически «упакованную»;

— любые технические средства обучения, включая архитектурные и ландшафтные проекты, содержащие принципиально новое содержание или подход.

### Этапы проведения конкурса

Первым этапом проведения конкурса стала номинация инновационных школ, проведенная Экспертным советом МФ «Культурная инициатива» в марте 1994 года. В результате 100 российских школ получили значительную грантовую поддержку инновационной деятельности.

Вторым этапом программы стал конкурс заявок, проводившийся в апреле—августе 1994 года. Более пятисот заявок было получено экспертной комиссией. Более половины их авторов получили гранты (трех типов) для превращения заявки в проект. Шесть лауреатов конкурса «Авторская школа-94», проводившегося Ассоциацией инновационных школ, также получили гранты на написание проекта.

При этом заявки содержали:

— основные идеи, на которых строится образовательный процесс, сущность подхода к личности ребенка, содержанию образования, содержанию труда учителя;

— проект программы исследований и разработок, предполагаемые варианты их проведения, ожидаемые результаты;

— предварительные расчеты по кадровому, экономическому, научному обеспечению дальнейшего развития инновации;

— характеристику достигнутого уровня содержания, кадрового и материального обеспечения.

Однако при их анализе проявилась неподготовленность авторов к написанию проектов и заявок. В большинстве заявок не была достаточно ясно выделена основная идея, не проявлялась системность и обоснованность программы исследования и ресурсного обеспечения.

Для помощи авторам заявок с целью превращения их в проект в сентябре—октябре 1994 года в Краснодаре, Красноярске и Москве будут проводиться региональные семинары для авторов заявок по освоению идей и технологий социально-педагогического проектирования.

В настоящее время (сентябрь 1994 года) идеи дальнейшего разворачивания конкурса обсуждаются. Нам представляется, что третий этап — конкурс проектов, который может состояться в конце 1994 — начале 1995 года — должен быть

открытым не только для авторов заявок, но и для всех желающих. По его результатам целесообразно выделение гранта на создание научной лаборатории при образовательном учреждении.

### Инновационные проекты и переподготовка педагогов

Одним из важных направлений работы с инновационными педагогическими коллективами может стать переподготовка и повышение квалификации педагогов. Здесь может быть отработана совершенно новая схема, в которой встречаются:

— запросы на переподготовку педагога, участвующих в инновационной деятельности;

— предложения ведомственных и независимых консультационно-образовательных фирм (таких, как «Новая школа», Свободный университет «Эврика», Школа культурной политики и др.), а также инновационных школ, проводящих повышение квалификации в реальной среде, «у станка»;

— заказы экспертного совета, анализирующего состояние дел в инновационных школах и определяющего необходимое содержание переподготовки.

На основании этих трех источников может быть сформирована совершенно новая программа разнообразных курсов, семинаров, игр, ориентированных на учителей и коллективы, стремящиеся к обновлению.

При этом грантовая поддержка инновационных проектов может оказываться в форме предоставления возможностей бесплатного повышения квалификации.

Важным представляется, однако, чтобы эта бесплатность дорого давалась участникам конкурса. Возможно, для учителей, желающих пройти такого рода переподготовку, понадобятся квалификационные экзамены или другие испытания.

### Заключение

Новая программа Международного фонда «Культурная инициатива» способна вдохнуть новую жизнь в инновационное движение, способствовать разнообразию подходов и идей в нашем образовании. Но, если управленцы на всех уровнях системы образования не осознают практически нужность инновационных проектов, не будут стимулировать их появление и рост, находки инноваторов останутся под сукном и не окажут влияния на развитие системы образования.