

## «Болезнь новизны» в образовании: российский и американский варианты

Олег ГАЗМАН

Олегу Семёновичу Газману в январе этого года исполнилось бы 65 лет. Его имя известно всем, кто работает на основе коммунарских методик, кому близки гуманистические ценности.

Душой и архитектором «Орлёнка» и «Маяка» называли его соратники и друзья. Чем бы ни занимался Олег Газман — повседневными делами организации жизнедеятельности детей как начальник лагеря или как учёный, лидер научного коллектива, разработкой концепции педагогической поддержки, он всегда был в центре событий. Он — из тех людей, которых отличает острое чувство времени. Никогда не было у него разрыва между делом и словом, между его гражданской, педагогической и научной совестью. Оттого и слово Газмана не менее ценно, чем то дело, которое раскрыло его педагогический талант.

Текст, который мы предлагаем вашему вниманию, — конспект незавершённой статьи, которую он начал писать в 1995 году. Эти записи как нельзя более актуальны сегодня, когда мы обсуждаем одну концепцию реформ за другой. Речь идёт о судьбе педагогических инноваций, которая беспокоила Олега Семёновича как человека по-настоящему творческого и ищущего. И сегодня многие педагоги продолжают размышлять и спорить об особенностях и путях инновационного движения в отечественном образовании. Быть может, в этом коллективном обсуждении его проблем нам помогут размышления Олега Семёновича Газмана...

Благодарим семью Олега Семёновича за предоставленную рукопись.

### Россия: «сильные школы» теряют свой приоритет

Ситуация в российском инновационном движении кардинально меняется. Эти изменения характеризуются:

- смещением акцентов поиска с ценностного, целевого, системного к технологическому, к разработке и внедрению средств демократизации образования;
- постепенной дифференциацией инновационного процесса, а следовательно, и субъектов творческого процесса в образовании на создателей нового, его распространителей и пользователей;
- преобладанием количественного накопления новообразований над их качественным анализом;
- отсутствием квалифицированных научных подразделений, имеющих объективные критерии и исследовательские технологии для анализа эффективности нововведений.

Рассмотрим эти позиции подробнее.

**Сдвиг с целей и ценностей образования на средства** — естественная ступень движения всякого инновационного процесса. Разработка в 1988 году концепции временного научного коллектива «Школах» — классический пример. В этом процессе можно увидеть:

- а) порождение нового содержания методом совместного проектирования социального продукта специалистами разных научных дисциплин;
- б) создание программы, подготовку Временного положения об общеобразовательной школе и законодательное оформление положения в качестве закона;
- в) разработку подзаконных актов, обеспечивающих условия реализации в практике;
- г) изменения в практике образования: появление новых типов учреждений, расширение их вариативности ...

В конце 80-х — начале 90-х годов всплеск интереса к проектировочным играм годов

знаменовал рост потребности в ценностном осознании происходящих перемен.

Затем, в 1993–1995 годах, мы видим спад востребованности на проектировочную деятельность как средство развития управленческих и педагогических кадров (чутьё Адамского — переход на обучение, сдвиг в сферу технологии). Бурный экономический рост фирм, распространяющих учебники, пособия, новое содержание и методы обучения, управления, тоже свидетельствует о сдвиге. Сдвиг на средства знаменует **появление новой доминанты** развития российского образования и инновационного процесса — не производство, а **освоение нового**.

Проблема состоит в том, освоена ли ценностно-смысловая парадигма нового образования или принята механически как второстепенная. Здесь важно: возвращаются ли деятели образования к целям и ценностям после освоения средств для проверки их соответствия.

Смею утверждать: не возвращаются.

Во-первых, потому что это связано с процедурами проверки эффективности деятельности. А таких процедур у школы нет. Во-вторых, потому что подобные оценки опасны для самих новаторов, ибо могут поставить под сомнение их деятельность. Поэтому, если даже средства и процедуры анализа можно разработать, этого не делается.

**Особенности инновационного процесса.** Инновационный процесс обычно подразделяют на четыре этапа:

- создание (рождение, разработка);
- освоение (первичное, опытное, экспериментальное);
- использование;
- распространение идей, опыта и методик.

Реформа российского образования породила странную логику: необязательность в последовательности этих этапов. От первого этапа — создания, рождения — сразу стали переходить к четвёртому — распространению. Этапы, предполагающие анализ механизмов, а главное, результатов освоения и использования нового, оказались несущественными. Почему? Многие проходили все этапы по классической схеме (Эльконин, Давыдов, Занков). В других же новациях они оказались невостребованными. Логика плавного перехода от первого этапа к четвёртому — нормальная логика, особенно когда речь идёт о распространении идей (опыт разработки концепции ВНИКа). Именно на уровне «рождения нового» появился инновационный авангард — авторские школы (А. Тубельский, Е. Ямбург, Т. Ковалёва, А. Каспржак). Первоначально инновационный процесс ассоциировался именно с этими школами, продуцирующими инновационные идеи.

Здесь важен сам процесс **выращивания от идеи**.

Перескок на этап «распространения идей» потянул за собой и другой перескок — стихийное освоение и практическое использование опыта на уровне организационно-технологическом без отслеживания результатов и условий. Инновационный процесс был объявлен массовым, если хотите, обязательным для всех школ, поскольку якобы «функционирование, даже хорошее, — это плохо», а развитие, как известно, идёт только через инновацию.

Механический перенос в педагогические теории градаций нововведений из промышленности дал неожиданный эффект: всякий учитель, совершенствующий своё профессиональное мастерство (заменяющий или улучшающий детали — модуляцию голоса, прозу на стихи, технику опроса и другие приёмы) оказался новатором. Гимназии, лицеи, колледжи стали инновационными учреждениями; новый праздник в школе или новая функция в педагогической деятельности объявлялись новацией независимо от того, влияло ли это на систему или на качество образования в целом, обучения и воспитания в частности.

Так психологически авангардные, собственно инновационные школы стали терять свой приоритет в инновационном процессе.

Отсюда актуальная для них задача — осмыслить своё место в развитии образования на новом этапе. Один из путей решения этой задачи видится мне в необходимости **выдвижения доказательств эффективности новаций**.

Что мы видим сегодня?

Полностью отсутствуют какие-либо исследования (или просто научные факты), обосновывающие целесообразность создания и условия эффективности деятельности новых типов учебных заведений (гимназий, лицеев, колледжей, профилированных школ); нет корректных исследований эффективности «модных методов» по сравнению с традиционными. Нет и системной оценки новых программ.

Возможно, учителя и управленцы искренне хотят изменений в образовании, однако, охваченные «терминологической инновационной болезнью», они пока не задумываются над качеством инноваций и их последствиями.

## **Америка: много гипотез, мало фактов**

Нельзя сказать, что легковерная «болезнь новизны» в образовании развивается лишь на российской почве. Американские исследователи Артур Эллис и Джеффри Фоутс, профессора Университета Сиэтла, провели скрупулезный анализ десяти наиболее известных долговременных новаций, осуществлявшихся в школах США за последние 50 лет, в том числе «метода погружения», «индивидуальных стилей учебной деятельности», концепции «эффективной школы», программы формирования мыслительных навыков, «интегрированных курсов», метода совместной учебной деятельности (группового обучения) и других.

Все эти новшества, как утверждали их авторы, основаны на результатах исследований. Но, как оказалось, лишь одно из них — метод «совместной групповой работы» на уроке — основывалось не просто на результатах исследований, но на результатах, подтверждающих эффективность работы учителей (К. Левин «Целое больше суммы», М. Дейг «Соперничество хуже сотрудничества: теория социальной взаимозависимости», Д. Джонсон, Р. Джонсон «Коллективные занятия в школе» (1989). Все остальные были просто данью моде.

Вот некоторые заключения по эффективности новаций, сделанные не на уровне исходных теорий, а на уровне применения в классах и школах.

### **О методе погружения.**

На основании обзора исследований эффективности метода погружения Стивен А. Стал и Патрисиа Д. Миллер пишут: «Наш обзор... приводит к выводу об отсутствии свидетельств, подтверждающих, что применение метода погружения даёт более значительный эффект, чем соответствующие традиционные программы, а в потенциале он может дать и менее удовлетворительные результаты» (Стал С., Миллер П., 1990. С.143).

### **Об учёте индивидуальных стилей учебной деятельности.**

Вот что пишут исследователи. Роберт Славин: «Никто ещё не изучил вопрос, достигает ли преподаватель, учитывающий учебный стиль ученика, лучших результатов, чем тот, кто не обращает на него внимания»; Л. Карри: «Многие исследования, связанные со стилями учебной деятельности, были выполнены аспирантами, готовившими свои диссертации под руководством преподавателей, лично заинтересованных в подтверждении тех или иных элементов этой концепции»; Артур Эллис: «Нам не доводилось видеть ни одного опубликованного в печати материала, который свидетельствовал бы, что переподготовка учителей по этой методике или соответствующее изменение методов преподавания в рамках целого округа могут принести какие-либо изменения».

### **О движении за эффективность школы.**

А. Эллис и Д. Фоутс пишут: «Движение за эффективность школы существует 20 лет. Работы по этой проблематике представляются вполне убедительными, если вы готовы согласиться с тем, что:

— корреляция присущих школе характеристик и высокого уровня успеваемости носит характер причинно-следственной связи (устройство школы — причина, успеваемость —

следствие);

— набор методов, при помощи которых удалось поднять успеваемость в одной школе, может быть с тем же успехом использован в других школах;

— набор предлагаемых характеристик эффективной школы находится вообще в пределах возможного (ресурсного) для школы...

(рукопись осталась незавершенной...).