

# Модернизация образования: научное обоснование широкомасштабных нововведений

Хуторской А.В.

В настоящее время в нашей стране происходит широкомасштабный эксперимент по реализации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», которая принята на государственном уровне<sup>1</sup>. Период преобразований продолжается уже 4 года. Рассмотрим данный процесс как инновационный и проанализируем некоторые его составляющие с точки зрения теоретико-методологических оснований.

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. №1756-р.

Модернизация общего среднего образования — глобальный инновационный процесс. Чтобы его организовать, необходимо выполнить проектные действия, научное обоснование которым даёт педагогическая инноватика<sup>2</sup>. Насколько принципы и подходы педагогической инноватики реализованы в процессе разработки новшеств и нововведений в области общего среднего образования? Попытаемся ответить на этот вопрос, беря во внимание педагогическую составляющую глобальных инноваций. Заметим, что, несмотря на термин «модернизация», данный процесс согласно обоснованной нами типологии нововведений является инновационным.

<sup>2</sup> Дик Ю.И., Хуторской А.В. Направления исследований по обновлению общего среднего образования // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2001. С. 9–24.

## Цели нововведений

Одним из первых этапов проектирования инновационного процесса должна быть фиксация начального среза того образования, которое предполагается модернизировать. Это можно сделать на определённой выборке, например, из тех школ, которые определены в качестве экспериментальных, определив направления диагностики, качественные и иные параметры общего среднего образования. Для организации данной работы требуется обоснование направлений, по которым будет проведён срез, составлена программа и будут осуществлены запланированные действия. Насколько нам известно, такой работы проведено не было. Срезовых параметров, исключая данные некоторых международных исследований типа Pisa, не проводилось. Большинство направлений, зафиксированных в «Концепции модернизации образования», имеют своими источниками социальные, экономические, политические и т.п. основания. Собственно педагогические основания учтены в недостаточной мере.

Другой ключевой характеристикой проекта нововведений является образ результата модернизации, выраженный в форме, позволяющей дать качественно-количественную оценку произошедшим за установленный период изменениям.

Планируемые действия, т.е. собственно программа модернизации, должна опираться на выбранный научный базис и иметь целью найти средства и пути перевода образования из одного качества (срезового) в другое (планируемое). Для этого определяются соответствующие новшества, разрабатываются инновационные процессы, определяются индикаторы диагностики, рефлексивно-аналитический аппарат.

Системность и целостность процесса модернизации российской школы зависят от того, насколько его организаторы представляют себе, во-первых, цели, на которые работает существующая система образования, во-вторых, цели, к реализации которых необходимо перейти.

Если этого — первых и вторых целей — не обозначить, то можно долго заниматься преобразованием частных систем, которое не изменит системы образования в целом. Отсутствие понимания целей модернизации — пожалуй, главная из причин, по которым многие широко-масштабные эксперименты оказываются недостаточно успешными.

Научный подход к формулированию образовательных целей состоит в том, чтобы давать описание цели через продукт, который должен быть получен в результате деятельности.

Например, если рассматривать деятельность ученика — главного субъекта планируемой модернизации, то он может и должен в ходе обучения создавать образовательную продукцию (в этом смысле одно из направлений «Концепции модернизации образования»), развитие качеств творца и деятеля. Тогда, например, продуктом изучения темы «Таблица умножения» должна стать сама таблица. Пусть ребёнок научится её рисовать, разберётся, для чего нужны столбцы и строки, поймёт, какой принцип систематизации чисел лежит в основе. После этого ученик сможет придумать и другие принципы построения числовых таблиц. Изменить содержание образования с репродуктивного на продуктивное — таково могло бы быть нововведение, которое отражало бы поставленную цель модернизации. На всех других уровнях нововведений цели могли бы тоже формулироваться аналогичным образом, т.е. продуктивно.

Цели модернизации были бы более ясными, если задавались подобным образом, и позволили бы, в свою очередь, построить остальные элементы системы образования: его структуру, содержание, технологию, систему контроля результатов. К сожалению, в документах, которые должны регулировать ход модернизации, цели преобразований описываются привычным образом — в виде направлений деятельности. Что-то нужно «улучшить», «развить», «сформировать». В результате от цели остаётся лишь оболочка, педагогическая мечта, достижение которой невозможно ни обеспечить, ни проверить. Неудивительно, что в результате появляются стандарты образования или контрольно-измерительные материалы для оценки качества учебных достижений учащихся, никак не связанные с заявленными целями. Приведу конкретный пример. В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» в качестве одного из приоритетов названо личностно ориентированное обучение. Но если мы попробуем оценить с точки зрения этой цели единый государственный экзамен, то выяснится, что он этой цели прямо противоположен! То есть ЕГЭ преследует задачу не повышения роли субъектов (учителя, ученика) в обучении, а наоборот, — объективизирует контроль.

## Единый государственный экзамен

Из пяти основных заказчиков образования (государство, общество, ребёнок, родители, учитель) самым сильным игроком оказывается именно государство. Сегодня существует административный, политический, экономический заказ на введение того же ЕГЭ, но отсутствует его педагогическое обоснование<sup>3</sup>. Даже с точки зрения дидактики — педагогической науки гиперболизированное внимание только одной из форм контроля — экзамену является научно несостоятельным решением. Кроме экзамена, в дидактике существуют такие формы контроля образовательных результатов, как зачёт, контрольная работа, коллоквиум, защита творческих работ, само- и взаимоконтроль и т.д. Перекос в сторону одного лишь экзамена заставляет старшеклассников некоторых школ с января прекращать обучение и готовиться к предстоящему единому госэкзамену.

<sup>3</sup> Хуторской А.В. У модернизации нет научного обоснования // Управление школой. 2003. № 46. С.4.

Другая проблема связана с целостностью контроля. Одному из ведущих специалистов по организации единого госэкзамена, заведующей Центром оценки качества образования ИСМО РАО Г.М. Ковалёвой был задан вопрос: какую часть общеобразовательной подготовки проверяет или должен проверять ЕГЭ? Всю или только часть? Был дан ответ, что разработчики пытаются охватить всё образование. На самом деле этого не происходит. У каждого ученика,

учителя, школы есть свои ожидания и законодательно закреплённое право на свой компонент в общем среднем образовании. Согласно той же «Концепции модернизации» ученики могут учиться по индивидуальным образовательным программам, выбирать дополнительные курсы, накапливать личный портфель достижений по изучаемым предметам. Всё это также нуждается в системе контроля, но ЕГЭ этого не проверяет.

С точки зрения педагогической инноватики правильнее было бы, во-первых, поставить задачу разработки общей системы контроля результатов средней школы. Во-вторых, определить, какое место в рамках этой системы занимает ЕГЭ. И лишь затем осуществлять нововведение. Однако эта работа не ведётся. В результате разработка контрольно-измерительных материалов (КИМов), технологии проведения и проверки результатов единого экзамена, его финансирования не основывается на прочных научных основаниях и заранее разработанной концепции.

## Профильное обучение в старшей школе

Введение в российскую школу профильного обучения является одним из крупных нововведений. Масштаб планируемых и ожидаемых последствий обязывает максимально вдумчиво отнестись к основаниям проектирования и технологии деятельности будущей профильной школы. Особое внимание должно отводиться методологическим и организационно-технологическим вопросам обоснования и введения профильного обучения.

Разработка системы профильного обучения должна происходить с учётом системного фактора планируемых изменений. Нужны действенные способы решения проблем, связанных со стандартами для профильной школы, с единым государственным экзаменом, с изменениями в содержании образовательных областей, типологией учебных курсов<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Дик Ю.И., Хуторской А.В., Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Профильная дифференциация. III степень обучения: Сб. науч. тр. Черноголовка, 2001.

Одна из проблем происходящей сегодня профилизации образования — несоответствие между целями и результатами предстоящей работы. В утверждённой Минобразованием концепции профильного обучения декларируется задача «более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся». Но эта задача наиболее эффективно решается не путём профилизации, а путём индивидуализации обучения. Для того чтобы ввести индивидуализацию в мировом и отечественном педагогическом арсенале, есть достаточное число необходимых моделей и технологий обучения. Управлять индивидуализацией обучения со стороны контролирующих органов труднее, чем ограниченным числом профилей, поэтому, наверное, и предлагается не школа индивидуального развития, а школа профильного обучения. Но и в этих условиях, если понимать индивидуализацию как максимальную степень профилизации, можно добиваться решения поставленной задачи.

Одной из задач введения профильного обучения называют подготовку старшеклассников к поступлению в вузы. Такая задача противоречит личностно-ориентированному направлению «Концепции модернизации образования». Профильность необходима не ради подготовки в вуз, а для более полной самореализации школьника. А вуз — только одна из форм его последующего образования, но не его сущностная цель.

Следующая проблема лежит в области системности нововведений. Единый экзамен не может быть в профильной школе единым. Это следует уже из осмысленного понимания дефиниций данных понятий. С.Г. Броневщук, имеющий многолетний опыт работы в Министерстве образования и Российской академии образования, пишет: «В подавляющем большинстве случаев содержание единых экзаменационных материалов по тематике и уровню сложности может оказаться не совпадающим с содержанием программ профильного обучения, принятого в школах, не говоря уже о том, что его прикладная составляющая окажется

полностью исключённой из содержания выпускных экзаменов»<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2003. С. 48.

Если ЕГЭ как элемент системы диагностики и оценки образовательных результатов не учитывает (не проверяет, не оценивает) результатов индивидуальной образовательной траектории ученика, то тогда он не имеет никакого отношения к декларируемой в «Концепции модернизации образования» личностной ориентации учебного процесса. В стремлении объективизировать итоговый контроль ЕГЭ отодвигает субъективность ученика и учителя — главных участников образовательного процесса.

«Есть существенный риск, заключающийся в том, что профилизация старшей школы может быть использована как одно из средств подчинения личности императивам государственных и общественных структур»<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Там же. С. 70.

Проблема рассогласования целей и результатов решается с помощью рефлексии. Рефлексия заставляет сопрягать декларируемые цели деятельности и её реальные или прогнозируемые «плоды».

Таким образом, методологической основой проектирования системы профильного обучения выступают принципы осмысленности и системности<sup>7</sup>. Согласно этим принципам необходимо искать, выявлять и формулировать смысл происходящего или предлагаемого, причём в определённой системе. Фиксировать выявленный смысл необходимо для того, чтобы затем самоопределиться по отношению к нему. После выявления действительного смысла изменений для всех субъектов образования необходимо действовать в соответствии с ним. Смысл должен быть ясен, понимаем и личностно принимаем как учёными-разработчиками, так и педагогами-экспериментаторами. Если же не получается воплощать желаемое в полной мере, то делать задуманное надо не частично, а системно, стараясь извлекать максимальную пользу из имеющихся условий. Тогда есть шанс, что даже неблагоприятные внешние факторы будут преобразовываться в благие и осмысленные направления деятельности.

---

<sup>7</sup> Хуторской А.В. Осмысленность как научный критерий // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2003. С. 6–9.

## **Роль науки и заказчики обновления образования**

Роль науки, в том числе и педагогической инноватики, в обновлении образования важна и очевидна<sup>8</sup>. В то же время нельзя гипертрофировать эту роль. Наука по отношению к школе имеет следующие функции:

---

<sup>8</sup> Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. 2004. № 2. С. 20–27.

— выступает одной из основ проектирования и обновления общего среднего образования. Речь идёт о таких науках, как философия, педагогика, педагогическая инноватика, психология, социология, физиология, дидактика и др. На основе этих наук школьное образование проектируется и реализуется;

— является одним из оснований для конструирования и обновления отдельных образовательных областей и учебных предметов. Так, в основании учебного предмета «математика» кроме педагогических и других дисциплин лежит математика как наука. Очевидно, что учеб-

ный предмет не является отражением соответствующей науки, поскольку в основе учебного предмета «математика» находится не только математика, но и педагогика, методика обучения и др.

— выступает одним из заказчиков будущих научных кадров. Какая-то часть выпускников школы свяжет свою будущую профессию с научной деятельностью, осуществляемой в рамках той или иной науки. Остальным ученикам наука необходима для их общеобразовательной подготовки.

Проектируя нововведения в области содержания образования, необходимо понимать, что наука является не единственным заказчиком общего среднего образования. Такой заказ имеется у нескольких категорий:

1) сам ученик является непосредственным (а с точки зрения личностной парадигмы — главным) заказчиком своего образования;

2) его родители, семья также претендуют на свою часть заказа в образовании своего ребёнка;

3) школа выступает заказчиком на определённый тип образования сообразно своей педагогической концепции и программы;

4) регион, местный социум в лице муниципалитетов, промышленных предприятий, служб сервиса и т.п. — им также важно иметь людей с определённым типом образования и они явно или косвенно определяют заказ на общее среднее образование в своих школах. Такой заказ находит выражение в национально-региональном компоненте образования;

5) государство и общество устанавливают свой заказ в форме федерального компонента образовательного стандарта; в этот компонент входят различные структуры, в том числе и наука;

6) человечество в целом вправе ожидать от отдельных своих представителей продолжения своего развития, т.е. задаёт некий вектор заказа на образование, которое является условием самообразования и самоподдержания человечества;

7) окружающая среда также выступает заказчиком образования находящихся в ней людей, например, это относится к сфере живого на Земле (биосфера), сфере разума (ноосфера), сфере духа (пневмосфера по П. Флоренскому), сфере Космоса (про К.Э. Циолковского говорили, что он гражданин Вселенной) и др.

Таким образом, общее образование и его модернизация должны проектироваться и обновляться с учётом всех перечисленных групп заказчиков.

## Научно-методические основы модернизации

«Научный потенциал исследовательского пространства, — пишет Г.Н. Филонов, — необходимо диагностировать по уровню приоритетов в общей избранной иерархии фундаментальных и прикладных проблем»<sup>9</sup>. Таким образом, в ходе организации процесса модернизации необходимо, во-первых, определить такую иерархию проблем, во-вторых, осуществлять диагностику именно с точки зрения их решения.

<sup>9</sup> Филонов Г.Н. О достоверности педагогических исследований // Педагогика. 2004. №4. С. 32.

Проанализируем с данных позиций методологические основания комплексной программы РАО «Научно-методические основы модернизации общего среднего образования», а также промежуточные результаты её выполнения.

Данная программа включает 8 подпрограмм и 42 темы НИР, в том числе 13 тем по опытно-экспериментальной работе. В реализации программы участвуют 7 институтов и центров РАО, т.е. используется достаточно большое количество научных, финансовых и иных ресурсов. Между тем в результате проведённого нами анализа у данной программы обнаружено отсутствие методологического базиса, что не позволяет рассчитывать на её успешную реали-

зацию.

Из названия программы следует, что её предметом являются научно-методические основы модернизации образования. В то же время методические основы модернизации невозможно определить без обращения к основам более высокого ранга — философским, социальным, методологическим, педагогическим. Без этого переход сразу к методическим основам на уровне частных методик обучения, как это сделано в анализируемой программе, преждевременен. Из нескольких десятков тем и задач данной программы нет ни одной, которая относилась бы к методологическим, педагогическим или системным основаниям модернизации образования.

Следствием методологически необоснованной программы являются соответствующие результаты её реализации. В сводном отчёте о реализации данной программы за 2004 год написано: «В экспериментальной работе приоритетными направлениями являлись:

- экспериментальная проверка учебно-методического обеспечения образовательной деятельности учащихся в начальной, основной и старшей профильной школах;
- структура и содержание образовательного процесса в условиях модернизации;
- здоровьесберегающие технологии;
- организационные формы, методы и средства обучения в общеобразовательной школе;
- апробация и система контроля учебных достижений учащихся»<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Справка к совместному заседанию Бюро Отделения общего среднего образования и Института содержания и методов обучения РАО 27 января 2005 г. О выполнении комплексной программы РАО «Научно-методические основы модернизации общего среднего образования» в 2004 г. С. 6.

Далее же в качестве полученных результатов указано, что «эксперимент показал доступность содержания курса... физики, биологии»; «эффективность содержания усовершенствованной программы по химии» и т.п. То есть в ходе эксперимента проверялись не изменения в образовании учеников или в деятельности учителей и школ, а качество подготовленного учебно-методического обеспечения.

Получается, что согласно данной программе не учёные и их продукция нужны для модернизации образования, а наоборот, ученики и учителя привлекаются для проверки продукции учёных. То есть при формулировании первого приоритетного направления эксперимента заказчиков и исполнителей поменяли местами.

В отношении результатов реализации других направлений также ничего более не сказано, кроме формулировок типа «проверены тестовые задания». Единственное упоминание о результатах обученности учащихся 11 классов имеется в отчёте по русскому языку (Капинос В.П.). Ни в одной из других тем комплексной программы нет данных об образовательных изменениях, которые произошли в школах, участвующих в эксперименте по модернизации образования.

Обнаружено также, что потребности региона, школы, учителя, ученика в данной программе модернизации образования никак не учитываются. Отсутствует система мониторинга и диагностики эксперимента, никто не знает, что именно, где и насколько модернизировалось в ходе реализации данной программы.

В данной программе нет таких методологических признаков программы, как анализ состояния модернизируемого образования, вытекающая из этого проблематика, её распределение по субъектам планируемой деятельности. Отсутствует детализированный блок целеполагания с формулировкой целей, допускающей возможность их проверки. Нет необходимой для педагогического исследования гипотезы. Научно-методические основы модернизации общего среднего образования подменены частными вопросами, относящимися, в основном, к совершенствованию содержания учебных материалов и пособий. Отсутствует технология реализации программы, система диагностики и мониторинга происходящих в ходе её реализации изменений.

Таким образом, данная программа не может обеспечить её назначение — создание научно-методических основ модернизации общего среднего образования.

## Научная обоснованность государственных решений

Широкомасштабные инновации последних лет представляют собой «реформу сверху». Именно Министерство образования явилось инициатором таких нововведений, как переход к 12-летней школе, изменение содержания образовательных областей, создание старшей профильной школы, введение единого (выпускного и вступительного) экзамена и др. С другой стороны, несмотря на аргументацию предлагаемых инноваций, определённая часть общества, причём не только образовательного, но и принадлежащего, например, к политическим кругам, высказывает недовольство предстоящими изменениями, находя аргументы различной степени обоснованности.

Как и почему в стране происходит множество неоднозначных, связанных со школой процессов, разобраться, глядя на них изнутри, практически невозможно. Очевидно одно: школьное образование становится сегодня предметом не только общественного внимания, но и государственной политики. Об этом говорит тот факт, что в течение только одного года было принято три основополагающих документа: «Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе», Национальная доктрина образования в Российской Федерации и Федеральная программа развития образования. Затем была принята и «Концепция модернизации российского образования» на период до 2010 года.

Однако принятие законодательных документов ещё не является основой действительно эффективных изменений в школьном образовании. Требуются, прежде всего, научно-обоснованные разработки, позволяющие определить реалистичный образ будущей школы и спроектировать поэтапный переход к нему, опираясь на существующую реальность.

Кроме того, в основу документов и решений государственного уровня необходимо брать научно аргументированные положения и технологии их реализации. Это, к сожалению, происходит не всегда. Приведём примеры, которые являются тому подтверждением.

Исторически затянувшаяся попытка отделить содержание образования от образовательной деятельности привела к оторванности учебного материала от ученика, и как результат, к отчуждению ученика от школы. Образовательные стандарты в понимании многих учителей, учеников и их родителей превратились в некий объём «знаний», необходимый для «передачи» школьникам. Чтобы решать проблему личностной значимости образования для каждого ученика, необходимо восстановить логическую связь между целями, содержанием, формами и методами образовательной деятельности, системой контроля и оценки результатов и заложить эту связь в основу конструирования целостной образовательной системы.

В то же время отрыв содержания от деятельности мы наблюдаем на уровне государственных решений. Например, из концепции 12-летней школы, разрабатываемой, в том числе, и автором этих строк<sup>11</sup>, на этапе окончательного редактирования были удалены разделы, относящиеся к образовательной деятельности («Образовательные технологии») и к деятельности по реализации разработанной концепции («Организация перехода к 12-летней школе»). На наш взгляд, отделение структуры и содержания образования от его целей, технологий, системы диагностики результатов, а также изъятие методологии организации планируемых изменений, не позволяют достигать целостных положительных результатов, что и показала ситуация, возникшая летом 2000 года, когда в обществе созрел протест против «передаваемого» ему таким образом нового содержания образования и его сроков. В результате данное новшество не было реализовано.

<sup>11</sup> На пути к 12-летней школе. 2000. С. 9–20.

Другой пример, являющийся продолжением предыдущего, состоит в том, что в Постановлении Правительства РФ № 224 от 23 марта 2001 года широкомасштабный эксперимент также назван лишь «совершенствованием структуры и содержания общего образо-

вания», т.е. из образовательной системы выделены только два элемента — структура и содержание. Однако они неотделимы от других элементов образовательной системы: целей, технологий, системы контроля и оценки результатов. Согласно принципу системности невозможно произвольно менять какой-либо элемент образовательной системы (например, вводить единый выпускной экзамен) без соответствующего научно-обоснованного изменения других её элементов. При попытках изменения структуры или содержания образования явно или косвенно придётся столкнуться с необходимостью изменения связанных с ними целей и технологий и вновь возвращаться на уровень концептуального проектирования целостных системных изменений. Но в этом случае будут потеряны время, силы и средства, так необходимые для решения актуальных задач.

Аналогичным образом обстоит дело и с другими инновационными аспектами общего среднего образования — с введением в начальную школу обязательного иностранного языка и информатики, с предлагаемой структурой учебных курсов в профильной школе. Обсуждение этих направлений модернизации образования на научно-педагогических конференциях и семинарах показало, что изменения состава предметов или их статуса (базовые, профильные, элективные) должны решаться системно, с позиций целостного общего образования, а не образования, построенного из отдельных предметов.

Анализируя опыт инноваций в сети федеральных экспериментальных площадок в сфере модернизации содержания общего среднего образования, Богуславский М.В. пишет, что понятие «содержание образования» фактически подменяется понятием «содержание обучения», и считает, что «следует отказаться от сведения содержания образования к учебным предметам или их модификациям (интегрированные, изолированные курсы и т.д.). Содержание образования — это все виды деятельности, которые программируются в рамках классной, общешкольной, внеклассной, внешкольной работы»<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Инновационное содержание образования / Сост. Богуславский М.В. М.: Эврика, 2003. С. 9.

Модернизация школьного образования ставит проблему проектирования учебника нового типа, такого, который отражает концептуально обозначенные инновационные идеи. Так, конструирование личностно ориентированного учебника требует определения соответствующих принципов<sup>13</sup>. Учебник для профильной школы должен обладать возможностями организации креативной деятельности учащихся<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Бим И.Л. Принципы конструирования личностно-ориентированного учебника // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ИСМО РАО, 2004. С. 9–11.

<sup>14</sup> Хуторской А.В. Креативная направленность учебника для профильного обучения // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов. М.: ИСМО РАО, 2004. С. 108–116.

Понимание целого и части, системы и её элементов является актуальной задачей по отношению к любым изменениям и модернизациям внутри системы общего образования. Например, необходимость учёта взаимовлияния предметного и общепредметного содержания образования обозначена нами по отношению к проектированию общеобразовательных стандартов<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

Вышеназванные примеры обозначают проблему научного обоснования административных решений об инновациях и являются одной из причин, побудившей нас подготовить к изданию данную монографию. Очевидно, что ведущую роль в обновлении школы должны играть не только экономические или политические интересы различных групп, а достижения и ресурсы педагогической науки, прежде всего педагогической инноватики.