

Становление инновационной школы

Ковалёва Т.М.

Для чего нужны инновации?

Инновационные школы уже давно стали реальным фактом мировой педагогической практики. Инновационное движение в образовании всегда является ответом образовательной общественности на вызов своего времени и на существующие в этом конкретном историческом времени реальные проблемы школы.

Круг этих проблем всегда примерно одинаков (единообразие учебного процесса, информационная перегруженность школьной программы, падение у школьников интереса к обучению и т.д.), но в каждый период времени какая-то конкретная проблема начинает осознаваться более остро, чем другие, и порождать инновационную педагогическую практику.

Единоеобразие массовой школы в России (негативные стороны которой обсуждаются уже с 60–70-х годов) становилось всё большим препятствием индивидуальному развитию детей с их личностными особенностями, интересами и потребностями. В середине 80-х годов это привело к «взрыву» инновационного движения в образовании, связанного с ярко выраженной личностной ориентацией обучения и воспитания.

Сегодня само понятие «инновационная школа» связывается с представлением об инновации как о целенаправленном изменении, вносящем в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Педагоги инновационных школ во все времена осознавали, что основания реальной педагогической культуры гораздо глубже существующей в конкретный исторический момент её реализации в образовании. Именно в образовательной практике и конкретно в инновационной школе одновременно с процессом обучения и обеспечением обязательного для всех минимума знаний могла реализовываться конкретная культурно-образовательная концепция, далеко не всегда совпадающая с официальной.

В любом обществе всегда существуют дети, испытывающие значительные затруднения как физического и психического, так и психологического характера (различные уровни психологического дискомфорта) при обучении в общем потоке школьников. И поэтому всегда в любом государстве и в любое время есть определённая часть родителей, которая выражает конкретный запрос на обучение своих детей в рамках той или иной культурно-образовательной концепции. Именно в условиях инновационной школы у таких детей и их родителей появляется реальная ситуация выбора определённого типа образования, наиболее адекватного их конкретным потребностям.

Таким образом, инновационные школы, стихийно возникая и взаимодействуя с вполне определённой категорией детей и их родителей, на протяжении всего своего существования порождают и начинают анализировать определённое педагогическое содержание, которое при условии положительного результата может затем ассимилироваться педагогической наукой. Именно так в своё время возникали и оформлялись школа свободного воспитания Л.Н. Толстого, школа-лаборатория Дж. Дьюи, Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера, школа Марии Монтессори и др.

Некоторые разработки инновационных школ, будучи невостребованными и непонятыми в конкретный период времени, оказались безвозвратно и навсегда утраченными.

Сегодня, когда наше общество всё больше характеризуется как постиндустриальное и постинформационное, в педагогической науке активно обсуждаются проблемы современного содержания образования, новых форм и методов обучения. Инновационные школы включены в этот поиск и дают собственные варианты ответов на поставленные проблемы.

Процесс создания инновационных школ захватывает сегодня большое число разных об-

разовательных учреждений. В настоящее время многие исследователи даже считают инновационными любые школы, применяющие какие-либо нововведения.

В одних образовательных учреждениях эти поиски носят ненаправленный, стихийный характер. Другие педагогические коллективы начинают что-то менять в своих школах лишь под влиянием установки, что не быть инновационными сегодня — несовременно. Если не разобраться в этой ситуации, не проанализировать практику этой разнородной группы образовательных учреждений, претендующих на инновационность, то скоро можно будет прийти к тому, что все школы станут считаться инновационными, а само понятие инновационности потеряет смысл.

При попытке исследовать и упорядочить стихийный процесс становления и существования инновационных школ неизбежно столкновение с группой принципиально новых содержательных и организационных вопросов, которые впрямую никогда не вставали перед практиками ранее, например:

— Как возможно развернуть инновационную программу в педагогическом коллективе, где одна часть коллектива включена в разработку данной программы, а другая — нет?

— Как нужно оформлять педагогическую инновацию, чтобы она была принята и родителями, и педагогическим сообществом?

Эти и многие другие вопросы связаны с **разработкой конкретных проблем инновационной школы:**

— становления учителя инновационной школы;

— проблемы содержания образования, соответствующего определённой культурно-образовательной концепции;

— согласования конкретного учебного компонента инновационной школы с обеспечением базового компонента знаний;

— проблемы управления инновационной школой.

Создание и введение инноваций в школу, как и оформление собственных внутришкольных инноваций, требует от практиков понимания процессов, ранее практически не изучавшихся или изучавшихся в нашей педагогике очень мало: **жизненный цикл инновационной школы и инновационных процессов вообще, технология инновационной деятельности, источники возникновения локальных педагогических инноваций, процесс оформления их в системную (соразмерную школе) инновацию.**

До сих пор практически не проводился системный анализ мониторинга и эффективности тех или иных инновационных программ. Это не позволяет сегодня органам управления образованием организовать целенаправленное сопровождение инновационных разработок и поддержку деятельности инновационных школ в целом.

Несмотря на эти проблемы, существует устойчивая потребность общества (что, в свою очередь, диктует конкретные условия педагогической практике) в становлении и развитии инновационных школ, разрабатывающих новые формы и способы образования для детей, испытывающих различного рода затруднения при обучении в стандартном учебном процессе. В условиях инновационных школ у таких детей появляется ситуация выбора определенного типа образования, наиболее адекватного их образовательным потребностям. Кроме того, педагогическая общественность понимает, что развитие образования и школы как социального института в принципе невозможно без инновационных процессов.

В любой школе существуют некоторые локальные инновации, направленные на совершенствование учебного процесса. Однако школа станет инновационной, если эти локальные нововведения будут соорганизованы в единую системную инновацию, если они получат оформление на всех уровнях существования школы: методологическом, психологическом, дидактическом, жизнедеятельностном.

Эта организация локальных инноваций осуществляется на основе и с помощью позиции педагога-исследователя, которая формируется в условиях реализации в школе **принципа полисистемности**, понимаемого как принцип сосуществования в сознании педагога различных культурных образовательных систем.

Зарождение, оформление и распространение педагогических инноваций целесообразно анализировать с учётом трёх групп условий:

— методологический аспект инновации характеризуется прежде всего процессом целеполагания, прохождением педагогами пути последовательной конкретизации педагогических целей нововведений;

— теоретический (специально-научный) аспект предполагает конкретизацию педагогических целей и оформление педагогических инноваций на уровне содержания и форм обучения;

— технологический аспект заключается в том, что любая инновационная технология, с одной стороны, ограничивается общими закономерностями обучения, а с другой стороны, особенностями того подхода, в который она должна будет вписаться.

Связь этих аспектов помогает процессу становления инновационной школы в каждом отдельном случае. В то же время становление инновационной школы происходит чаще всего в двух формах: через исследовательскую (**школы-лаборатории**) или проектную (**школы-проекты**) деятельность педагогов. Эта особенность была зафиксирована в ходе экспериментальной деятельности.

Эмпирической базой проводившегося исследования механизмов становления инновационной школы была школа-лаборатория: «Эврика — развитие» (Томск, Академгородок). «Эврика — развитие» включает детский сад, начальную, среднюю и старшую школы, Центр альтернативной педагогики при школе, межфакультетскую студенческую группу Томского государственного педагогического университета, а также философско-психологическую лабораторию школы. В школе был разработан механизм организации исследовательской деятельности педагогов, что позволило руководителям органов образования и администрации школ эффективно поддерживать переход общеобразовательной школы в инновационный режим. В результате изменилась организация всего уклада жизни школы: организация жизнедеятельности учащихся, взаимодействие с родителями, финансовый механизм существования инновационной школы. Анализ механизмов такого перехода поможет всем, кто начинает на практике реализовывать инновационное образование.

Характеристика инновационной школы

Системно-деятельностный подход позволяет раскрыть суть инновационной школы через цепочку понятий: инновация, образовательная инновация, локальная и системная инновации, системная инновация, соразмерная школе. Этот подход даёт возможность анализировать и комплексно изучать инновационный процесс в целом, благодаря чему инноватика стала оформляться как междисциплинарная область знания на стыке философии, психологии, педагогики, социологии, теории управления, экономики и культурологии. Опираясь на исследования в этой области и прежде всего на работу П.Г.Щедровицкого «Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании» (М., 1997), можно выделить три основных источника, задающих специфику российского инновационного педагогического движения:

1. Влияние психологии XIX века.

Оно заключалось в представлении об интеллектуальных функциях и способностях, которые могут стать достоянием отдельного индивида. Эту традицию разрабатывали позднее Л.С. Выготский и его ученики, и именно эта традиция нашла своё концептуальное отражение в проектах многих российских инновационных школ.

2. Распространение русской религиозно-философской концепции и доктрины «нового» человека.

Появление этой доктрины было стимулировано различными политическими событиями и поисками, с одной стороны, идеального социального устройства, а с другой стороны, поиском

смысла жизни и ответа на вопрос о том, как жить в изменяющемся и разрушающемся мире. В этой социокультурной обстановке возникало довольно много различных по содержанию концепций становления «нового человека».

3. Развитие психолого-педагогических экспериментальных разработок в 20–30-е, а затем в 50–70-е годы.

Область отечественной педагогической психологии и экспериментальной педагогики сложилась во многом под влиянием и по образцам европейских институтов экспериментальной педагогики, но имеет российскую специфику. В России до 1936 года (времени принятия постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса») велись не только экспериментальные, но и теоретические разработки новых технологий обучения и развития (исследования П.Блонского, Л. Выготского, С.Геллерштейна и др.). После 1922 года педагогика и психология в нашей стране оставались практически единственными областями, в которых могли работать представители гуманитарной сферы научного знания.

Эти три контекста были совмещены только в условиях России и задали уникальность российского инновационного педагогического движения, связанную с его интеллектуальным потенциалом и концентрацией разработок в области содержания образования.

Рассмотрение различных единиц «приложения» инноваций приводит к установлению следующей закономерности: реализация любой инновационной единицы в образовании возможна лишь при поддержке нововведений большего масштаба. Первой относительно самостоятельной инновационной единицей, способной поддерживать заданный режим инновационности, является школа. Только в условиях автономной школы оказывается возможным создание таких специальных условий, которые делают приоритетным инновационный процесс развития. Таким образом, понятие инновационной школы предполагает наличие инновации, соразмерной (сомасштабной) школе.

Такое понимание позволяет представить процесс становления инновационной школы как **последовательное разворачивание педагогическим коллективом системных нововведений и оформление их с помощью исследований в новое педагогическое знание**. Если эти оформленные педагогические результаты смогут со временем претендовать на включение в новую модель образовательной системы в ряду других, то сама система станет восприниматься как вариативная. Если нет, то данная инновация станет одной из модификаций среди уже существующих образовательных систем.

Таким образом, для каждой инновационной школы возможна перспектива стать вариативной, если разрабатывается принципиально иная образовательная модель (именно так оформлялись в своё время в качестве культурных образовательных систем некогда инновационные школы С. Френе, М.Монтессори, Р. Штейнера).

В процессе становления любой инновационной школы в профессиональной деятельности учителей возникают новые направления, имеющие, как правило, одну из ориентаций: проектную или исследовательскую. В школах-проектах инновация входит в жизнь школы и реализуется вместе с определённым проектом. Группа педагогов разрабатывает этот образовательный проект, и школа начинает «двигаться» по этапам его реализации. В другом типе школ (школ-лабораторий) инновация осуществляется прежде всего благодаря разворачиванию целостной программы исследовательских работ в самой школе. Фактически любая школа, начинающая разворачивать системную инновацию, с самого начала сталкивается с решением практических задач. Даже в случае реализации уже существующей культурной образовательной системы педагогам необходимо сначала углублённо познакомиться с этой образовательной системой в целом, изучить методики конкретных учебных предметов, разобраться в психологических основах этой образовательной системы.

Реализуя в школьной практике теоретические идеи какой-либо образовательной системы, учителя каждый раз сталкиваются с вопросами, на которые невозможно получить конкретный и однозначный ответ. В одном случае это происходит из-за того, что сами образовательные системы продолжают меняться (как, например, «развивающее обучение» Д. Б. Эльконина —

В. В. Давыдова, система обучения по Л. В. Занкову или «Школа диалога культур» В.С.Библера).

Другие образовательные системы не соответствуют на первый взгляд запросам современного педагога (школа Л.Н.Толстого). Для работы в таких системах сегодня необходимо реконструировать принципы и деятельность, опираясь на теоретические положения самой системы. Некоторые зарубежные образовательные системы, обладая большим потенциалом, имеют в то же время специфику в работе с учащимися. Поэтому тем педагогам, которые хотят освоить образовательные системы М.Монтессори, С.Френе, Р.Штейнера, необходимо самим разрабатывать способ переноса конкретной образовательной практики на российскую почву.

Фактически любой педагог инновационной школы, если он работает в школе проектной ориентации, сталкивается с невозможностью «переадресовать» кому-нибудь появляющиеся у него ежедневно вопросы. Тем самым складываются реальные условия для выхода учителя в проблемный режим и разработки им собственных исследовательских тем.

В условиях школы-лаборатории возникают принципиально новые возможности для исследовательской работы. Наряду с локальными педагогическими исследованиями (проводимыми школами проектной ориентации) в школах-лабораториях появляются так называемые рамочные исследования: содержательно объединённые не столько общей проектной идеей и способами её реализации в условиях конкретной школы, сколько общей образовательной проблемой, которая осознаётся в данном педагогическом коллективе как приоритетная.

Понимание этой проблемы и её места в ряду других образовательных проблем, поиск возможных подходов к её решению, анализ положительных результатов и неудач, а также других образовательных подходов — всё это требует комплексных исследований.

В процессе проведения рамочных исследований в педагогическом коллективе может возникнуть проект, направленный на разрешение данной проблемы. Если педагоги решат его реализовывать, то на этом этапе обязательно появятся локальные исследования, помогающие продвижению проекта. Но на следующем этапе за счёт новых рамочных исследований может возникнуть частичная или полная проблематизация педагогического проекта, который впоследствии может быть заменён другим, более продуктивным. Этим и объясняется постепенное перерастание многих инновационных школ из школ-проектов в школы-лаборатории.

Разделение инновационных школ на школы-проекты и школы-лаборатории достаточно условно. Реализация любого проекта в области образования предполагает проведение исследований, позволяющих корректировать при необходимости этапы реализации проекта или менять сами проектные шаги. Сдругой стороны, школа-лаборатория, проводя исследования, разворачивает цепь локальных проектов, которые потом, в свою очередь, также становятся предметом исследований.

И в том и в другом случаях в работу школы начинают привноситься новые элементы (как результат проектной или исследовательской деятельности), и школа извне начинает осмысливаться как инновационная. Конечно, ориентация каждой конкретной инновационной школы на проект или разворачивание исследовательской работы может меняться в течение всего периода существования школы, но в каждый конкретный период времени эту ориентацию возможно достаточно чётко зафиксировать относительно тех учебных задач, которые осознаются педагогическим коллективом.

Инновационная школа: дидактический аспект

Рассмотрим различные подходы, характеризующие современное дидактическое знание. Один из таких подходов связан с выделением трёх аспектов дидактического рассмотрения любой локальной инновации: философско-методологический, включающий цели обучения; теоретический, или специально-научный, представляющий содержание обучения, структуру и закономерности процесса обучения; технологический, обеспечивающий нормативные принципы организации процесса обучения. Эти аспекты дают нам реальную возможность

охарактеризовать процесс становления инновационной школы.

Специфика зарождения инноваций в философско-методологическом аспекте дидактического рассмотрения, то есть на уровне целей обучения, заключается в следующем. При определении целей обучения желательнее переводить общие установки образовательных целей (так называемый социальный заказ) на язык конкретных педагогических целей, необходимых для конструирования учебного процесса. Независимо от содержания того или иного социального заказа процесс постановки целей всегда задаётся несколькими различиями.

1. Предельная задача сферы образования в целом.

Традиционно сфера образования обеспечивает включение человека в совокупность существующих социальных и общественных отношений. Но наряду с социализацией как основной (предельной) задачей всей сферы образования, начиная с античной эпохи, постепенно в сфере образования складывается и другая, предельный смысл — ориентация на индивидуальность.

С первой половины XX века на Западе педагогический поиск активизируется именно в этом направлении (Р. Штейнер, М. Монтессори, С. Френе). Концептуальная отработка новых целей, содержания, форм, методов и средств образования ориентирует его процесс не просто на соответствие личности уровню новых социальных требований, но и на всё большую ориентацию на самого человека как такового. Таким образом, современный поиск педагогических парадигм ведётся в контексте разворачивания двух диалектически взаимосвязанных противоположных тенденций, стремящихся к утверждению индивидуально-ориентированного и социально-ориентированного идеалов образования. Эти противоположные ориентации — социализация и индивидуализация в сфере образования — задают первое предельное различие для любых новых целей, появляющихся в образовании.

2. Соотношение обучения и развития.

Теории по-разному объясняют связь психического развития и обучения: 1) психическое развитие истолковывается как вполне самостоятельный процесс, результаты которого лишь используются в обучении и воспитании; 2) развитие определяется некоторыми внутренними его факторами и вместе с тем обучением и воспитанием, а конкретный характер самого обучения зависит от реального уровня развития человека; 3) развитие подготавливает и делает возможным обучение, а обучение, в свою очередь, стимулирует и продвигает вперёд развитие.

Следовательно, педагогу,двигающемуся по пути конкретизации целей для конструирования процесса обучения, необходимо понимать, в рамках какой теории соотношения обучения и психического развития он работает и соответственно осмысливает свою педагогическую цель.

3. Ориентация на определённый тип концепции содержания образования.

Она связана с тем фактом, что в конце XVIII — начале XIX века оформились две оппозиционные друг другу концепции содержания образования — формальная и материальная. Концепция формального образования (гегелевская традиция образования) главное внимание уделяет развитию общих способностей учащихся, их воображения, мышления и памяти. Вторая концепция — концепция материального образования (Д. Дьюи) — в качестве критерия для отбора материала обучения выдвинула тезис о степени его непосредственной полезности и необходимости в последующей жизни. Организация учебного процесса в инновационной школе всякий раз будет требовать от педагога профессионального самоопределения и по отношению к концепции формального или материального образования.

4. Представление о структуре человеческой культуры.

Традиционная культура предполагает некоторую иерархию или упорядочение идей в умах людей, опираясь на существование всеобъемлющих и связанных с ними второстепенных понятий. Однако в действительности человек познаёт мир по законам случая, в процессе проб

и ошибок. В этом контексте культура не продукт некоторого рационально организованного процесса познания; она — итог ежедневно воздействующего на человека непрерывного потока случайных сведений.

Ориентация педагогов и исследователей на ту или иную концепцию повлечёт за собой вполне определённое направление педагогических целей, которое, в свою очередь, отразится в определённых учебных материалах, плане, программе инновационной школы.

Анализ процессов определения целей образования показывает, что в отличие от массовой инновационная школа ориентирована не на простое исполнение государственного (социального) заказа, а прежде всего на разработку новых идей, целей развития, норм педагогической деятельности. Режим инновационности продолжается до тех пор, пока цель не получила формы «объективной» педагогической цели, обоснования в культуре как необходимой культурной нормы.

Содержание образования в инновационной школе служит, по сути, реализацией определённых педагогических целей в конкретном предмете и потому является вторичным процессом относительно процессов целеобразования и постановки педагогических целей.

Теория обучения (структура и закономерности процесса обучения) не является препятствием для возникновения инноваций, но ограничивает инновации, возникающие при технологическом аспекте дидактического рассмотрения.

Главной чертой педагогической технологии называют её воспроизводимость. При этом следует различать «жёсткие» и «гибкие» педагогические технологии. Для жёстких педагогических технологий свойственны диагностичность и воспроизводимость по отношению как к процессу, так и к результатам обучения, последовательное построение учебного процесса, которое строго ориентировано на достижение учебных целей (одной из известных в России инновационных жёстких педагогических технологий для обучения процессу мышления явилась технология, разработанная Г. П. Щедровицким и Московским методологическим кружком).

В отличие от жёстких гибкие педагогические технологии содержат признак воспроизводимости хода учебного процесса, но не включают диагностичность описания учебных результатов. Эти технологии основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем и связаны с именем Д. Дьюи, наметившего опорные этапы проблемного мышления — от постановки проблемы и сбора данных до выдвижения гипотезы и её проверки.

Гибким педагогическим технологиям вообще свойственна ориентация на тесную связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и опытом учащихся. Применение технологий данного типа способствует изменению их позиции в процессе обучения, они становятся инициативными и более самостоятельными (педагогика Марии Монтессори — яркий пример разработки, а затем и использования гибких педагогических технологий).

И «жёсткие» и «гибкие» технологии, соответствующие репродуктивной и проблемной организации учебного процесса, важно осмыслить в рамках двух основных подходов (технологического и поискового) к процессу обучения.

Технологический подход изменяет традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся и подчинён достижению учащимися чётко зафиксированных эталонов усвоения (что ведёт к ужесточению учебного процесса). В рамках этого подхода педагогические технологии ориентируют учебный процесс на конкретные дидактические задачи репродуктивного обучения. Оно строится как технологический «конвейерный» процесс с чётко определёнными, детально описанными ожидаемыми результатами.

Поисковый подход преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся. Педагогические технологии при этом подходе строят учебный процесс как иницируемое самими учащимися освоение нового опыта. Здесь целью становится развитие у учащихся возможностей самостоятельно осваивать новый опыт. Ориентиром деятельности педагога и учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

Таким образом, инновации, оформляясь при технологическом аспекте дидактического рассмотрения в виде педагогических технологий, ограничены с одной стороны теорией обучения и конкретными педагогическими целями, а с другой — характеристикой того подхода, в который должна будет «вписаться» данная инновационная технология.

Та же логика применяется при рассмотрении становления инноваций в воспитательных системах. И в дидактике и в воспитании цели могут быть приоритетно связаны как с процессом социализации (воспитательная система воздействия), так и с процессом индивидуализации (гуманистическая воспитательная система). Эти системы различаются и в своём предметном содержании. Первая изучает прежде всего социальную картину мира. Вторая — способы изучения человеком самого себя.

В целом любая воспитательная система обновляется благодаря инновациям. Происходить это может двумя путями — революционным и эволюционным. Первый, как правило, вызывается чрезвычайными обстоятельствами в жизни школы или общества. Второй путь возможен при эффективном педагогическом управлении воспитательной системой, так как механизмы обновления заложены в самой системе. Хорошо поставленная объективная информация о состоянии и функционировании системы, нацеленность педагогов и ученического коллектива на постоянный творческий поиск делают обновление воспитательной системы процессом планомерным и управляемым.

Педагог-исследователь как субъект инновационной школы

Важно понять, что такое деятельность педагога-исследователя и как она возможна в инновационной школе. В любой сложноорганизованной деятельности, состоящей из нескольких деятельностей, одна всегда может выступать в качестве базовой, а другие надстраиваются над ней.

Если в качестве базовой берётся исследовательская деятельность, то реализация позиции педагога-исследователя в школе носит временный характер. Школа выступает в этом случае прежде всего как площадка для сбора необходимого ему практического материала.

В случае, когда в качестве базовой выбирается педагогическая деятельность, возникает другая ситуация. Педагог, находясь в школе и занимаясь обычной для него работой, попадает в другие условия, при которых вынужден начать анализировать собственную профессиональную деятельность.

Позиция педагога-исследователя объективно возникает в условиях инновационной школы, т.е. школы, разрабатывающей новую образовательную модель или осуществляющей перенос уже существующей культурной образовательной системы в новую ситуацию. В школе-проекте исследования, проводимые педагогом, носят автономный и локальный характер, определяющийся в значительной степени той педагогической ситуацией (учебный предмет, тип осваиваемой образовательной системы, определённая возрастная категория учащихся и пр.), в которой находится педагог-исследователь. В условиях инновационной школы исследовательской ориентации (школы-лаборатории) исследования, проводимые педагогом, помимо локального носят ещё и рамочный характер, так как все они напрямую связаны с общей исследовательской проблемой школы. В этом случае каждый педагог-исследователь инновационной школы фактически решает одну и ту же проблему, но на своём специфическом учебном материале и относительно определённого школьного возраста.

Можно пояснить особенности организации процесса обучения в инновационной школе с точки зрения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса на примере полисистемной школы. Инновационная школа «Эврика — развитие» реализует принцип полисистемности, создавая условия для реализации главной концептуальной идеи школы — идеи выбора индивидуального образовательного маршрута. Для этого расширяется учебно-образовательное пространство, сам ребёнок находит индивидуальные способы работы с предметным материалом, создаются возможности выбора способов и стиля коммуникации, темпа обучения на всех возрастных ступенях: стартовой (3–6 лет), начальной (7–10 лет),

средней и старшей (11–17 лет).

В школе «Эврика — развитие» под выбором индивидуального образовательного маршрута прежде всего понимается создание специальных педагогических условий для выбора обучения в определённой педагогической системе, различных форм и методов обучения, видов учебно-образовательной деятельности. Это заметно влияет на качество и глубину познавательного интереса к процессу обучения вообще, выявляемому по количеству и типологии вопросов, задаваемых школьниками в процессе обучения.

В этой школе, начиная с 1993 года, впервые была введена особая педагогическая позиция — позиция **тьютора**, которая была определена и оформлена как самостоятельная должностная единица. И если учитель обеспечивает процесс обучения, то тьютор — организацию специальной работы с индивидуальной образовательной программой школьника. Реализация индивидуальной образовательной программы в полном ее объёме становится возможной уже после окончания школы, но и в стенах самой школы есть условия для поддержки различных образовательных интересов школьников.

Естественно, что работа тьютора строится с каждым возрастом по-разному, но везде она направлена на поддержку и оформление собственной образовательной активности ребёнка. В начальной и средней школе тьютор помогает учащемуся осознать его интересы внутри учебного предмета. Это служит целям изучения предмета по индивидуальному плану в разных образовательных системах, а также выбора различных предметов в рамках студий, кружков и факультативов. Любой такой выбор школьника становится предметом его специального обсуждения с тьютором.

В условиях старшей школы «Эврика — развитие» тьютор помогает каждому строить индивидуальную образовательную программу, часто выходящую за пределы базовой школьной программы.

Совместно с тьютором школьники ищут возможности вне школы, где могла бы развиваться эта образовательная программа наряду с учебной: посещение определённых лекций в вузе, дистантное образование с помощью компьютерной сети, различные формы экстерната и т.д. Школа не только показывает будущему выпускнику различные пути продолжения образования, но и реально помогает строить индивидуальные программы следующей ступени образования для своих учеников.

В инновационной школе «Эврика — развитие» на протяжении ряда лет проводилась специальная диагностика учащихся, чтобы выявить у них динамику познавательного интереса, проявляющегося, в частности, в том, какие аспекты происходящего интересуют испытуемого.

Нами применялась известная методика «Идеальный компьютер» (см.: *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997), которая в 1998–1999 гг. была использована для сравнительного обследования учащихся 2–11-х классов школы «Эврика — развитие» и соответствующих классов контрольной школы Томска. По инструкции учащиеся в течение десяти минут могли задать все интересующие их вопросы. Анализ результатов проводился по количеству заданных объективированных, субъективированных, категориальных и фактических вопросов.

Объективированные — это те вопросы, которые направлены на уяснение проблематики внешнего мира и связаны с актуализацией элементов объективного знания.

Субъективированные — вопросы, связанные с актуализацией «Я»-проблематики.

Категориальные вопросы характеризуются максимально обобщённым охватом того или иного аспекта действительности.

Фактические вопросы касаются конкретных данных.

В ходе обработки результатов подсчитывался процент каждого типа вопросов от общего количества вопросов, заданных в учебных классах. Первая группа результатов отражала специфику возраста учащихся. В школах была обнаружена общая тенденция постепенного спада (от 2-го до 8-го классов), а потом возрастания в 9–11-х классах интереса учащихся к объективированным проблемам по сравнению с начальной и средней школой. В отличие от

этого интерес к категориальным вопросам возрастает, наоборот, постепенно.

Другой, сходной тенденцией оказались минимальный интерес (особенно в 8-м классе, на который приходится «пик» подросткового возраста) к объектам внешнего мира и формам объектного знания, но, с другой стороны, существенный рост интереса к своему внутреннему миру и миру отношений со сверстниками.

Вторая группа результатов диагностики в рамках общих возрастных тенденций выявила специфику познавательного интереса учащихся школы «Эврика-развитие», где создавались специальные условия, обеспечивающие расширенные возможности реализации индивидуальной образовательной программы школьников.

Авторы методики «Идеальный компьютер» связывали глубину познавательного интереса с наличием объективированных и категориальных вопросов. Практически по всем параллелям учебных классов средний показатель объективированных (направленных на уяснение проблематики внешнего мира и связанных с актуализацией элементов объективного знания) и категориальных вопросов (с максимально обобщённым охватом того или иного аспекта действительности) в школе «Эврика — развитие» оказался заметно выше, чем в соответствующих классах контрольной школы. Полученные результаты представлены в таблице средних показателей по учебным параллелям (условные обозначения: К — категориальные вопросы; О — объективированные вопросы)

Класс	К	К	О	О
	«Эврика—развитие»	Контрольная школа	«Эврика—развитие»	Контрольная школа
2	4,5	4,6	32	36
3	5,97	3,1	31,6	23,2
5	8,3	6,1	25,8	11,1
6	11	9,7	13,5	10,8
7	17,2	12,3	11,6	10,2
8	9,16	7,14	9,24	6,15
9	32,8	35,1	24,2	25,1
10	23,4	21,6	29,5	28,2
11	21,1	18,3	35,5	31,2

Хотелось бы отметить следующее.

1. Показатели категориальных и объективированных вопросов во вторых классах в школе «Эврика — развитие» ниже по сравнению с этими же классами в контрольной школе. Это объясняется спецификой набора в первые классы нашей школы, особенно в класс свободной педагогики, куда мы принимаем учеников с различными проблемами физического (как, например, частичная потеря зрения или полное отсутствие слуха) и психического характера (повышенная возбудимость, рассогласованность функций в эмоциональной сфере психики и др.).

2. Начиная со второго класса в школе «Эврика — развитие» ведётся целенаправленная тьюторская работа, что позволяет «удерживать» познавательный интерес учащихся на более высоком уровне, чем в контрольных классах.

3. Восьмой класс как нашей, так и контрольной школы по показателям таблицы — «кризисный» и характеризуется резким снижением показателей и категориальных, и объективированных вопросов, но в школе «Эврика — развитие» процент таких вопросов всё равно остаётся выше.

4. В девярых классах происходит набор в старшую школу. В условиях небольшой наполняемости классов школы «Эврика — развитие» (10–15 человек) приход даже одного-двух человек из других школ существенно меняет общую картину класса и снижает показатели по сравнению с соответствующими показателями классов контрольной школы.

5. Анализ динамики познавательного интереса в 9–11-х классах, связанный с ростом объективированных и спадом категориальных вопросов (что указывает на некоторую прагматичность старшеклассников в связи с приближающимися выпускными экзаменами), показал, что работа тьютора в старшей школе помогает старшеклассникам школы «Эврика —

развитие» углубить познавательный интерес, что подтверждается более высокими показателями на каждой возрастной ступени старшей школы даже при условии низкого старта.

Создание специальных педагогических условий в инновационной школе «Эврика — развитие», ведущих к более глубокому познавательному учебному интересу (подробно рассмотренных на различных возрастных этапах школы «Эврика — развитие»: «стартовой» (3–5 лет), начальной, средней (подростковой) и старшей), не приводит к снижению общей успеваемости. По итогам городской проверки усвоения учащимися выпускных классов обязательного государственного стандарта образования в 1998/99 учебном году (качество определялось по четырём уровням — высокий, хороший, средний, низкий) учащиеся школы «Эврика — развитие» показали следующие результаты:

В начальной школе: по русскому языку — хороший уровень; по математике — высокий уровень.

В 9-х классах: по русскому языку (содержательная часть изложения) — высокий уровень, по русскому языку (грамотность) — средний уровень; по алгебре — хороший уровень; по географии — хороший уровень; по истории — хороший уровень.

В 11-х классах: по алгебре и началам анализа — средний уровень; по физике — хороший уровень; по иностранным языкам — высокий уровень; по химии — средний уровень; по биологии — хороший уровень.

С учётом того, что в нашей школе в разных классах обучаются от 3 до 12 % «проблемных» детей, этот результат был признан городским отделом народного образования как успешный.

Управление процессом становления инновационной школы

При описании деятельности традиционной и инновационной школы можно выделить большое число самых разных процессов, начиная с собственно учебного и профессионально-педагогического и заканчивая такими конкретными процессами, как контроль за успеваемостью учащихся или анализ конкретных школьных мероприятий. Все эти процессы в конечном итоге могут быть включены в два обобщённых и достаточно отличающихся процесса: **функционирования и развития** (где под функционированием подразумевается сохранение и поддержание существующей структуры, а под развитием — её качественное и поступальное изменение).

По логике управленческой деятельности существование традиционных или инновационных школ есть результат придания направленности тем или иным процессам как приоритетным. В традиционных школах ведущим процессом становится функционирование и деятельность управленца направлена прежде всего на его поддержание. В инновационных школах приоритетным становится процесс развития и управленцем создаются специальные условия для его поддержания, чему соответствуют системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, профессионального самоконтроля и диагностики и т.д. Фактически формирование управленческой позиции по отношению к процессу развития в данной логике понимается как создание специальных условий, при которых различные локальные (как стихийно возникшие, так и сознательно привнесённые) инновации могут стать системными. Таким образом, управление развитием школы — это управление процессом становления инновационной школы. Один из возможных механизмов, через который осуществляется управление развитием школы, — это процесс организации исследовательской работы в школе.

Для запуска, разворачивания и поддержания исследовательской работы необходимы условия. Экспериментальная работа, проводимая на протяжении восьми лет в школе «Эврика — развитие», показала, что процесс запуска исследовательской работы педагогов может быть напрямую связан с реализацией принципа полисистемности, понимаемого как освоение педагогическим коллективом различных культурных образовательных систем.

Осмысление каждым учителем школы самого факта существования различных образо-

вательных систем создаёт уникальную возможность для рефлексии (а затем и для исследования) им самим специфики и границ той образовательной системы, в которой он работает.

Опыт восьмилетней работы в школе «Эврика — развитие», а также исследования, проводимые автором в других школах (чьи руководители обучались в Свободном университете «Эврика» на факультете «Управление инновационной школой»), позволяют выделить три основных этапа разворачивания исследовательской работы через реализацию принципа полисистемности:

1-й этап — создание педагогических мастерских по освоению культурных образовательных систем;

2-й этап — возникновение проблемных семинаров в рамках педагогических мастерских;

3-й этап — проведение общих проблемных семинаров в полисистемной школе.

Последовательное разворачивание выделенных этапов в школе в то же самое время задаёт процесс формирования педагога-исследователя. В процессах этой деятельности создаются реальные возможности оптимизировать организационную и финансовую схему в школе. Одна из таких возможностей — введение дополнительных штатных единиц: научного руководителя школы; заместителя директора по научно-методической работе; руководителей методических объединений; заведующих кафедрами; психологов.

Конечно, наилучшим вариантом для директоров школ служит финансирование этих дополнительных штатных единиц за счёт федерального или местного бюджета, но есть и другие примеры создания дополнительных школьных структур, обеспечивающих решение возникающих финансовых вопросов.

В качестве примера можно сослаться на деятельность двух таких структур:

1. Архивно-информационный комплекс (АИК).

Основная цель комплекса — создание информационного взаимодействия структурных подразделений инновационной школы между собой и с внешними партнёрами. Для этого проводится систематическая работа по сбору, хранению и выдаче информации, необходимой для эффективной работы школы. В состав архивно-информационного комплекса вошли следующие службы: консультационно-аналитическая; компьютерного обеспечения; обеспечения аудио- и видеоматериалами; сбора и хранения информации, а также редакция информационного бюллетеня АИК и такие школьные подразделения, как библиотека, архив, музей. Наряду со своей работой внутри школы АИК оказывает информационные платные услуги юридическим и физическим лицам.

2. Центр альтернативной педагогики (ЦАП).

Целью создания Центра альтернативной педагогики была кооперация деятельности школы «Эврика — развитие» с областным Институтом повышения квалификации работников образования (ИПКРО) в обучении работников образования Томской области и предоставлении образовательных услуг для других регионов России.

Формы деятельности Центра разнообразны. Это проведение силами педагогов различных типов стажировок (вводные, обучающие и консультирующие стажировки); выполнение конкретных работ по договорам с образовательными учреждениями (выездные стажировки, семинары-запуски школ исследовательской ориентации, проведение экспертизы и консультирование инновационных школ); издание ежегодного научно-педагогического журнала школы «Эврика — развитие»; организация на базе школы различных лекций, семинарских занятий, конференций, организационно-деятельностных игр с приглашением ведущих учёных России, ближнего и дальнего зарубежья.

Таким образом, деятельность появившихся в школе дополнительных структур — Архивно-информационного комплекса и Центра альтернативной педагогики — сумела обеспечить некоторую реальную оптимизацию организационно-финансовой схемы инновационной школы.

Итак, подводя итоги сказанному, обратим внимание на следующие особенности становления инновационной школы.

- Процесс становления инновационной школы надо рассматривать как процесс, в ходе

которого разрабатывается новая образовательная модель, т.е. вводится какая-либо системная инновация, соразмерная всей школе, и создаётся и поддерживается режим инновационности в школе.

- Создание и поддержание такого режима характеризуется развёртыванием исследовательской работы педагогов. Механизмом организации исследовательского процесса в школе и формирования позиции педагога-исследователя может быть реализация принципа полисистемности или сосуществования различных культурных образовательных систем. Здесь также важна поддержка исследовательского процесса путём создания педагогических мастерских по освоению культурных образовательных систем; становления постоянных проблемных семинаров в рамках педагогических мастерских; организация общих проблемных семинаров в едином полисистемном пространстве.

- Становление любой инновационной школы имеет собственные закономерности зарождения и оформления инноваций при различных аспектах дидактического рассмотрения: на философском уровне дидактического рассмотрения инновация характеризуется не столько содержанием целей, сколько самим процессом целеполагания; на теоретическом уровне дидактического рассмотрения инновации связываются с содержанием обучения; на технологическом уровне любая инновация рассматривается как в связи с общими закономерностями обучения, так и с характеристиками самой инновационной технологии.

- Система управления инновационной школой может быть представлена как система управления процессом развития школы преимущественно через исследовательскую (школы-лаборатории) или проектную (школы-проекты) деятельность педагогов.