

Современные общественно-образовательные процессы фокусируются на проблемах педагогической инноватики, без решения которых невозможна коренная реорганизация современной школы.

Разработка общей теории педагогических инноваций является объективной потребностью развития действительно новой национальной школы, ибо нововведения – единственный интенсивный путь развития всех сфер человеческой жизнедеятельности, в том числе и сферы образования. Интенсивные инновационные процессы в современном образовании требуют уточнения и всестороннего анализа исходных понятий педагогической инноватики, без чего невозможно правильное понимание тенденций и закономерностей инновационной школы.

Понятие «инновационная школа» – одно из наименее разработанных в современной педагогической науке. Как следствие, к инновационным учебным заведениям нередко относят не только гимназии, лицеи, колледжи, школы-комплексы, но и авторские, альтернативные, нетрадиционные и т.д. На сегодняшний день возникает ситуация «понятийной катастрофы» (С.В.Попов), когда одним и тем же названием (гимназия, колледж и т.п.) могут обозначаться абсолютно разные образовательные учреждения. Отсюда представляется важным теоретико-методологическое обоснование сущности инновационной школы, выявление ее специфических особенностей.

Инновационная школа, исходя из дословного перевода инновации (нововведение, изменение, обновление), – такое образовательное учреждение, сущностью которого является поиск, эксперимент. Понятно, что в такой формулировке сущность инновационной школы остается неопределенной.

Понимая под педагогической инновацией образовательную деятельность, связанную с иной, нежели в массовой практике и (или) в культурной традиции, концепцией процесса становления личности ребенка, иными взглядом и подходом к образовательному процессу, можно признать инновационным учебное заведение, деятельности которого присущи такие черты: 1) разработка и реализация иной, чем в массовой школе, модели устройства жизни ребенка; 2) разработка принципиально отличного от традиционного содержания образования, которое включает в себя освоение умений и средств самосознания, саморегуляции, самообразования, самоопределения; 3) поиск иного содержания труда педагога; 4) апробация новых средств и способов его работы, направленных на развитие творческих сил учителя, личной ответственности за содержание и результаты своего труда (См.: Каспржак А.Г., Левит М.Б. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М., 1994. – С. 76).

В основном с таким определением можно согласиться, но следует признать, что оно не охватывает полностью сущностных характеристик инновационной школы, то есть требует дополнительных уточнений. Не можем не согласиться с размышлениями Т.Ковалевой относительно выявления специфических характеристик инновационной школы, которые выстраиваются в достаточно логичную цепочку. Если воспользоваться определением инновационности, согласно которому под инновацией понимается целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые элементы и осуществляющее переход системы из одного состояния в другое, то получается, что инновационной можно считать школу, в которой происходят целенаправленные изменения, переводящие ее из одного состояния в другое. Од-

нако такое толкование инновационной школы оказывается достаточно формальным и не несет в себе сущностного содержания, ибо при этом остается непонятым, о каких именно целенаправленных изменениях идет речь. Учебно-воспитательный процесс выдвигает перед педагогическим коллективом новые проблемы, которые обсуждаются, анализируются, причины которых выясняются, и на этой основе принимаются определенные проективные решения, позволяющие в будущем создать в школе новую ситуацию, то есть тут мы сталкиваемся снова-таки с определенными изменениями, но об их инновационности вряд ли стоит говорить. Это, в свою очередь, означает, что согласно предложенному формальному определению любая школа может считаться инновационной. Вот почему возникает реальная потребность поиска специфических характеристик, которые бы «сузили» понятие инновационной школы и сделали бы его рабочим. Такими характеристиками Т.Ковалева правомерно считает системность целенаправленных изменений (нововведений) и исследовательскую деятельность педагогов (См.:Ковалева Т. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С.144–145.).

Но и этих характеристик для понимания сущности инновационной школы нам кажется недостаточно. Для устранения существующих «пробелов» в понимании инновационной школы мы обратились к общенаучному методологическому принципу системного подхода. Если исходить из понимания образования как трансляции культуры, можно рассматривать каждую школу как реализацию модели определенного способа трансляции. Принимая указанные характеристики и исходя из такого понимания образования, можно определить инновационную школу как определенную педагогическую систему, которая реализует технологии переноса существующих культурных образовательных систем в совершенно новую ситуацию.

Любая школа, даже с самым низким уровнем организации, представляет собой педагогическую систему с ее наиважнейшими компонентами – воспитанниками и воспитателями. Вместе с тем, использование категории «педагогическая система», на наш взгляд, наиболее адекватно отражает целостность, структурное единство и органичную взаимосвязь компонентов, которые описываются такими педагогическими понятиями, как «цели», «содержание», «методы», «организационные формы» учебно-воспитательной деятельности. Именно особенности структурных компонентов любой системы (конечно, и педагогической) определяют ее сущностные отличия от других систем.

Как известно, в мире существует множество разнообразных систем, среди которых выделяют материальные и абстрактные, статичные и динамичные, детерминированные однозначно и неоднозначно, закрытые (замкнутые) и открытые (незамкнутые). Педагогические – одни из наиболее сложных среди существующих систем, ибо они принадлежат к социальным (как особому классу материальных) системам, чрезвычайно динамичным и неоднозначно детерминированным.

Хотя словосочетание «педагогическая система», пожалуй, наиболее часто используется в педагогической науке и практике, содержательные трактования этого наукоемкого понятия все еще сущностно различны и достаточно противоречивы. Нередко это понятие персонифицируется и используется для характеристики плодотворной научной и практической деятельности выдающихся педагогов (например, педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Дж. Дьюи, Р. Штайнера, М. Монтессори и др.). Это же понятие используется для обозначения и характеристики вертикального среза педагогической деятельности в зависимости от уровня образования (педагогические системы общеобразова-

тельной, профессионально-технической, высшей школы, образования взрослых и т.п.). Оно же достаточно часто соотносится с системой образовательной деятельности локального учебного заведения и даже с повседневной (далеко не всегда действительно новаторской) практической деятельностью творчески работающего отдельного учителя (См.: Гершунский Б.С. *Философия образования*. – М., 1998. – С.46).

Исходя из общего толкования понятия «система», педагогическую систему можно определить как совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных цели воспитания, образования и обучения. Учитывая определение педагогики как науки, можно считать понятия «педагогическая система» и «воспитательная система» синонимичными (если воспитание рассматривать в широком понимании).

Воспитательная система в целом представляет собой очень сложный и многоплановый объект педагогического исследования, состоящий из ряда взаимосвязанных компонентов, каждый из которых может служить самостоятельным объектом научных поисков. Поэтому правомерным представляется разделение сложной воспитательной системы на две подсистемы: обучения и воспитания.

Существенным для верного анализа любой системы, в том числе и педагогической, является верное определение ее элементов. На основе исследований Н.В. Кузьминой, Л.Г. Викторовой можно выделить структурные и функциональные компоненты педагогической системы. К структурным компонентам можно отнести следующие: 1) цель; 2) учебную информацию; 3) средства педагогической коммуникации (формы, методы, приемы); 4) учащихся; 5) педагогов; 6) результат.

Функциональными компонентами, которые должны обеспечить связь между структурными компонентами, являются: 1) конструктивный; 2) коммуникативный; 3) организационный; 4) прогностический; 5) гностический; 6) корректирующий.

Исследуя инновационную школу, необходимо определить, на какие компоненты педагогической системы главным образом направлены нововведения, как это отразится на остальных компонентах, их взаимосвязи. При этом следует иметь в виду, что любая инновационная воспитательная система не обязательно должна основываться на целиком новых педагогических идеях, подходах, принципах. Новизна педагогической системы, на наш взгляд, состоит не столько в том, чтобы вводить в педагогическую науку и практику неизвестные ей ранее принципы, средства, технологии, сколько в выявлении новых системообразующих связей между уже установленными, апробированными педагогическими принципами, средствами, способами, в их углубленном содержательном обосновании, выявлении условий наибольшей эффективности их использования в новых условиях.

Исходя из приведенных соображений, инновационную школу мы рассматриваем как определенную оригинальную педагогическую (воспитательную) систему, которая имеет своеобразные структурные элементы, сущностно отличные по содержанию или по их сочетанию от тех, которые существуют в массовой практике.

Учитывая современные исследования (В.Ф.Паламарчук, Б.Г.Чижевский и др.), назовем ведущие, на наш взгляд, концептуальные принципы, которые являются общими и неотъемлемыми для всех инновационных школ. Это прежде всего *принцип гуманизации* учебно-воспитательного процесса. Философские основы современных образовательных технологий должны исходить из идей антропоцентризма или созвучных им, предусматривающих переориентацию стратегии воспитания на развитие природных способностей, талантов личности.

*Принцип развивающего обучения* обуславливается современными требованиями к личности, которая должна уметь творчески решать сложные социально-

экономические, научно-технические и другие общественные проблемы. Инновационные школы должны создавать оптимальные условия для максимальной самореализации, саморазвития каждого ребенка.

*Принцип личностно-ориентированного подхода* в обучении и воспитании: инновационные образовательные технологии должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, его интересы и склонности, интеллектуальную, эмоционально-волевою и действенно-практическую сферы, физическое и психическое состояние. Оптимальные условия для реализации этого принципа существуют в учебно-воспитательных учреждениях нового типа посредством профильного и специализированного обучения, уменьшения наполненности классов, достаточного материального обеспечения, разветвленности социально-психологической службы на разных уровнях обучения.

Инновационность учебно-воспитательного учреждения обязательно предусматривает *принцип сотрудничества* учителя и учащегося, ибо эффективность воспитания (в широком понимании) невозможна без активной позиции всех участников учебно-воспитательного процесса на каждом его этапе: от планирования цели до конечных результатов.

Еще один из ведущих принципов инновационной школы – *принцип оптимизации* учебно-воспитательного процесса, обеспечивающий его целостность, системность.

Важным принципом инновационного образовательного учреждения является *принцип целенаправленности нововведений*. Именно он обеспечивает сущностное отличие инновационной школы от других видов образовательных учреждений.

Деятельность инновационной школы характеризует особенный, инновационный, режим, под которым мы понимаем такую организацию жизни и деятельности всех участников образовательного процесса, при которой регулярно происходит возвращение педагогов к основам этого процесса, анализ этих основ, целей и средств их реализации, а затем изменений, целей, средств, технологий (И.Фрумин). Инновационный режим связан прежде всего с реальными и актуальными проблемами школы. Хотя, как справедливо отмечает И. Фрумин, инновационная школа может найти новые подходы, которые значительно эффективнее общепринятых, вместе с тем, она не может позволить себе допустить, что найдено окончательное решение проблемы. Поэтому можно говорить о том, что инновационные школы «запроектированы» или «обречены» (А. Тубельский) на постоянный поиск, постоянный эксперимент.

Все системы, в том числе и воспитательные, в своем развитии проходят несколько этапов, которые можно определить так: 1) этап становления («детство»); 2) этап интенсивного развития («зрелость»); 3) этап стабилизации или упадка (См.: Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. – М., 1993.). Прежде чем усовершенствовать педагогическую систему или отдельные ее компоненты, необходимо определить, на каком этапе развития они находятся. Усовершенствование возможно, если педагогическая система (компонент) находится на первом или втором этапе развития. Если на третьем этапе происходит стабилизация воспитательной системы, необходимо привнесение нововведений, которые поддерживали бы ее эффективность. Если же педагогическая система «устаревает», привнесение любых изменений оказывается неуместным и необходимо создавать или развивать новую, аналогичную по функциям, систему (Там же).

Изучение процессов становления и развития инновационных школ вынуждает нас указать на один момент, который вызывает у нас серьезную обеспокоенность. Речь идет о том, что в последнее время нередко прослеживаются тенденции огульной

критики традиционной школы. Традиционная школа обвиняется по всем направлениям, начиная от философско-концептуальной основы («педагогика принуждения», «авторитарная педагогика»), заканчивая технологиями обучения и воспитания.

Традиционной школе отказывается в способности развивать личность учащегося, активизировать его познавательную деятельность, влиять на мотивационную сферу. Традиционную школу ограничивают авторитарным подходом к ребенку. Учителю такой школы отказывается в возможности строить отношения с учениками на демократических основах, на принципах сотрудничества и т.п. Так, например, О.Г. Козлова предрекает при традиционном обучении «неминуемое возрастание враждебности между учителем и учеником». Такие подходы считаем односторонними, порой лишенными глубокого научного обоснования, а в некоторых случаях даже вредными.

Объективный анализ позволяет сделать вывод о достаточной «жизнеспособности» современной традиционной школы, которая имеет немало положительных качеств. Не случайно и сегодня традиционное обучение остается преобладающим в школах мира.

Среди важных положительных черт традиционной школы следует назвать обеспечение усвоения всеми учениками знаний, умений, навыков на уровне определенных стандартов и оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Если в школе создана согласованная воспитательная система, основанная на лучших педагогических традициях, она в состоянии решать обусловленные социальным заказом образовательные задачи достаточно эффективно.

Однако традиционная школа имеет и немало недостатков, которые сложно устранить: это слабая обратная связь, ограниченность речевой деятельности учеников, усредненный подход к учащимся, низкие дифференциация и индивидуализация обучения. Не удовлетворяет современных требований и содержание образования в этих школах: оно остается технократичным, предметам эстетического цикла отводится около трети учебного времени, рационализм значительно превалирует над духовностью.

Но все же основным недостатком традиционной школы, на наш взгляд, является ее слабая «подвижность», что значительно образом и снижает ее эффективность. В наше время, когда мир изменяется во всех своих проявлениях чрезвычайно быстрыми темпами, школа должна владеть гибкими механизмами реагирования на эти изменения.

Традиционная система образования остается однообразной, невариативной, что также не может удовлетворить государство, которое держит курс на демократическое устройство.

Указанные недостатки традиционной школы привели к появлению альтернативного образования, к развертыванию интенсивных инновационных поисков выхода из образовательного кризиса. Однако педагогические инновации не должны быть самоцелью, искать их мы должны в интеграции лучших достижений психолого-педагогической, философской, социологической и других наук и внедрять их в первую очередь на прочной основе классической традиционной педагогики.

У значительной части педагогов вызывает беспокойство свойственная современным инновационным процессам стихийность, неуправляемость. Сегодня инновационные процессы похожи на «бурное весеннее половодье, которое рвет все препятствия, уничтожая и много ценного» (Г. Штейн). В решении проблем педагогической инноватики мы должны торопиться медленно, научно выверять каждый шаг, быть объективными, осмотрительными, осторожными.