

Эксперимент в школе: взаимодействие администрации и научного руководителя

Князева Марина Максовна, зав. кафедрой экспериментального инновационного образования Московского института повышения квалификации работников народного образования, кандидат философских наук.

Отечественные учебные заведения всем ходом реформ подведены к необходимости менять содержание и формы образования, ставить эксперименты, опробовать новые технологии.

Но как школе войти в состояние экспериментирования и проектирования?

Часто администрация школы решает вопрос просто: готовится стандартная документация, типовая программа развития и планы. Пройдя более или менее трудно процедуру утверждения, школа вступает в эксперимент, формально становится экспериментальной площадкой.

Есть ли на этом пути какие-то общие особенности управленческой деятельности? В этом стоит разобраться не только потому, что эксперимент стал популярным в образовании, а прежде всего потому, что действительно нужны новые технологии.

Представить эти общие особенности поможет реальный опыт создания экспериментальной площадки.

Предыстория: тенденции и причины

Всегда есть предыстория взаимодействия педагогического коллектива и его совместной с научным руководителем проектной деятельности. Иными словами, существуют тенденции и причины, которые составляют основу принятия решения о запуске эксперимента.

В практике существует несколько причин появления школьного эксперимента. Вот некоторые из них:

- Желание директора изменить, модернизировать сложившуюся модель школы.
 - Нереализованный потенциал учительского коллектива, в котором зреет неудовлетворённость развитием школы.
 - Наличие в коллективе учителей-экспериментаторов, готовых реализовать инновационные идеи, но не встречающих понимания в школе.
 - Уход из эксперимента прежнего научного руководителя и желание педагогического коллектива обновить идеи первоначального проекта.
 - Инновационные идеи, предлагаемые представителем научной сферы.
- Рассмотрим подробнее эти ситуации:

1. Желание директора (мнение администрации школы)

Чаще всего такое административное принятие решения о запуске эксперимента связано с личными целями руководителя. Это довольно сильная позиция с точки зрения управления, поскольку вызвана потребностью реализации личностно-профессиональных амбиций. Сила данной позиции, на наш взгляд, в том, что в ней есть стремление к высокому статусу, успешности в профессиональной деятельности, а следовательно — энергия и динамика. Такой руководитель имеет авторитет в коллективе, и скорее всего коллектив будет готов пойти за ним и реализовывать его решение. Наиболее удачно ситуация складывается тогда, когда совпадают желания руководителя изменить жизнь школы и ожидание самого коллектива, его заинтересованность выйти на новый уровень развития, получить более высокий и престижный статус экспериментальной площадки, вдохнуть «новую жизнь» в традиционный учебный процесс.

Позиция управления не даёт возможность одному только руководителю добиться успеха. О руководителе судят, в первую очередь, по состоянию дел того образовательного учреждения,

которое он возглавляет, и успех руководителя — это успех его сотрудников и деятельности учреждения в целом. Не бывает так: великолепный директор, но учреждение у него разваливается. Бывает и другая ситуация: руководитель — учитель по своим предпочтениям, а по необходимости — управленец, он тяготится «дополнительной» работой по стратегическому планированию развития (экспериментального в том числе) и сохраняет своё учреждение в режиме функционирования, не предполагающего целенаправленного развития.

Но, как правило, при определении профессионального успеха и личностного роста для себя руководителю необходимо создать условия для развития всего коллектива. Выстраивая и реализуя стратегию развития своего учреждения, он обеспечивает и свой личностно-профессиональный рост.

Если решение о запуске эксперимента у руководителя ещё только формируется, становится важным определение внутренних приоритетов: кто Я — учитель с функционалом директора или управленец, совмещающий руководство с учебной деятельностью? От этого будет зависеть характер взаимодействия с научным руководителем, поиск и приглашение которого планируется осуществить.

2. Нереализованный творческий потенциал большей части педагогического коллектива

Бывает ситуация, когда руководитель видит, что коллектив или его значительная часть обладает потенциальными творческими возможностями в научно-методической области, но нет адекватных условий для их реализации. В школьных методических объединениях есть интересные наработки, выходящие за рамки собственно методического обеспечения учебного процесса и требующие научного обоснования и научных методов описания.

В то же время в неорганизованной, спонтанной опытно-экспериментальной работе учителей индивидуальные исследования носят локальный, замкнутый характер. Из-за отсутствия общей концепции экспериментальной деятельности они не имеют системности и по этой причине не соотносимы друг с другом, не взаимосвязаны и не создают общего образовательного пространства. Возможна профессиональная позиция типа: «Мы хотели бы заниматься чем-то интересным, но не знаем, чем и как?»

Таким образом, сама ситуация определяет для руководства задачи: создать условия апробации новых технологий и организовать экспериментальную деятельность. Ответить на заказ коллектива можно в том случае, когда заказ в той или иной степени сформирован и проявлен. И тогда сам коллектив становится носителем заказа и мотивирован на эксперимент. Принятие руководством решения о запуске эксперимента в определённом смысле побуждает его принять на себя и новые задачи своего личностно-профессионального развития (для того чтобы остаться в управленческой позиции, адекватной уровню и задачам коллектива, идти вровень с его развитием).

3. Несколько учителей-экспериментаторов без экспериментального сообщества

Проблема «белых ворон» в образовательном пространстве традиционной школы достаточно банальна, и не следовало бы о ней упоминать, если бы это обстоятельство не имело прямого отношения к развёртыванию эксперимента.

Учителя — экспериментаторы-одиночки — это почти всегда проблема для руководства, а порой и конфликт в школе. У рядовых учителей и экспериментаторов, как правило, разные взгляды на профессию, свою работу, личность учащегося, цели и задачи педагогической деятельности, наконец, разные ценности и способы работы. Учитель, работающий в обычном трансляционном режиме, не станет заниматься с учащимися исследовательской работой, в то время как учитель, обладающий исследовательскими или иными творческими способностями, будет развивать их и в учащихся, искать новые формы и содержание работы с ними, независимо от того, нравится ли такая активность кому-то из его коллег и руководства или нет. Не будем говорить о том, что дополнительный большой труд, значительно превышающий непосредственные обязанности учителя, в этом случае материально не поощряется. Здесь и возникает: «Подумайте-ка! Больше всех надо!»

Разность индивидуальных потенциалов, личностно-профессиональных установок и ценностей большинства учителей и учителя-экспериментатора несёт в себе опасность взрыва. Руководство вовремя должно спрогнозировать возможность такой ситуации и постараться предотвратить её. Есть несколько вариантов как избежать конфликта внутри коллектива.

- Развести деятельность рядовых учителей и экспериментаторов, показав тем и другим необходимость и ценность разных подходов к преподаванию по принципу не взаимоисключения, а взаимодополнения. Выстроить внутри коллектива модель взаимоотношений на основе терпимости. «Большинство», возможно, будет держать коалиционные границы, хотя не исключено, что могут найтись и перебежчики из тех, кому захочется работать интересно, по-новому. Тогда возможны варианты построения разных форм сотрудничества.

- Смириться с уходом учителей-экспериментаторов в том случае, если коллектив настроен агрессивно. В этой ситуации директор разделяет позицию «большинства»; или, не считая нужным что-либо менять в школе, директор готов консолидироваться с ним.

Есть ещё несколько вариантов действий руководства, но мы рассмотрим тот, который из этой ситуации приведёт к запуску эксперимента.

Зададимся вопросом: действительно ли многие учителя не могут и не хотят заниматься экспериментальной работой, даже если они это утверждают? Ведь они ещё не знают, какие возможности саморазвития для них открываются. Есть категории людей, у которых сильна профессиональная инерция, а есть такие, кто не может захотеть того, о чём не имеет представления. Руководство по отношению к коллективу может занять *конструктивно-исследовательскую* позицию, а именно: выявить потенциал каждого, дать импульс актуализации в сознании педагогов, перспектив их профессионально-личностного роста.

Предпринимая ряд действий от индивидуальных собеседований до организации проблемных семинаров с приглашением известных учёных и практиков, администрация школы расширяет горизонты видения и восприятия профессиональных проблем своих коллег и в конечном итоге работает на преодоление замкнутости школы и включает её в макросообщество. Если администрации в данной деятельности необходимы помощь и поддержка, то фигура научного руководителя или консультанта может появиться уже на этом этапе.

К слову сказать, такая деятельность выступает как базовая в разбираемом нами случае и как вспомогательная в непосредственном развёртывании эксперимента.

4. Уход из эксперимента научного руководителя

Причин ухода может быть множество: обстоятельства личной жизни, смена места жительства и тому подобное. Прежде всего важны те причины, которые непосредственно связаны с ходом эксперимента. Краеугольным вопросом для администрации становится: что делать дальше?

Если научный руководитель пришёл в коллектив с интересной, целостной и обоснованной моделью того, что и как можно развивать в школе, и работал на её реализацию, то это ещё не значит, что реальное развитие школы пошло именно по этой модели. Ему порой трудно отказать от уже сформированного и глубоко продуманного пути и результата, взглянуть на существующую реальность не с точки зрения её соответствия или несоответствия замыслу, а ценности новизны. Если способ «руководства» сводится к желанию «за руку вести», причём туда, куда вижу «Я», а не туда, куда можно идти вместе, то на этом пути ту и другую стороны подстерегает разочарование друг в друге.

Не умаляя фундаментальное значение основной идеи проекта и её реализационного обеспечения, необходимо признавать приоритет свободы в живом развитии эксперимента. Трудно, например, предположить, что из берёзы может вырасти пальма, но нельзя отрицать, что климатические условия могут сильно влиять на изгибы ствола, высоту и густоту кроны. Так и для руководителя предопределённость его видения результата или готовность к восприятию неожиданного — проблема адекватности научного обеспечения исследовательской и проектной практики.

Ситуация может сложиться и так, что на определённом этапе проект исчерпал себя. Из

планируемого всё сделано. Взаимный интерес реализовался, но нет больше импульса к продолжению работы в её прежней форме.

Важно, чтобы в коллективе сохранилась потребность в исследовательской и проектной деятельности. В этом случае перед руководством появится задача поиска новых способов, форм и содержания научного обеспечения, новых профессиональных контактов. Фактически начнётся другой эксперимент.

Подводя черту, отметим, что какие бы причины ни вызвали потребность интенсификации развития школы, кому бы ни пришлось инициировать эксперимент, в конечном итоге решение остаётся за администрацией школы, поскольку она несёт ответственность за всю работу. Эффективность и продуктивность экспериментальной деятельности в учреждении образования во многом зависит также от характера взаимоотношений и взаимодействия двух ключевых фигур — директора и научного руководителя.

5. Появление проектных идей и предложений нового научного руководителя

Многое в жизни определяет случай и личные контакты. Исследователь может появиться в школе с предложением о сотрудничестве при разных обстоятельствах. Он может раскрыть новые проблемы, показать возможности, которые открываются в работе над новым проектом, и получить согласие на совместную деятельность. Учёный приходит в школьный коллектив с целью проверить собственные исследовательские замыслы и идеи.

В данной ситуации научный руководитель выступает в качестве заказчика и ищет партнёров для реализации его задач. В другом случае может появиться заказ на научного руководителя, и проблема поиска соответствующей фигуры для руководства образовательного учреждения становится определяющей.

С чего начать? Предположения находят подтверждение

Первоначальная задача научного руководителя — проанализировать реальные условия взаимодействия. Неучёт предшествующих тенденций и иллюзия запуска проекта «с чистого листа» серьёзно осложняют прогнозирование и ставят под сомнение эффективность выбранных средств и способов научного управления экспериментом.

Начальные условия определяют стратегию старта и прогноз реалистичности достижения результата. Назовём это *предварительным анализом*. Предварительный характер он носит потому, что проводится в короткие сроки, которые не дают возможности выделить и учесть все параметры системы, с которой (или в которой) предстоит работать. Однако он даёт представление о «стартовом капитале» и помогает принять решение о том, каким образом им распорядиться (стратегическое планирование). Сколько времени можно руководствоваться характеристиками данного анализа — сказать трудно. Это зависит от интенсивности развёртывания процесса. Но очень скоро наступает время, с которого должен начаться непрерывный, *системный* анализ изменяющихся условий образовательных процессов.

О системном анализе

В образовании мы привыкли свободно и легко употреблять слово «система», часто называя им то, что в действительности системой не является. Любого рода сложно организованный объект мы уже готовы наречь системой, не определяя и не исследуя его системообразующие факторы и системные характеристики. Между тем нам есть на что опереться, выйдя за пределы собственно образования и используя достижение одного из важнейших направлений междисциплинарных исследований — общей теории системы, внутри которой определился характер подхода, названного системным. Представления о системном подходе связываются с необходимостью обеспечения комплексности и широты охвата предмета исследования. Это прежде всего исследование сущности, параметров и свойств некоего целостного объекта.

Теперь попытаемся очертить условия реализации эксперимента с учётом некоторых параметров системного анализа (см. ниже).

1. Рассмотрение не изолированных элементов, а их целостных совокупностей, которые и

называются системами

Действия по анализу условий

Определить взаимосвязь внутренних условий, влияющих на эксперимент: соотношение функционирования и экспериментального развития учреждения образования; изменение характера профессиональных и межличностных отношений; изменение структуры и стиля управления и пр

2. Противопоставление системы всем объектам, не входящим в неё (внешней среде), и фиксация внимания на взаимных связях и отношениях между элементами системы

Действия по анализу условий

Необходимо умение абстрагироваться от внешних воздействий, с тем чтобы понять, что кроется во внутренних причинах, на что можно повлиять и чем можно «управить», а что исходит извне, не поддаётся управлению и требует других способов реагирования

3. Выделение системообразующих факторов, придающих системе упорядоченность и устойчивость

Действия по анализу условий

Системообразующими факторами реализации эксперимента могут быть: авторитет руководителя, актуальность проблематики, эффективность научной деятельности экспериментаторов и т.п. Факторы, а также степень интегрированности элементов в системную целостность важно учитывать в стратегии развития эксперимента

4. Анализ интерактивных свойств системы (не присущих ни одному из её элементов в отдельности, но проявляющихся при их взаимодействии) и механизмов их возникновения

Действия по анализу условий

Значимые результаты появляются на основе взаимодействия элементов системы. Начинают действовать механизмы перехода в новое содержательное, технологическое или профессиональное качество

5. Принцип иерархичности (один и тот же объект может рассматриваться как система по отношению к своим элементам и как подсистема в системе более высокого уровня)

Действия по анализу условий

Целесообразно выстроить уровни анализа экспериментальной деятельности: кафедры и методического объединения; учебно-воспитательного процесса; экспериментальной площадки по отношению к системе образования (окружного, городского)

В эксперименте не только отрабатывается и обогащается первоначальная идея, оптимизируется и совершенствуется образовательный процесс, но изменяется вся жизнь школы, изменяются условия существования и развития сложившейся системы. Меняются структура, стиль и способы управления; возникают новые проблемы, для решения которых требуются новые способности и знания всех участников проекта; иначе строятся взаимоотношения с учащимися; проявляются новые личностно-профессиональные качества педагогов; утверждаются новые параметры и критерии успеха и многое другое. В каждом конкретном случае система уникальна и развивается по своим собственным законам. Сам эксперимент является мощным фактором изменения условий школьной жизни.

Начало истории. Предпроект

Начало совместной деятельности руководства и учителей школы, с одной стороны, и научного руководителя — с другой, — тот краеугольный камень, на котором будет возводиться всё здание эксперимента. От того, насколько успешно выстроен и проведён этот этап, будет зависеть прочность и гармоничность создаваемой модели школы. Законы экспериментального исследования свидетельствуют, что тщательная проработка гипотез и положений, все удачные находки, сделанные в ходе предпроекта, приносят наиболее значимые результаты. К сожалению, возможны и ошибки. Если они допущены в этот период, то их особенно трудно исправлять в дальнейшем.

Предпроект — это необходимый этап эксперимента, в ходе которого:

- определяется, корректируется тема эксперимента;
- идут поиски общего языка, выстраиваются отношения;
- выявляются генераторы идей и лидеры;
- планируется ход эксперимента;
- оформляются документы для получения статуса экспериментальной площадки.

Обозначим основные задачи предпроекта.

Определение темы эксперимента

Центральная задача предпроекта — выбор и формулирование темы. Рискнём подчеркнуть серьёзность этого этапа словами героя одного из мультфильмов — капитана Врунгеля: «Как Вы лодку назовёте, так она и поплывёт». В зависимости от анализа предшествующих и существующих в этот момент условий содержание и способы организации деятельности могут быть различными, но общее направление действий — проблематизация (см. рис. 1).

Рисунок 1.



Предварительная формулировка темы

Если область научного знания, внутри которой предстоит развернуть исследование и последующее проектирование, и сама идея предъявляются научным руководителем, первым шагом становится актуализация этой идеи в сознании педагогического коллектива. Показав актуальность и привлекательность погружения в данную область исследовательской деятельности, её место и значение в реализации образовательных реформ, он пытается найти в учителях партнёров, сотрудников и единомышленников.

Другой подход к поиску и формулированию темы заключается в работе по выявлению научных представлений и методических запросов самих учителей. Занимая экспертно-аналитическую позицию, научный руководитель так организует обмен мнениями, чтобы было выявлено максимальное количество информации и идей. Задача научного руководителя — анализировать, соотносить друг с другом и структурировать общее поле потребностей и ожиданий учителей, чтобы через поиск «точек соприкосновения» выйти на обобщённое и приемлемое для всех тематическое направление. В некоторых случаях возможна работа по корректировке индивидуальных предложений и ожиданий. Если идеи и замыслы не вписываются в общее направление, при определённом изменении угла зрения они всё же становятся частью целого.

Актуализация и выявление проблемного поля помогает предварительной формулировке

темы и её последующей операционализации.

Есть ли возможность проверить эффективность первого шага: в 1-м варианте — действительно ли произошла актуализация, во 2-м — действительно ли выявлены потребности и представления учителей или произошла подмена? Критерием эффективности служит активность участия учителей в формулировке и операционализации темы. При последующих шагах они из позиции ведомых переходят в самостоятельную позицию, их активность свидетельствует о том, что они разделяют смыслы и характеристики выбранного всеми направления, видят связь собственной проблемы с общей.

Операционализация темы

Это поле деятельности — фактически русло эксперимента. Здесь предполагается использование методов научного анализа для понимания содержания темы и его границ. В отдельных случаях может возникнуть потребность зафиксировать: «Сейчас высказана замечательная идея, но она не связана с заявленной темой». Такая констатация ни в коем случае не должна носить характер «окончательного приговора», а для научного руководителя — это вызов: как-то с этим обстоятельством надо будет работать. Так очерчиваются рамки научной проблематики, и у педагогов возникает понимание, что разговор пойдёт в конструктивном русле.

В очерченных рамках проблематизации нельзя не учитывать вариативность и свободу в развёртывании проблем. Научному руководителю важно услышать, какие идеи уже известны его коллегам — учителям, какие они находят наиболее привлекательными и о каких ещё не знают (и представить им последние). Совместными усилиями должен быть раскрыт веер возможных направлений поиска и путей достижения результата исследования.

Теперь логично на новом уровне вернуться к определению, уточнению, осознанию учителями своей индивидуальной проблематики внутри общей темы. Это позволит каждому учителю найти и занять своё место, принять своё исследование как значимый элемент в целостной структуре эксперимента.

- На следующем шаге появляется *окончательная формулировка темы*. При этом в окончательном варианте она может как совпадать с предварительной, так и быть скорректированной. Чтобы отвечать разнообразным требованиям коллектива учителей-исследователей, тема должна быть достаточно объёмна и при этом абсолютно конкретна, поскольку только в конкретном исследовательском поле можно выстроить систему взаимосвязей и их дальнейшее развитие.

- Теперь остаётся только провести работу по выбору и осмыслению стратегического и индивидуального способов развёртывания и реализации экспериментального исследования. Не исключено, что понадобится некоторое время для освоения учителем того или иного способа, что тоже лежит в сфере компетенции научного руководителя и, возможно, заместителя директора по науке и относится к области научного обеспечения.

Описанная проблематизация логично укладывается в форму проблемных семинаров, где осуществляются совместная мыследеятельность и поиск, закладываются основы для совместного проектирования.

Поиск общего языка

От успешности решения этой задачи зависит успех совместного проектирования. В недалёком прошлом взаимоотношения образовательной науки и практики строились по большей части на неравных позициях: наука приходила к практике со своими идеями, понятийным аппаратом, специфическим «птичьим» языком, и проблема заключалась не в поиске нового языка, не в выработке прикладного понятийного аппарата, а в адаптации теоретических представлений учёных к «уровню понимания» практиков. Разрыв науки и массовой практики был значительным. Современное педагогическое образование и повышение квалификации были и остаются формами традиционной подготовки учителя к режиму функционирования и его оптимизации в школе. Педагогическое мастерство до сих пор предполагается углублять и расширять в заданных рамках, лишённых вариативности собственного развития.

Поэтому педагогика оказывалась почти всегда малоинтересной для практики, а учитель искал в науке методические рекомендации, поскольку именно в них он надеялся найти ответы на важные для него вопросы и получить то, с чем он завтра пойдёт на урок.

В условиях образовательной реформы формируется новая культура, основу которой составляет деятельность практико-ориентированной, прикладной науки и науко-ориентированной экспериментальной практики. Но этому союзу ещё предстоит оформиться, «назваться» и стать неотъемлемой частью образовательной реальности. При этом роль теории и методики останется важной и незаменимой, в том числе и в развитии общего языка.

Принцип совместного проектирования предполагает сущностное взаимопонимание и определение общих смыслов, что является одной из новых ценностей образования. Всё сказанное выше имеет непосредственное отношение и к поиску нового общего языка между практиками и исследователями. Они всё-таки разъединены, хотя и объединённые стенами одного учреждения, целями обучения и воспитания, задачами реализации «модели выпускника». Конечно, они могут соотносить и координировать свою деятельность, но эти точки соприкосновения недостаточны для режима развития. Учителя больше озабочены своим предметом, классный руководитель — своим классом, а среднюю и старшую ступень не очень интересует начальная школа, до тех пор пока учащиеся не перешли к ним. Сохраняя свои «рабочие» задачи, учителя в эксперименте входят в индивидуально-совместную исследовательскую деятельность.

Если научный руководитель готов ограничиться формулированием конкретных исследовательских заданий, то задача поиска общего языка для него неактуальна. Здесь важны целевые приоритеты. Если в первую очередь для руководителя важно создание нового продукта (индивидуальными усилиями или в сообществе — не имеет значения), а влияние самой деятельности на развитие учреждения целенаправленно не планируется, то это породит одни способы и деятельность; если же исследования и сам эксперимент выступают средством развития школьных сообществ (педагогического; детско-взрослого), то потребуется другая работа, в которой общий язык необходим.

Если научный руководитель приходит в школу не как «обслуживающий персонал» или «начальник», а партнёр, если он планирует совместное с учителями проектирование, то должен быть готов к преодолению языкового барьера, к созданию условий для обеспечения содержательного взаимопонимания.

Лидеры в эксперименте

По ходу проблематизации научному руководителю необходимо абстрагироваться от того, что он что-то лучше знает. Это не всегда просто: «Я уже «про себя» всё обдумал, а они всё ищут и ищут...» Терпение и искренняя заинтересованность в поисках другого — вот те качества, которые должны помочь. «Мы никуда не опаздываем» — первый постулат совместного проектирования. В спешке можно пропустить нечто существенное, значимое как для кого-то индивидуально, так и для всего эксперимента. Если не преодолеть желания срочно расставить всё по своим местам и продемонстрировать скорость и остроту своего научного мышления, научному руководителю придётся стать единовластным лидером.

Организуя последовательные шаги проблематизации, научный руководитель держит в голове задачу поиска потенциальных партнёров, тех лидеров, которые возглавят школьные кафедры и методобъединения. Его поведение, манера, интонации ни в коем случае не должны носить характер главенствования. В то же время важно не сбиться на заискивание. Золотая середина находится в плоскости партнёрства — единственно верного стиля общения. Все понимают, что научный руководитель — опытный партнёр в научно-проблемном поле, но при этом учителя лучше ориентированы в практике, и извлекаемые оттуда смыслы в значительной степени обогащают, а в иных случаях и определяют окончательный характер прикладных концептов и формулировок.

Учёному стилистика научной дискуссии привычна, для него естественно высказывать своё мнение, нимало не беспокоясь, что подумают о нём лично. Для учителей это странный и

настораживающий стиль. У них в крови, что они «всё знают» и никогда не могут оказаться неуверенными в чём-то, не имеют права на ошибку (сказывается трансляционное образование). Поэтому важно создать такую атмосферу, при которой «нестрашно» показаться непонятным со своим высказыванием, или задать вопрос на понимание. В этих обсуждениях и должны выявиться будущие заведующие кафедрами.

Если на выполнение функции заместителя директора по науке не планируется пригласить учёного — коллегу научного руководителя, то выявление лидеров может решить и эту проблему: если кто-то из коллектива школы подходит к этой функции, то с ним проводится дополнительная работа, цель которой — осмысление всей деятельности и получение его согласия.

Планирование эксперимента

В процессе работы над темой эксперимента непременно высвечиваются основные содержательные и организационные цели и задачи. Теперь важно их соотнести, ранжировать и выстроить иерархию. Планирование строится в трёх временных отрезках: долгосрочное, среднесрочное и краткосрочное. При рассмотрении планирования мы будем исходить из сложившейся практики эксперимента, охватывающего три учебных года. Ещё раз подчеркнём, что предпроект не входит в план и, предшествуя ему, остается за рамками. Это обусловлено тем, что крайне сложно спрогнозировать его продолжительность, поскольку в каждом конкретном случае понадобится «свое» время для входа в эксперимент. Планируется уже сам ход эксперимента.

Долгосрочное планирование

относится к разряду стратегического и непосредственно связано с целеполаганием. Оно охватывает все три года эксперимента и намечает ключевые позиции, через которые предстоит пройти. В нём должно выразиться чёткое представление об этапах, которые обеспечат прохождение от стартового уровня до достижения цели. Именно стратегическое планирование может претерпеть изменения, продиктованные ходом эксперимента и полученными промежуточными результатами. Но естественно, этого может и не произойти, если прогноз хода и содержания развития совпал с реальностью развёртывания эксперимента.

Среднесрочное планирование

относится к разряду тактического и направлено на реализацию задач эксперимента. Оно охватывает год экспериментальной деятельности и только по его окончании, после анализа результатов выстраивается другой среднесрочный план — на следующий год. Такое планирование более подробно и детально описывает систему действий и сроки реализации проектных задач. Для научного руководителя тактическое планирование имеет два содержательных уровня: планирование исследовательско-экспериментальной деятельности и планирование анализа и представления результата. На наш взгляд, временные границы этих уровней не совпадают. На первом уровне после изучения материалов, оформления гипотезы, постановки и операционализации задачи происходит реализация идей, которые требуется зафиксировать, осмыслить, получить результаты диагностики. На втором уровне отслеживаются сроки промежуточных результатов и своевременность их оформления, соответствие деятельности общей стратегии и тактическим задачам. Этот уровень планирования распределяется внутри учебного года, и к его окончанию оформляется годовой отчёт.

Краткосрочное планирование

относится к разряду оперативного и связано с формами, способами, средствами и последовательностью шагов в реализации задач для достижения стратегической цели. Иными словами, это план оперативных действий. Думается, что временное пространство оперативного планирования может ограничиваться учебной четвертью. Сюда включаются планы: сбора и анализа материалов по заявленной проблематике; шагов развёртывания эксперимента в реальном образовательном пространстве школы; диагностики и оформления результата; а также

план-прогноз последовательности дальнейших шагов.

Временные границы краткосрочного планирования в схеме зафиксированы на первой, второй-третьей и последней четвертях, что отражает представление о смысле образовательного эксперимента, в центре которого стоит учащийся, ради которого, по сути дела, это всё и затевается. Планирование экспериментальной деятельности должно строиться с учётом специфики состояния учащихся в тот или иной период учебного года.

Все этапы планирования представлены на рис. 2.

Рисунок 2. «Планирование исследовательско-экспериментальной деятельности»



Известно, что в первой четверти учебного года проходит адаптация учащихся к школьному режиму после лета, восстановление трудоспособности и активизация в памяти уже пройденного. Представляется, что единственным экспериментом, который требует реализации в этот период, можно признать тот, который направлен на решение именно этой проблемы — оптимизации вхождения учащегося в учебный процесс после каникул. Эксперимент — процесс длительный, он не может быть реализован в первой же четверти первого экспериментального года. Поэтому первая четверть — это анализ аналогичного существующего опыта, изучение необходимого материала, осмысление нового подхода и получение первичного результата. Вторая и третья — достаточно протяжённые, чтобы можно было развернуть собственно экспериментальную деятельность, а в четвёртой необходимо получить диагностику и оформить результаты. Но это только один из вариантов определения границ краткосрочного планирования. Они определяют сроки и содержание конкретных шагов в каждом случае.

Всё вышесказанное относится к планированию эксперимента в целом. Кроме этого необходимы планы работы:

- Совета экспериментальной площадки;
- школьных кафедр;
- индивидуальные планы научного руководителя, заместителя директора по эксперименту, учителей-исследователей.

Индивидуальное планирование **научного руководителя** должно предусматривать:

- подготовку и проведение проблемных семинаров для всех участников эксперимента с целью «удерживания» общего проблемного поля;
- организацию семинаров в рамках заседаний школьных кафедр для раскрытия и разработки кафедральной темы (как своими силами, так и с привлечением необходимых специалистов);
- индивидуальную работу с директором экспериментальной площадки, заместителем директора по эксперименту, заведующими кафедрами.

В отличие от административно-организационного управления, осуществляемого директором, научный руководитель обеспечивает функцию *содержательного управления*.

Планирование деятельности **заместителя директора по эксперименту** имеет свои прио-

ритеты. Надо отметить, что функциональные обязанности заместителя директора по эксперименту на разных экспериментальных площадках различаются, но есть и общее. В его руках сходятся все «нити» эксперимента, он находится в экспертно-аналитической позиции в отношении к отдельному участнику, к тому этапу эксперимента, который сейчас реализуется. Он «правая рука» научного руководителя и постоянный консультант заведующего кафедрой. Его обязанность «держать руку на пульсе» эксперимента и отслеживать его развитие. Естественно, вся деятельность должна быть обеспечена планируемой системой мер, которую реализует заместитель директора по эксперименту.

В планах работы **заведующего кафедрой** приоритетной является та деятельность, которая обеспечивает максимально комфортные условия для реализации индивидуальных планов учителей-исследователей. Он участвует в анализе и контроле, сотрудничает с заместителем директора по эксперименту и научным руководителем в решении тактических задач, в его ведении также — решение конкретных задач.

Учитель-экспериментатор строит индивидуальное планирование самостоятельно. Экспериментальное пространство открывает для него возможность творческого выбора той или иной проблематики, путей её осмысления, сроков реализации задуманного и определения способов деятельности. Он осваивает тонкости составления и реализации учебного плана, моделирует систему действий в эксперименте. Профессионально-личностный рост учителя в эксперименте интенсивен, поскольку созданы условия для развития его «субъектности по отношению к собственной деятельности».

В заключение выскажем парадоксальное утверждение: «планы составляются не для того, чтобы им следовать, а для того, чтобы их корректировать». Конечно, если систематическое изменение планов становится правилом, это скорее свидетельствует о недостатках управления. Но и пытаться жёстко вести эксперимент, ни на йоту не отступая от плана, если уже видна в этом необходимость, тоже неверно. Живая деятельность часто не соответствует первоначальным представлениям о ней. Даже если эксперимент проходит в соответствии с планами, будем надеяться, что судьба не обделит нас неожиданными открытиями, сюрпризами и откровениями.

Статус экспериментальной площадки

Всё описанное выше происходит ещё до официального открытия экспериментальной площадки. Весь предпроект остаётся «за кулисами», и его формальным результатом станет тот документ, который в качестве заявки на открытие экспериментальной площадки будет рассмотрен Экспертным советом.

Можно ли обмануть Экспертный совет? Конечно, можно, к тому же на данном этапе это достаточно легко. Жалко только, что при этом легко обмануть в первую очередь самого себя.

Если научный руководитель пренебрёг этапом предпроекта, не посчитал значимыми те задачи, которые мог бы уже решить в его рамках, не увидел тех возможностей, которые содержатся в деятельности, а ограничился, к примеру, договорённостями с руководством учреждения образования и на их основе написал красивую, грамотную заявку, нам кажется, он тем самым сильно усложнил свою дальнейшую жизнь и поставил в трудные условия сам эксперимент. К сожалению, для научного руководителя деятельность в предпроекте не оплачивается, а в наше время постоянно приходится слышать жалобы на нелепость бесплатной работы. Но здесь выходят на первый план другие смыслы, связанные с профессионально-личностными ценностями самого научного руководителя. Если для него важно найти единомышленников в общем деле, то он примет решение, от которого будет зависеть, какую пользу приобретут ученики, учителя и руководство школы, решившись на эксперимент.

Подготовка заявки для Экспертного совета, с одной стороны, формальный, с другой — важный этап. Поэтому необходимо понять, что в ней описывается: мечты научного руководителя или результат взаимодействия творческого коллектива, продукт совместно принятых решений.

Экспертный совет рассмотрел заявку, вынес решение, учреждение образования получило

статус экспериментальной площадки, и для научного руководителя наступил момент, когда «отступать поздно». Главное, чтобы его не посетила такая мысль, ведь впереди и ожидает самое интересное — эксперимент.