

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Что в имени тебе моём?



Константин Сумнительный,
директор
негосударственного
образовательного
учреждения
«Центр
Монтессори»,
кандидат
педагогических
наук

Впервые инновационные процессы в приложении к изменениям в экономике описал экономист И. Шумпетер в начале XX века (1911 г.). А в 30-е годы, продолжая анализ «новых комбинаций» в экономике, И. Шумпетер и Г. Менш вводят термин «инновация» и сопряжённые с ним термины «инновационный процесс» и «инновационный потенциал». Под инновацией отцы-основатели понимали воплощение научного открытия в конкретной технологии или продукте. Предметом изучения инноватики стали экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. И интересы новой дисциплины расширились и охватили социальные новшества, прежде всего, нововведения в области организации труда. Постепенно инноватика превращается в дисциплину на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии.

Уже в 60-е годы инновационные разработки приносят существенную прибыль и рассматриваются как серьёзный бизнес, приносящий до 1 трлн долларов в год. Очевидно, что этот бизнес непросто, рискован и на этапах промышленного внедрения инновации и рекламы готовой продукции требует достаточно больших вложений. Но если в экономических инновациях есть однозначный измеритель — прибыль, получаемая после внедрения инновации, то в социальной сфере, а уж тем более в образовании измерить новшество в денежном эквиваленте чаще всего невозможно. В этой сфере, видимо, надо рассматривать вопрос о том, насколько инновации улучшают качество жизни. Только понятия *качество жизни* или более близкое к теме *качество образования* многоаспектны и поэтому не имеют однозначного определения. Положительный или отрицательный результат педагогических инноваций сложно определить и по другой причине. Эффект от внедрения иногда выявляется через достаточно длительное время. Эти обстоятельства делают педагогическую инноватику крайне рискованной областью.

Но есть и другой подход: инновации вызваны кризисом образования и являются реакцией на этот кризис. В такой логике инновации призваны решить накопившиеся проблемы, предложить способы их решения. Можно выделить и ряд конкретных противоречий, присущих отечественному образованию, которые до настоящего времени не только не разрешены, но и продолжают обостряться. К ним следует отнести противоречия:

- между стандартизированным обучением школьников и их индивидуальными способностями и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учеников;
- между тенденцией к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

Этот подход не противоречит первому, так как решение проблем может улучшить качество жизни, а также качество образования, как его составляющую. В этом смысле изменения, вызванные научно-техническим прогрессом, и переход общества в постиндустриальную стадию развития должны были бы перевернуть всю систему образования.



Уже в 1979 году учёные — члены «Римского клуба» определили сложившуюся систему образования как «поддерживающую», т.е. основанную на «фиксированных методах и правилах, предназначенных для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями». В качестве альтернативы предлагалось «инновационное обучение», которое должно было воспитывать у учеников ответственность за будущее, веру в себя и свою способность влиять на это будущее. Это стало началом формирования двух подходов к обучению: традиционного и инновационного.

Различие между ними в том, что традиционное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, а инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях.

Однако изменения стали происходить и в традиционном, и в инновационном обучении. В традиционном — сложилось представление об обучении, как процессе с фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами. В рамках этого подхода идёт поиск более эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения чётко заданных эталонов. Обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения.

Для инновационного обучения характерен поиск инструментария учебно-исследовательской деятельности и форм её организации, а также ролевого и имитационного моделирования, которое направлено на формирование творческого и критического мышления. Развитие этих двух тенденций, обновление их организационной, а также инструментальной структуры и составляют большую часть инноваций в сфере образования.

Итак, инновации в педагогике, с одной стороны, стали необходимостью, а с другой — крайне рискованной зоной из-за отсутствия простых и ясных критериев оценки. Такое положение характерно для всей инновационной деятельности. Например, по данным крупных компаний, имеющих развитый инновационный сектор, до 70% новшеств не осуществляются в объёме, задуманном автором. В образовании же ситуация ещё более сложная. Например, анализ работ, которые были поданы на конкурс инновационных разработок, показал, что авторы зачастую даже не могут аргументированно и осмысленно передать основную идею и существенные характеристики представляемых нововведений, а уж тем более не могут объяснить их смысл.

Круглые столы в ряде регионов, в которых пришлось участвовать автору, показали интересную закономерность. Чаще всего педагогическое сообщество рассматривает инновацию, как способ решения уже вставшей перед ним задачи, а иногда даже как возможность прикрыть огрехи управления или минимизировать расходы. С такой точки зрения можно рассматривать инновации, вызванные прекращением финансирования

государством частных школ и дошкольного образования без предоставления сопоставимых альтернативных финансовых источников. Очевидно, что такого рода инновации не ведут ни к улучшению качества жизни, ни к улучшению качества образования. Научное сообщество, предлагая не называть инновациями латание дыр, образовавшихся в результате плохого управления, предлагает рассматривать совершенно другой их смысл: инновации как способ субъективации образования, как социальная практика и её позиционирование относительно других социальных практик, как способ изменения ценностно-смыслового назначения образования и превращение его в технологию формирования личности нового типа.

В отечественной практике педагогической инноватики пока сосуществуют оба этих, не имеющих ничего общего подхода. Первый из них направлен в прошлое и является реакцией на выявленные в ходе развития проблемы, а второй устремлён в будущее к поиску «точек роста».

Как же всё начиналось?

Хотя само понятие об инноватике в образовании появилось только в 50-е годы прошлого века, а у нас к нему обратились в конце 70-х, попытки кардинально изменить функции образования и придать ему черты социальной практики предпринимались и раньше. В нашей стране — сначала в послереволюционный, а затем в постперестроечный периоды. Обе попытки потерпели провал, но вторая сформировала современное отношение к инновациям и инновационной практике в образовании. До конца 80-х годов был только один путь внесения изменений в образовательную практику: через научные лаборатории Академии педагогических наук и долгую экспериментальную отработку. «Перестройка» подорвала идеологическую монополию коммунистической партии и создала условия для разрушения



монополии Академии педагогических наук на внесение изменений в образовательную практику. Именно в конце 80-х СМИ предоставили свою многомиллионную аудиторию педагогам-новаторам. Тогда же возникло общественно-педагогическое движение творческой педагогики «Эврика». Наметился и явный конфликт между исследованиями в рамках академии, с одной стороны, и творческими педагогами и авторскими школами — с другой. Объективно сложились два центра, которые могли продуцировать инновационные процессы: официальная педагогическая наука и школьная практика, где изменения происходили практически «с колёс». Произошло смещение центра изменений из научных лабораторий в конкретные школы. Оказалось, что педагогическая наука не очень успевает за реальными нововведениями. Фактически пришлось заново отстраивать механизмы взаимодействия педагогической науки и практики.

Изменения, которые происходили в школьной практике, носили двоякий характер. Это были как аналоговые новообразования (например, опорные сигналы, предложенные В. Шаталовым, хорошо известные в мировой педагогике), так и попытки переноса известной практики в новые социокультурные условия (организация и развитие в России вальдорфских школ или школ Монтессори, попытка перенести на российскую почву индивидуальные образовательные траектории). В этом смысле внедрение инноваций было тесно связано с разрушением некоторых традиционных представлений и появлением в российском образовательном пространстве новой, ещё не нормированной практики.

Но уход от унификации советской школы в рамках объявленной вариативности размывал рамки инновационной деятельности, которая всё больше и больше представлялась как результат инициативы неугомонных одиночек, в лучшем случае школьных команд, часто продвигающихся вперёд методом

«тыка» без грамотной оценки технологии своего успеха. Примечательно, что из шести авторских школ, представленных на слёте, организованном «Учительской газетой» в конце восьмидесятых годов, уже через три года осталась только одна. Остальные пять не спасла ни благоприятная конъюнктура, ни запал авторов и их стремление к обновлению. Тогда впервые встал вопрос о качестве и продуманности инноваций.

ЗАЧЕМ И КТО?

«Перемен требуют наши сердца», — пел солист одной из модных в перестроечные времена групп в культовом молодёжном фильме. Сердца педагогов не стали исключением. Именно поэтому все слёты, которые организовывала «Учительская газета» (а их было два), собирали огромное количество педагогов. Они хотели перемен. На первом (под Ижевском) педагоги узнали, что возможно открытие авторских школ, на втором (в Крыму), что на Западе есть педагогические течения, имеющие серьёзные отличия не только от советской, но и от традиционной западной школы. Более того, именно на слёте в Крыму стало отчётливо понятно, что время одиночек, педагогов-новаторов прошло. Впервые учителя, увлечённые новыми западными школами, не пришли на объявленный семинар В.Ф. Шаталова. Фактически эти педагогические слёты определили две стратегии развития инновационных школ. В рамках одной школа превращалась в лабораторию и начинала исследовательскую деятельность в разных направлениях. В рамках другой школа осуществляла какой-то проект. Второй подход можно отнести не только к западным аналогам, но и, например, к школе Эльконина-Давыдова.

В промежуточном состоянии оказались гимназии и лицеи. С одной стороны, они вынуждены были ориентироваться на образцы как российского образовательного пространства, так и зарубежного. А с другой — на классическую гимназию XIX века, что обрекло их на исследовательскую деятельность или постепенное «сползание» к обычной школе с углублённой программой. На этом этапе никто не задавал себе вопросы: **чем отличается вариативность от инновационности, все ли новшества приносят качественные изменения и как эти изменения оценивать?** Казалось, что не может быть ничего хуже той авторитарной советской школы, которую хотелось изменить. Таким образом, инновационная деятельность так или иначе отражала назревшую потребность в переменах. Она проявлялась на федеральном, региональном, муниципальном или школьном уровнях. Тем не менее, многое из того, что в эти годы выдавалось за инновацию, было лишь использованием хорошо известных в педагогической науке и практике теорий, моделей, систем, технологий. Причём для данного образовательного учреждения всё это действительно было новшеством. В рамках такой «инновации для себя» можно было говорить



только о конкретной модификации и степени её осмысленности авторами. Аналогичная ситуация характерна и для современного образовательного пространства России, в котором можно выделить следующие виды инноваций:

1. Ретроинновация — в современную практику переносится модифицированный вариант уже существующего в прошлом феномена (гимназия, лицей, профильное обучение и т.п.).

2. Аналоговая инновация, когда в известный подход вносится частная модификация (например, в рамках рейтинговой оценки применяется 1000-балльная шкала или модульная система дополняется блочно-модульной).

3. Комбинаторная инновация — из нескольких известных блоков в результате их объединения получают качественно новый продукт.

4. Сущностная инновация, когда возникает действительно новый подход (например, «школа диалога культур»).

В полной мере инновацией можно называть только два последних вида, которые предполагают возникновение новых сущностных характеристик и субъектов инновационного процесса, и его результатов.

Когда инновации и исследовательская деятельность в школе приобрели массовый характер, встал вопрос: а кто такой учитель-новатор? Долгое время это был, как правило, малоприятный для коллег и начальства тип, который надоедал всем своими идеями или, ещё хуже, придуманными им новыми технологиями. В споре с М. Щетининым литературный критик Л. Аннинский как-то заметил, что плохо представляет себе школу, в которой все учителя творческие личности, находящиеся в вечном поиске. Действительно, если такой поиск, как песня у каждого о своём, то можно получить какофонию, в которой невозможно будет ни жить, ни работать.

Какое-то общее направление, в котором должны были двигаться инновационное образовательное учреждение и каждый его учитель, предполагала школа-лаборатория. Тогда же стало очевидно, что удобней работать, когда есть некоторый осмысленный проект развития школы, и что учителя-исследователи нуждаются в специальной подготовке. То есть начала формироваться деятельность по осмыслению необходимых нововведений и осознанному их построению.

Вместе с тем инновации уже не только приветствовались. **Они стали требованием, которое было административно закреплено и получило название программы развития.**

При этом зачастую грань между развитием и инновационной деятельностью стиралась. Управляющим не приходила в голову крамольная мысль: развитие не всегда сопровождается инновациями. Оно, например, может предполагать проведение маркетинговых исследований и на их базе расширение образовательных услуг, предоставляемых школой. Конечно, такие мероприятия улучшают ситуацию в школе, но они не могут

быть названы педагогическими инновациями. Тем не менее, часто в программах развития требуют указать инновации, которые будут введены в период действия программы. Но существует **естественное ограничение**, продиктованное консерватизмом системы образования. Ведь роль образования в том, чтобы передавать знания от поколения к поколению и от институтов, специализирующихся на получении знаний о мире, к людям, которые этим специально не занимаются. Но чтобы транслировать знание, необходимо достичь его устойчивости. Нельзя транслировать знание, если оно неустойчиво. Это противоречие определяет **внутренний конфликт образования и инновации**, или, точнее, — институтов инновации и образования.

Второе **противоречие лежит в области исследовательской работы педагогов**. Почему-то никто не называет инновацией работу над кандидатской диссертацией, которая также предполагает исследование проблемы и попытку её решения, в том числе на базе экспериментальной работы. Предполагается, что разница между научным и инновационным исследованием состоит в том, что в первом случае базовой является именно исследовательская деятельность, а во втором — педагогическая. Но вряд ли это можно считать основным отличием. Всё же научная деятельность — это исследование существующего феномена и установление некоторой истины, а инновационная — проектный ход, конструирование чего-то, чаще всего качественных изменений в сознании субъекта инновации и в системе его отношений с другими субъектами педагогического процесса.

Предложены уже и относительно новые формы организации исследовательской и инновационной деятельности. Помимо специальных курсов в рамках институтов повышения квалификации вырабатаны и такие внутришкольные формы, как **кафедры и лаборатории**. Например, в Центре воспитания гармоничной и социально активной личности (школе



№ 734), которым руководит А.Н. Тубельский, эти структуры призваны были заниматься разработкой нового содержания образования и новых педагогических технологий. Во главе кафедр стояли либо учёные, имеющие собственные концепции, либо наиболее опытные учителя, готовые к поиску новых подходов к учебному процессу. А в лицее г. Абакана возникают неформальные объединения:

творческие коалиции, педагогические лаборатории, проектные команды. Каждая из этих форм имеет отдельные задачи, а в целом они должны способствовать развёртыванию в лицее инновационной деятельности и реализации индивидуальных творческих инициатив. Вопрос только в том, что не всегда инициатива имеет инновационный потенциал.

Новшества у нас везде дорога?

Евгений Александрович Ямбург, один из самых колоритных и мудрых педагогов в российском образовании, в своей книге «На пути к свободе» заметил, что 80-е годы стали золотым веком отечественной педагогики. С одной стороны, были отпущены идеологические вожжи, а с другой, ещё сохранялось стабильное финансирование школ. Пожалуй, стоит добавить и то, что ослабло сопротивление инновациям со стороны управленцев. В условиях ломки всей социально-политической системы они ещё не до конца определились в том, что нужно разрешать, а что запрещать. Все эти факторы вызвали инновационный взрыв, у которого, по воспоминаниям Е.А. Ямбурга, была и обратная сторона — боязнь не успеть закончить начатые преобразования. Этот страх имел глубокие корни: бурные преобразования в педагогике, начавшиеся после революции, были свёрнуты и объявлены вредными уже к началу 30-х годов. Подспудно педагоги ожидали чего-то подобного, например, кризиса, который мог бы перерасти в консервативный рывок. Возможно поэтому многое из то-

го, что тогда было сделано, имело налёт поспешности, недодуманности, точнее — недодуманности.

Часто инновационные изменения сопровождались кризисом внутри коллективов, когда из экспериментальных школ учителя уходили стройными колоннами. Уходили не худшие, а те, кто считал, что разрушение традиций, сложившихся в образовании, ведёт к разрушению самой школы. Вместе с тем, на смену талантливым одиночкам пришли исследовательские коллективы инновационных школ. Они ставили перед собой задачу изменить характер и содержание образовательного процесса, отношения между учителем и учеником, роль школы в социуме.

Тем временем и наука, осмыслив практику, предложила процедуру инновационной деятельности. Можно согласиться с тем, что полноценный инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие или идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение. При этом оно рассматривается как результат инновации, а инновационный процесс, в наиболее общем виде, как развитие трёх основных этапов: генерирование идеи (в определённом случае — научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте и реализация нововведения в практике. Таким образом, **деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, может быть определена как инновационная деятельность.**

Инновационная деятельность состоит из таких этапов:

- определение потребности в изменениях;
- сбор информации и анализ ситуации;
- предварительный выбор или самостоятельная разработка нововведения;
- принятие решения о внедрении (освоении);
- собственно внедрение, включая пробное использование новшества;
- длительное использование новшества, в процессе которого оно становится элементом повседневной практики.

На последней стадии возможны интерпретации, которые ведут к подмене смыслов. Особенно эта опасность велика, когда из целостной инновационной системы вырывается и используется только один элемент. В конце 80-х годов В.Ф. Шаталов, выступая в «Останкино», сказал перед телекамерами загадочную для непосвящённых фразу: «Опорные сигналы — это пыль на сапогах моего метода». А ведь страна знала этого педагога-новатора именно по опорным сигналам. И во время телевизионной передачи он показывал именно их, выбрав пример не из родной физики, а из истории. Но это была пусть и очень эффектная, но часть его метода, которую в своей практике с разным успехом попробовали многие учителя.

Искажение инновации может стать и результатом деятельности управленцев, которые или вообще не понимают,



или по-своему понимают её смысл. Интересно, что в ходе круглых столов удалось получить своеобразный срез отношения внешних руководителей к инновациям, происходящим в образовательных учреждениях. Во-первых, из уст одного из них прозвучало признание, что управлять легче системой, где нет никаких существенных изменений, а во-вторых, они воспринимают инновацию, по образному определению В.И. Слободчикова, не как деятельность, а как несчастный случай; вынужденную посадку; продукт творческого озарения.

Расшифровать эти три ситуации можно так: вы столкнулись с некоторой проблемой и нужна инновация; вы столкнулись с некоторыми жизненными обстоятельствами, заставившими вас прибегнуть к инновации, и, наконец, захотелось чего-то новенького. По сути, все эти три случая не предполагают качественных изменений в системе, выражают крайне утилитарный подход, поэтому вряд ли имеют отношение к инновациям. Это означает, что если инновация не позволяет решать утилитарные проблемы, стоящие перед управленцами, то она им не интересна. В этой ситуации инноваторам остаётся либо искать в своей деятельности проблему, интересную чиновнику, либо её имитировать, либо игнорировать этот интерес и вступить в конфликт с представителями органов управления образованием.

Существует множество попыток классифицировать инновации. Самую простую и оригинальную типологию предлагает В.М. Лизинский. Он выделяет три типа инноваций: случайные, полезные и системные. Случайные — это инновации надуманные и привнесённые извне, не вытекающие из логики развития образовательной системы. Чаще всего они внедряются по приказу вышестоящего руководства и обречены на провал. Полезные — инновации, соответствующие миссии образовательного учреждения, но с неопределёнными целями и критериями. Системные — это инновации, выведенные из проблемного поля с чётко обозначенными целями и задачами. Последние строятся на основе учёта интересов школьников и педагогов и носят характер преемственности с традициями. Такие инновации тщательно готовятся, подвергаются экспертной оценке и обеспечиваются необходимыми средствами (кадровыми, материальными, научно-методическими). Эта типология не касается существа инноваций и критериев определения инновационности того или иного продукта. Но предложенная логика позволяет показать все возможные подходы к инновационной деятельности в образовательной системе. К сожалению, сегодня в практике чаще всего присутствуют первые два типа.

«Я начальник, а ты делай, что хочешь...»

Уже давно замечено: многое из того, что происходит в нашей стране, носит характер спецоперации или кавалеристской атаки. Одна такая атака провалилась, когда Министерство образования попыталось ввести двенадцатилетнее обучение

в школе. В таком же режиме проводилось и всё, что называлось модернизацией образования, предполагающей введение масштабных инноваций. После смены правительства (в ходе административной реформы) педагогическую общественность уверяли в продолжении курса, который был выражен в Концепции модернизации образования. Напомним, что она была рассчитана до 2010 года. Но очень скоро в недрах нового ведомства появились значительно более радикальные «Приоритетные направления...», от разработки которых фактически были отстранены создатели концепции модернизации. Этот радикализм касался, прежде всего, экономики образования.

Появление нового документа, видимо, не случайно совпало с принятием Федерального закона № 122. Известный в народе как закон о «монетизации льгот» он поправил и Закон РФ «Об образовании». Главным в этих поправках стал отказ в помощи негосударственным образовательным учреждениям и в государственном финансировании дошкольного образования. Последовательный критик «Приоритетных направлений», бывший министр образования РФ и один из разработчиков закона «Об образовании» Эдуард Днепров выделил в новом документе пять позиций, которые, на его взгляд, определяли уход государства из образования и его окончательную коммерциализацию. И действительно, предполагалось финансировать среднее общее образование только в рамках стандарта (который до сих пор не принят), перевести ряд наиболее успешных образовательных учреждений (где доля внебюджетных средств превышает определённый процент) в новую правовую форму — автономные учреждения (АУ). Эта новая правовая форма вызывает много вопросов. Внешне она предоставляет образовательным учреждениям больше прав, а на самом деле отнимает у них массу возможностей, при этом не освобождая



от тотального и порою мелочного контроля государственных органов, с которых снимается всякая ответственность. Следующая мера состояла в том, чтобы «освободить» школу от воспитательных функций. Эти и другие предлагаемые инновации были спорными и уж точно непродуманными.

Часть этих «реформ» действительно продолжала курс, взятый в ходе модернизации образования, но всё дело в том, что сами модернизаторы удивительным образом «прозрели» и стали говорить о том, что модернизация не дала ожидаемых результатов. Во-первых, потому что осуществлялась в условиях недофинансирования, а во-вторых, проводилась как ряд взаимосвязанных, но не одновременных мероприятий, т.е. была обречена на провал из-за отсутствия системности. И первое, и второе утверждение не доказуемы. Справедливости ради надо заметить, что системности не получилось даже в таком авангарде модернизации, как Самарская область. Областной министр образования дошёл до суда, чтобы заставить городские власти Самары перейти на нормативное финансирование. Не получилось. Более того, ратовавший за исполнение государственной политики в области образования, то есть модернизации, министр был уволен. А Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) констатировал, что введённая в области система нормативного финансирования привела к результатам далёким от ожидаемых. Стоило ли продолжать такую линию, да ещё делать её более радикальной? Решили, что стоило, так как у страны не хватало денег на образование.

Но неожиданно дорожает нефть и в стабилизационном фонде появляются деньги. Может быть, поэтому появляется новый документ, который, как утверждают комментаторы, определяет совершенно другую стратегию развития образования. Итак, в стране теперь есть две разные стратегии. Более того, если раньше разработчиком стратегии было Минис-

терство образования, а, следовательно, именно оно определяло желаемое направление развития, то сегодня его позиция кардинально изменилась.

В своей колонке в «Вестнике образования» министр образования и науки Андрей Фурсенко выразил эту позицию так: *«Работникам образования хорошо известно, что любая инновация — это риск... Если же инновация исходит от управленцев, то это риск вдвойне. В нашей стране принято считать, что даже если такая идея разумна, на практике её реализуют плохо. Я сам противник административного подхода в реализации инноваций и готов признать, что любая идея в сфере образования, которая жёстко «продавливается» начальством, обречена на неудачу».*

Эти слова министра нашли неожиданное подтверждение. Так, посланцам одного из регионов, которые приехали с программой по подготовке кадров для дошкольного образования, объяснили, что о финансировании программы стоит забыть. Но ведь они стремились войти в то инновационное поле, которое было определено на федеральном уровне, и раньше (в ходе модернизации) это получалось. Даже если инновации, спущенные сверху, были случайными в логике развития конкретного образовательного учреждения, оно могло получить финансирование, которое чаще всего использовалось в собственных интересах. Это не оригинальная проблема. Ещё в конце 70-х годов американские учёные по результатам исследований разделили участников федеральных инноваций на две группы. Первых они определили как «оппортунистов», нацеленных, прежде всего, на получение дополнительного финансирования, а вторых — как «разрешителей проблем». Проведённое исследование показало, что проекты второй группы участников оказались более успешными и продолжались после прекращения федерального финансирования, но их результат не всегда совпадал с тем, который ожидали федеральные власти. Иногда же инновации использовались для создания прогрессивного имиджа конкретной школы или школьного округа. Думаю, что похожая ситуация сложилась и у нас. Группы «оппортунистов» и «разрешителей проблем» можно выделить как на уровне регионов, так и на уровне отдельных школ, виртуозно использовавших федеральный эксперимент и выделенное под него финансирование для решения своих задач.

ГДЕ РАСТУТ ЗОЛОТЫЕ?

Сохранился ли механизм федеральной поддержки инноваций на региональном и школьном уровнях в связи с изменением позиции министерства? Государство, судя по высказыванию А. Фурсенко, отказывается от централизованных инноваций, а следовательно, и от их финансирования, по крайней мере, в средней школе. Остаётся только один механизм, призванный



хоть как-то поддержать инновации — это национальный проект в области образования, одна из целей которого — поддержка инновационных образовательных учреждений. Только вот конкурс «Лучшая школа России 2006», в котором участвовали лучшие из лучших, показал, что инновации даже в этих школах вызывают вопросы. А может быть, время инноваций прошло, и они стали не нужны? Нет, не на уровне риторики, а на уровне реальных действий, реальной поддержки?

Ситуация становится парадоксальной. С одной стороны, осмысленное финансирование инноваций прекращается. С другой стороны, инновационность становится одним из важных показателей, по которым оценивают работу школы. Сегодня не иметь в школе инноваций это всё равно что в советские времена не быть членом многочисленных «добровольных» обществ. Может ли это привести к тому, что школьная практика вынуждена будет ступить на путь профанации инноваций? Ведь образовательная система не может постоянно жить в «эпоху перемен», она требует стабильности и консервации наработанного. А сами перемены требуют серьёзной и иногда довольно продолжительной работы и основательной материальной поддержки. Но даже на грант, полученный в рамках национального проекта, можно купить строго ограниченный перечень товаров, да ещё у определённого поставщика. А последний, как известно, предлагает самый качественный и дешёвый товар, но зато через тендер. Практика этого года уже показала, что тендер заканчивается в сроки, подозрительно близкие к дате, до которой должен быть истрачен представленный грант. Так к кому должна идти школа с протянутой рукой, чтобы реализовать задуманные инновации?

Инновация, покажись!

Скорее всего, с инновациями произошло примерно то же, что и с научными исследованиями в школе.

Разговоры о том, что педагогическая наука далека от практики и бесполезна для учителя, обострились в конце 80-х — начале 90-х годов. Сегодня можно согласиться с тем, что академическая наука в целом оказалась не готова к тому идеологическому перелому, которым сопровождалась объявленная в стране «перестройка». И на этом основании её предложили выкинуть на свалку истории. Казалось, что возникшая в начале 90-х инновационная школа настолько вырвалась вперёд, что наука безнадежно от неё отстала. Но со временем между школой и педагогической наукой установились достаточно стабильные, хотя и неоднозначные отношения. Дело в том, что исследовательские подразделения РАО, преподавательские кадры педагогических вузов, институтов повышения квалификации прекрасно научились обходиться

без апробации своих разработок в школе. Занимающийся научными изысканиями сотрудник устраивается научным консультантом в две-три школы. Само по себе это удобно. И исследование можно провести, и, главное, финансовое положение немного поправить. Но это рядовые научные работники, а академики и профессора ухитряются выступать научными руководителями сразу нескольких... нет, не школ, а десятков образовательных учреждений. Здесь уже можно рапортовать о масштабном эксперименте. Другое дело, как оценивать его реальные результаты. И здесь очень часто срабатывает скорее корпоративная круговая порука, чем стремление установить хоть какую-то истину. Движение, даже если оно в никуда, становится самоцелью, иначе трудно объяснить, почему в нашей школе до сих пор не заметны существенные изменения.

Специфический интерес науки к школе понятен, но есть ли интерес школы к науке? Да, такой интерес действительно есть — вернее, он искусственно создан. Всё держится на трёх нехитрых основаниях: защита от проверяющих, надбавки к зарплате учителей, остепенение администрации. Охранной грамотой от различных проверяющих инстанций может стать работа школы в инновационном режиме. Но для этого ей необходимо получить статус федеральной или городской экспериментальной площадки, предоставив на конкурс в экспертную комиссию подготовленный проект (концепцию, программу, изложенные тем «птичьим» научным языком, который был бы близок и мил экспертам). Вот здесь-то и необходимы научные консультанты со званиями. Они и проект напишут любо-дорого, и выступят так, что комар носу не подточит. Считай, что возделенная экспериментальная площадка у директора в кармане, вернее, разрешение на инновационную деятельность на стене в красивой рамочке.



Вот так формируется квазинаука и квазиинновационная деятельность. Ведь проекты заранее пишутся так, что в школе среди педагогов мало кто сможет, даже если очень захочет, в них разобраться. А значит, все эти прожекты так и останутся на бумаге. Что, может быть, не самый худший вариант (для детей, по крайней мере). На том же конкурсе «Лучшие школы России 2006» директора одной из школ, защитившейся по теме здоровьесбережения, попросили назвать конкретные здоровьесберегающие технологии и показать, как их внедрение улучшило здоровье учеников школы. Директор, кандидат педагогических наук ответила: «Здоровье детей улучшилось на 20%». Так и осталось не понятно, за счёт чего родилась эта волшебная цифра и что она, собственно, означает? Но хуже другое. Сами исследования, экспериментальная деятельность в целом до предела профанированы. Ими занимаются сотни тысяч учителей (чаще всего на бумаге), а ведь научное творчество — дело штучное. Это особая деятельность, которой не просто научить на курсах повышения квалификации. Вот и получается, что под видом эксперимента и инновации, в лучшем случае, скрывается привычная методическая тема. С другой стороны, экспериментальная деятельность помогает «выбивать» дополнительные ставки и надбавки к негустому учительскому заработку. И это тоже имеет немаловажное значение, подгоняя директоров искать научных руководителей покрупче, чтобы с их помощью придумать тему эксперимента позакovskyристей, позволяющую гонять отчёты о научной деятельности по кругу как можно дольше.

Всё это похоже на договорную игру, где все знают, кто, кому и примерно на какой минуте забьёт очередной гол, но продолжают лениво передвигаться по полю и имитировать борьбу. Но в футболе в результате такой игры одна команда получает победу и очки,

а вторая деньги за проигрыш. В образовании же, обманывая друг друга, все получают небольшую прибавку к зарплате, которая иногда ниже прожиточного минимума.

Масло в это тлеющее пламя подлило и обсуждение критериев оценки педагогического труда. Горячие головы предлагали (в ходе реформы системы оплаты труда учителей) платить «среднячкам», которые используют традиционные программы и методы обучения, среднюю небольшую зарплату, а тем, кто разрабатывает новые методы обучения и авторские программы — в несколько раз больше. Разница могла быть в 5–7 раз. К счастью, это предложение не было реализовано. Ведь нельзя же всерьёз считать результатом обучения и признаком качества образования выданное «на гора» количество авторских программ и инноваций, пока нет достоверных оценок того, к чему всё это приводит конкретных учеников. Ведь как минимум встаёт вопрос об оценке авторских программ, об их эффективности и, в конце концов, о процедуре экспертизы.

За что судим?

Попытки создать экспертизу инноваций позволяют выстроить смыслы этого непростого действия в определённом порядке. Очевидно, что начинать необходимо с определения **подлинности инновации**, далее может следовать **оценка возможных инвестиций** и получение объективных данных об их эффективности. Наверное, как предлагают некоторые авторы, можно рассматривать инновацию и в ракурсе **управления развитием образования** (если рассматривать управление не как руководство тушением возникающих «пожаров»). Все остальные смыслы экспертизы можно обозначить как поддерживающие и развивающие. К ним относятся: развитие в ходе экспертизы способности педагога к рефлексии своего опыта, совместный анализ проекта экспертом и автором, возможность в ходе экспертизы выявить различия между педагогическими практиками и найти возможности их соорганизации. При этом в зависимости от смысла эксперт может занимать и позицию внешнего оценщика, и погружаться в инновацию, и быть чуть ли не соавтором.

Пока для российского образовательного пространства характерна первая позиция, хотя для развития инновационного сектора более полезна и конструктивна, скорее всего, вторая. В зарубежной педагогике экспертиза призвана оценивать качество образовательных программ и инноваций, а также эффективность деятельности образовательного учреждения, под которой понимают положительные изменения, происходящие в личности учащегося. В таком смысле экспертиза в отечественной педагогике явление достаточно экзотичное. У нас чаще всего экспертизе подвергаются документы или в лучшем случае те представления, которые



имеет педагог или педагогический коллектив о своей деятельности.

С точки зрения экспертизы, конкурс «Лучшие школы», организованный в тридцатые годы, давал фору нынешнему. В то время эксперты выезжали в школы-финалисты и проводили там какое-то время, чтобы изучить их деятельность и убедиться в её результативности.

Сегодня экспертиза большинства педагогических конкурсов скорее оценивает умение представлять собственный опыт, чем потенциал развития и уж тем более инновации. На конкурсе инновационных разработок, который проводит педагогический форум, пока больше парадоксов, чем достижений. Так, один из экспертов вернул все направленные ему работы с резолюцией: «инноваций не обнаружено». Другой парадокс заключается в том, что в реальной работе оказалось невозможным пользоваться наработанной в науке типологией инноваций. Автором и М.В. Богуславским была предложена типология, которая прижилась на конкурсе и оказалась рабочей. Первая её часть, определяющая виды инноваций, была представлена в начале статьи, а вторая включает направления инновационной деятельности, которых всего четыре: в обучении, в воспитании, в управлении, в переподготовке кадров.

На основании этой типологии можно описать инновационное поле отечественного образования, а следовательно, определить и вид предлагаемой инновации, решив, по крайней мере, вопрос о её подлинности.

Так, например, под **инновациями в обучении** предлагается понимать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, новшества в организации содержания образования (интеграционные (межпредметные) программы), методы оценивания образовательного результата. К наиболее известным инновациям в этой области относятся:

Организация занятий (без разрушения классно-урочной системы):

- создание однородных классов с правом перехода в классы иного уровня;
- создание профильных классов;
- методики коллективных учебных занятий с созданием ситуации взаимообучения;
- игровые методики (викторины, диспуты).

Организация занятий (с разрушением классно-урочной системы):

- метод проектов;
- школа-парк;
- создание схем сетевого взаимодействия (может проходить как с разрушением, так и без разрушения классно-урочной системы);
- индивидуальные образовательные траектории;
- тьютерство.

Предъявление содержания образования:

- опорные сигналы;
- организация межпредметных уроков с предъявлением межпредметных связей;
- построение учебного процесса по областям человеческой деятельности или историческим эпохам;
- создание компьютеризированных курсов;
- технологии, созданные на основе принципа полного усвоения;
- метод погружения;
- выделение как профильного национального, культурного или культурологического аспектов образования;
- программное обучение;
- проблемное обучение;
- организация исследовательской деятельности с получением новых для учащихся знаний.

Методы оценивания образовательного результата:

- расширение балльной шкалы (для фиксации творческого продвижения);
- рейтинговая оценка;
- создание портфолио.



Под **инновациями в воспитании** понимаются системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных средств, которые способствуют социализации школьников и позволяют нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде:

- создание различных вариантов школы полного дня;
- создание психолого-педагогических центров и подразделений школ;
- создание гувернёрской службы внутри школы;
- создание детско-родительских объединений вокруг школы;
- создание развёрнутой системы дополнительного образования внутри школы;
- создание дополнительной мотивации к общественно-полезной деятельности.

Под **инновациями в управлении** следует понимать новшества, направленные на привлечение представителей общества к управлению образовательными учреждениями, а также оригинальные схемы организации управленческой и хозяйственной деятельности:

- маркетинговые исследования в практике школ;
- создание систем автоматизации школьного управления;
- создание проблемных групп и кафедр внутри школы;
- создание попечительских и управляющих советов с реальными функциями;
- создание сетевого взаимодействия и структуры взаимодействия школ (как правило, на селе);
- введение ваучеров в системе повышения квалификации.

Под **инновациями в подготовке и переподготовке кадров образования** следует рассматривать новые методики преподавания, новые способы организа-

ции занятий, а также новые программы переподготовки кадров, ориентированные на изменение требований к качеству образования:

- дистанционное обучение;
- создание сетевых структур;
- тьютерство;
- создание интегрированных межпредметных курсов по обучению новых профессиональных групп (менеджеров образования, экспертов, учителей профильной школы).

Конечно, предложенная типология не снимает всех проблем экспертной оценки. Остаётся проблема субъективности оценивания и разного понимания экспертами смысла предложенных им критериев. Не меньше вопросов и к принципам подбора экспертов. Идея общественной оценки, которая заключается в том, что внешнюю оценку образовательного учреждения и его инновационной практики может осуществить любой человек, кажется забавной. Почему-то врачам не приходит в голову приглашать на свои консилиумы людей, которые связаны с медициной только тем, что они хоть раз в жизни болели.

Альтернативой этой идеи можно считать идею создания института федеральных экспертов образования. Попытки определить список таких экспертов и придать им соответствующий статус предпринимались несколько раз, но пока без результатов. Очевидно только одно: если государство в лице правительства хочет действительно создавать и поддерживать инновационный сектор в образовании, то делать это надо системно, с привлечением появившихся в последние годы специалистов, а иначе инновации потонут в словоблудии, а в лучшем случае будут прорастать, как цветы через асфальт. **НО**