

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**И. В. Храпченкова**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА**

Утверждено Редакционно-издательским советом НГПУ  
В качестве учебного пособия

Новосибирск 2011

УДК 37.0 (075.80)  
ББК 77.03-05я-73-1  
Х 909

**Р е ц е н з е н т ы:**

доктор педагогических наук, профессор

*В. А. Беловолов;*

доктор педагогических наук, профессор

*Э. Г. Скибицкий*

**Храпченкова, И. В.**

Х 909 Педагогическая инноватика: учебное пособие /  
И. В. Храпченкова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 101 с.

В учебном пособии раскрываются особенности становления инновационного образования в России, сущность технологий развивающего обучения Л. В. Занкова и Э. Д. Эльконина – В. В. Давыдова. При написании пособия использовались материалы книги Г. К. Селевко «Современные образовательные технологии».

Учебное пособие предназначено для преподавателей, студентов педагогических вузов, магистрантов и аспирантов.

**УДК 37.0 (075.80)**  
**ББК 77.03-05я-73-1**

© Храпченкова И. В., 2011  
© ФГБОУ ВПО «Новосибирский  
государственный педагогический  
университет», 2011

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
 <b>Глава 1. СОЦИАЛЬНЫЕ И НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ И ИСТОЧНИКИ ИДЕЙ ЕЕ РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>6</b>
1.1. Теория инноваций в экономике и технике .....	6
1.2. Рождение альтернатив в различных сферах социальной жизни как основа общественного прогресса.....	14
1.3. Основные разделы педагогической инноватики: неология, аксиология, праксиология.....	27
 <b>Глава 2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ .....</b>	<b>32</b>
2.1. Новое, новшество, инновация, инновационный процесс.....	32
2.2. Инновационные процессы в системе образования .....	38
2.3. Периоды инновационного развития системы образования в России .....	43
 <b>Глава 3. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ ..</b>	<b>48</b>
3.1 Законодательное обеспечение инновационных процессов в образовании.....	48
3.2 Нормативное финансирование развития школы, разработка экономического раздела программы развития инноваций .....	53
 <b>Глава 4. РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>58</b>
4.1. Инновационные учебные заведения в России: гимназии, лицеи, колледжи, школы с профильными классами.....	58
4.2. Классификация педагогических технологий.....	60

4.3. Авторская школа. Специфика различных концептуальных подходов к созданию авторских школ.....	67
<b>Глава 5. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>76</b>
5.1. Концепция развивающего обучения Л. В. Занкова .....	76
5.2. Концепция развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова .....	87
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>96</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>98</b>

## **ВВЕДЕНИЕ**

Современная система образования находится в поисках путей дальнейшего совершенствования. Модернизация и последующее развитие образования в стране требуют глубокого изучения его истории, поскольку без знания базовых компонентов в развитии образования невозможно понять истоки современной модернизации образовательной сферы в России, строить дальнейшую образовательную политику. При этом важно не зачеркнуть то положительное, что было создано в стране.

Важность изучения данного курса обуславливается также необходимостью осуществления дальнейших преобразований в российском образовании. Как известно, государственная образовательная политика предшествующих десятилетий игнорировала идеи педагогов-новаторов. В настоящее же время им оказывается поддержка, всячески стимулируется инновационный поиск.

**Цель курса** – формирование профессионально-значимых качеств будущих педагогов в процессе обучения педагогической инноватике, вооружение их знанием теоретических основ современной педагогической инноватики, умениями и навыками по применению полученных знаний в учебно-воспитательном процессе.

### **Задачи:**

- 1) вооружить студентов системой знаний о категориях, типологии, закономерностях инноваций в образовании;
- 2) сформировать у студентов на основе полученных знаний умения и навыки творческой и инновационной деятельности;
- 3) обеспечить усвоение основных понятий, предусмотренных программой к изучению, раскрыть ведущие идеи курса;
- 4) ознакомить студентов с современными педагогическими технологиями.

# **Глава 1.**

## **СОЦИАЛЬНЫЕ И НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ И ИСТОЧНИКИ ИДЕЙ ЕЕ РАЗВИТИЯ**

### **1.1. ТЕОРИЯ ИННОВАЦИЙ В ЭКОНОМИКЕ И ТЕХНИКЕ**

Исходные положения теории инноваций были сформулированы Н. Д. Кондратьевым, который связал волны изобретений и инноваций с переходом к новому циклу. Он установил, что «перед началом повышательной волны большого цикла, а иногда в самом начале ее, наблюдается значительное изменение в основных условиях хозяйственной жизни общества» [14, с. 320–321].

Эти преобразования выражаются в глубоких изменениях техники, производства и обмена (которым, в свою очередь, предшествуют значительные технологические изобретения и открытия). «Изменения в области техники производства (технологические инновации) предполагают два условия: 1) наличие соответствующих научно-технических открытий и изобретений и 2) хозяйственные возможности применения этих открытий и изобретений. Самое развитие техники включено в ритмический процесс развития больших циклов» [14, с. 282–283].

Эти идеи были восприняты и развиты Йозефом Шумпетером, легли в основу его теории инноваций (двухтомная монография *Business Cycles*, 1939). В 1975 г. в Германии была опубликована монография Герхада Менша «Технологический пат: инновации преодолевают депрессии», в которой теория инноваций Кондратьева-Шумпетера получила дальнейшее развитие и обогащение.

Современная российская школа инноваций в единстве с теорией циклов и кризисов ведет свое начало с 1988 г., когда в монографии Ю. В. Яковца «Ускорение научно-технического прогресса: теория и экономический механизм» была предложена классификация иннова-

ций (технических нововведений) по уровню новизны, введено понятие инновационного цикла, определена его структура, раскрыта связь с научными, изобретательскими и инновационными циклами, рассмотрен механизм освоения нововведений, охарактеризован дифференциальный научно-технический доход (позднее он получил название технологической квазиаренды) как главный стимул освоения изобретений.

Современная теория инноваций в единстве с теорией циклов и кризисов предложена в монографии Ю. В. Яковца «Эпохальные инновации XXI века» (М.: Экономика, 2004), на английском языке «Epochal Innovation of the XXI Century», и в монографии Б. Н. Кузика и Ю. В. Яковца «Россия–2050: стратегия инновационного прорыва» (2004, 2005).

Классификация инноваций дополнена понятиями эпохальных инноваций (этот термин предложил Нобелевский лауреат С. Кузнец) и антиинноваций-нововведений, которые направлены не вперед, а назад, в прошлое.

Определены циклично-генетические закономерности инновационного обновления общества.

Периодическое инновационное обновление общества – объективно обусловленный процесс. Следовательно, он должен иметь свои закономерности. Раскрытие их содержания и механизма использования – главная задача инноватики как самостоятельной отрасли научного знания, сформировавшейся в XX в., ее фундаментальной (теоретической) и прикладной (практической) частей. Рассмотрим эти закономерности в том виде, в каком они осознаны современной наукой и прежде всего российской инновационной школой.

Периодическое инновационное обновление является всеобщей закономерностью общества в целом и всех составляющих его систем. Это объясняется тремя обстоятельствами. Во-первых, любая система имеет свой потенциал развития, жизненный цикл, и переход от фазы к фазе требует частичного обновления. Во-вторых, само общество имеет общую тенденцию к росту и усложнению, увеличению объема

и дифференциации структуры потребностей; чтобы их удовлетворить, каждая система должна совершенствоваться либо уступать свое место другой системе, способной удовлетворить эти потребности. В-третьих, окружающая общество природная среда также подвержена изменениям, и общество с присущими ему системами должно претерпеть перемены, чтобы адекватно отреагировать на эти внешние вызовы. Если общество (или любая его составляющая) теряет способность к обновлению, то это чаще всего приводит к кризисам, потрясающим любые общественные системы и завершающимся либо гибелью общества, либо мучительным возобновлением способности к самообновлению.

Обновление не является непрерывным. Вслед за ним следует период сравнительно плавного, равномерного развития, пока не будет исчерпан потенциал данного состояния и его эволюционного совершенствования. Нельзя постоянно, перманентно реформировать систему: силы ее иссякнут и она безвременно сойдет с исторической сцены. Но опасно и запаздывать с обновлением: эффективность системы падает, запаздывающее обновление окажется болезненным, либо закончится распадом системы.

По сути дела здесь идет речь о всеобщем законе периодического инновационного обновления, лежащем в основе преобразований во всех сферах развития общества. Из этого закона логически следуют две закономерности циклической динамики инноваций и три социогенетические закономерности.

Инновационная деятельность развивается неравномерно, циклично, волны инновационной активности сменяются спадами. В развитии техники и технологии, экономики, социально-политической и социокультурной сфер наблюдаются четко выраженные инновационные циклы разной глубины и длительности. В переломные периоды в динамике той или иной сферы поднимается волна базисных инноваций, порождающая затем поток инноваций, улучшающих и частично корректирующих сделанные крупные инновации. Затем число базисных инноваций падает, но оно многократно перекрывается растущим



числом разнообразных улучшающих инноваций, приносящих значительную массу эффекта обновленной системе. На третьей фазе цикла инновационная активность стабилизируется, однако ее структура ухудшается: базисные инновации практически прекращаются, улучшающие инновации становятся все более мелкими и все менее эффективными, появляются псевдоинновации, направленные на частичное улучшение и продление срока жизни устаревшей в своей основе, обреченной на радикальную трансформацию системы. В следующей за этим фазе инновационного кризиса уровень инновационной активности резко падает, растет доля псевдоинноваций. В фазе депрессии инновационная активность находится на низком уровне, одновременно созревают предпосылки для очередного взрыва, волны базисных инноваций, и спираль обновления вступает в очередной виток, начинается новый инновационный цикл.

В динамике инновационной активности наблюдается взаимовлияние инновационных циклов разной продолжительности, а также их взаимодействие с циклической динамикой других сфер общества. Рассмотрим эту закономерность конкретнее.

Инновационные циклы различаются по длительности и глубине. Наиболее массовыми улучшающие инновации бывают при смене краткосрочных циклов, например моделей техники и модификаций технологий. Обычно они реализуют мелкие изобретения, ноу-хау, рационализаторские предложения и не вызывают сколько-нибудь существенных перемен в обществе. Это своего рода мелкая зыбь на поверхности моря экономической и иной деятельности. Однако при смене поколений техники и технологий реализуются лежащие в их основе базисные инновации, наблюдаются инновационные волны (сравнительно небольшие) в рамках десятилетнего цикла. Эти волны, в свою очередь, накладываются на «повышательные» или «понижаательные» волны долгосрочных (полувековых Кондратьевских) циклов. На «повышательной» волне высота и длительность инновационных подъемов более значительна, спадов – менее значительна. На

«понижительной» волне долгосрочного цикла наблюдается обратная картина.

Однако наиболее длительные периоды глубочайших перемен в обществе наблюдаются при смене сверхдолгосрочных, вековых (цивилизационных) циклов. Подобно девятому валу, волны базисных инноваций ведут к становлению новых технологических и экономических способов производства, государственно-политического и социокультурного строя, прокатываясь почти по всей населенной части планеты, радикально меняя образ жизни большинства ее жителей. Значительно повышается неустойчивость социальных систем: одни тонут в этом бушующем море, другие, напротив, рождаются вновь или возносятся. Такой шквал перемен наблюдался в последней трети XVIII – первой половине XIX в., знаменуя рождение и распространение индустриальной мировой цивилизации. Развертывается он и при ее смене постиндустриальной цивилизацией с последней четверти XX в.

Другой разрез взаимодействия циклов – взаимное влияние инновационных циклов в смежных и отдаленных областях. Например, циклические колебания технологических инноваций связаны с динамикой циклов научных и изобретательских, отражают (с некоторым запаздыванием во времени) их траекторию и, в свою очередь, определяют – с известным лагом – траекторию циклов экономических, экологических, государственно-политических и социокультурных. Все эти сферы, в свою очередь, в основе своей динамики имеют собственные инновационные циклы. Поэтому можно говорить о закономерности взаимосвязи инновационного обновления различных сфер общества, имеющих общий (хотя и распределенный во времени и пространстве) ритм колебаний. Этот ритм в какой-то мере синхронизированных инновационных циклов определяет поступь истории человечества, измеряемую в десятилетнем, полувековом и вековом масштабах.

В динамике инноваций проявляются закономерности социогенетики – наследственности, изменчивости и отбора.

Наследственность выражается в том, что обновление системы направлено не на разрушение ее наследственного ядра, а на его сохранение и повышение его жизнестойкости в меняющейся внешней среде. Могут сходить со сцены технологические и экономические способы производства, политический и социокультурный строй, исчезать с карты мира государства и даже цивилизации в результате эпохальных нововведений, но в целом биосоциальный генотип человечества сохраняется, передается из поколения в поколение. Наследственная функция инноваций как раз и состоит в создании условий для сохранения и обновления генотипа общества как суперсистемы, составляющих его надсистем, систем, отдельных элементов.

Наследственная изменчивость в цикличной динамике этой суперсистемы как раз и составляет главное содержание и предназначение, основную функцию инноваций – эпохальных, базисных, улучшающих. Общество постоянно меняется, развиваясь. Перемены происходят не только в его внутренней структуре, но и в окружающей среде, в био- и геосфере, в космическом пространстве. Чтобы адаптироваться к переменам, нужно меняться.

Наиболее эффективные из этих перемен (инноваций) закрепляются в наследственном генотипе, обогащают его и передаются следующим поколениям. В то же время все отжившее свой срок, потерявшее жизнеспособность сходит с исторической сцены, уходит в прошлое, сопротивляясь и пытаясь продлить свое существование. Поэтому сопротивление этих обреченных на исчезновение элементов, опирающееся на силу инерции, консерватизма, привычки, вполне естественно. Инновации не проходят гладко, они требуют активной борьбы, настойчивой воли и деятельности их инициаторов. Каждая инновационная волна – это взрыв противоречий в обществе. Этот взрыв тем более болезненный, чем больше глубина трансформации. При этом базисные и эпохальные нововведения (например революции в обществе) нередко затрагивают и часть наследственного ядра, стремясь разрушить все до основания. Вслед за революциями и радикальными реформами следуют контрреволюции и контрреформы,

корректирующие инновации, которые устраняют крайности, опасность разрушительного забега вперед, восстанавливают равновесие на новом уровне развития.

В отборе состоит выбор и коррекция возможного набора инноваций. При смене социальных систем и этапов в их развитии возникает взрыв мутаций, потенциальных инноваций, цель которых – ответить на вызов этих перемен. Среди этих мутаций наблюдаются антиинновации, направленные на возврат к прошлому, предлагающие нереальные, опасно-фантастические перемены, либо псевдоинновации, не дающие ответа, адекватного вызову, создающие лишь видимость активной инновационной деятельности.

Отбор в динамике общества не носит характера естественного отбора, поскольку он всегда осуществляется по инициативе и при активной деятельности людей, в противоборстве общественных систем. В этом смысле выбор и осуществление инноваций представляют собой, по классификации Чарльза Дарвина, искусственный отбор, осуществляемый людьми. В нем можно выделить две основные разновидности: целенаправленный отбор, осуществляемый по заранее намеченному плану ведущей в этом отборе общественной силы, и стихийный отбор в результате противоборства общественных сил (например в рыночной конкуренции, противостоянии социальных сил, политических партий, в столкновении государств на международной арене).

Кто является субъектами инновационного отбора?

Это, прежде всего, авторы идей – ученые, изобретатели, деятели культуры и образования, предприниматели, политические, общественные и религиозные деятели. Именно они первыми ощущают и осознают необходимость перемен и предлагают пути осуществления инноваций в той или иной сфере общества. Иногда эти идеи являются фантастическими, нереальными либо ложными, не дающими эффекта или рождающими псевдоинновации. Но без широкого набора инновационных идей невозможно осуществить инновации, отвечающие назревшим и перспективным требованиям и обеспечивающие решение

противоречия, адекватный ответ на вызов того или иного масштаба. Нередко инновационные идеи поддерживаются и навязываются обществу различными общественными силами – сообществами ученых и изобретателей, общественными и политическими движениями.

Вторая группа субъектов – собственно инноваторы (предприниматели, инвесторы, политики, деятели культуры), осуществляющие отобранные инновационные идеи, берущиеся за их реализацию, выделяющие на это необходимые ресурсы, принимающие на себя инновационный риск и присваивающие в случае удачного исхода получаемый эффект (например инновационную сверхприбыль – квазирендиту). Без инноваторов идея останется лишь красивой мечтой. Чем крупнее и масштабнее инновация, тем более значительных ресурсов она требует на свое освоение и распространение, тем больше число участников, тем значительнее риск и весомее потери в случае неудачи. Соревнование инноваторов (и прежде всего рыночная конкуренция) в погоне за «инновационным пряником» – инновационной сверхприбылью, политическим или социальным успехом, признанием творческого вклада ученого, литератора, художника, музыканта – побуждает жаждущих успеха к осуществлению инноваций, несмотря на риск. Многие из них при этом терпят неудачу, но осуществившие успешные инновации открывают новые перспективы в избранной ими области. Важным игроком на инновационном поле, осуществляющим отбор, является государство. Оно определяет законодательные правила игры на этом поле, отличающемся значительным своеобразием по сравнению с текущей деятельностью, формирует благоприятный (или неблагоприятный – как в современной России) инновационный климат, обеспечивает соблюдение установленных норм и правил инновационной деятельности. Но этим роль государства не ограничивается. Оно должно осуществлять стратегически-инновационную функцию: поддерживать базисные технологические и экономические инновации, придавая им начальный импульс; проводить за свой счет инновации в нерыночной сфере экономики и прежде всего в обороне, здравоохранении, фундаментальной науке,

образовании, культуре; осуществлять инновации в государственно-правовой сфере и т. п. В этом плане государственные служащие такие же инноваторы, как и предприниматели и инвесторы. Если государственный аппарат консервативен, не поддерживает инновации и тем более препятствует им, проводит антиинновационную политику, то страна обречена на инновационный кризис, отставание от общего ритма преобразований.

Особенно возрастает значимость инновационной функции государства в кризисных ситуациях, в переходные периоды, когда разворачивается процесс обновления и смены социальных систем. Иными словами, масштабность инновационной деятельности государства, его роль и ответственность в отборе и поддержке наиболее эффективных базисных инноваций в различных сферах общества в кризисных переходных ситуациях значительно возрастают.

## **1.2. РОЖДЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОГРЕССА**

Образование – фактор долговременного развития, главный рычаг реальных изменений качества населения, ускоритель экономических и социальных перемен и прогресса. Оно должно выполнять опережающую социальную функцию – готовить образованных людей, способных улучшать качество жизни и двигать практику вперед.

«Феномен общества может быть правильно понят лишь тогда, когда мы рассматриваем его не как механическое соединение индивидов, а как конкретно-историческую систему материальных и идеологических отношений людей и их общностей – классов, социальных групп и слоев» [24, с. 9].

Социальные отношения и деятельность социальных институтов, поддерживающих и воспроизводящих эти отношения (школа – один из таких институтов) как особая сторона многообразных связей и взаимодействий этих общностей пронизывают всю структуру обще-

ства. Их познание необходимо для характеристики объективно складывающегося облика общества, основных направлений его развития, т. к. социальные отношения обусловлены закономерностями своего развития, являющимися основой для перехода в новое качественное состояние. С этой точки зрения взаимодействие школы и общества не может рассматриваться вне времени и социально-экономического пространства, вне проявления закономерностей общественного развития. Следовательно, определяющее влияние на социальную модель образования оказывает уровень развития науки, техники, технологий, напрямую связанных с уровнем развития производительных сил. Изучение же образовательных процессов необходимо строить на основе анализа общества в его конкретно-историческом развитии.

Социальные функции образования связаны с распространением научных и профессиональных знаний, общественным воспроизводством рабочей силы, с подготовкой подрастающего поколения к участию в материальном производстве, общественно-политической жизни общества. Исследования показывают, что производительность труда как один из основных показателей развития экономики, оказывающий влияние на рост производительных сил и на характер производственных отношений, зависит от работоспособности работников, которая измеряется уровнем образования и квалификации. С. Г. Струмилиным еще в 20-е гг. было доказано, что инвестиции в образование являются наиболее выгодными, их экономическая эффективность распределяется на многие годы вперед и окупается, в конечном счете, повышением производительности труда. Прямая зависимость производительности труда от роста уровня общеобразовательной подготовки и позднее отмечалась многими исследователями (В. А. Жамин, С. К. Костанян, И. Д. Буртовой и др.). По замечанию В. Г. Онушкина, в условиях научно-технического прогресса образование в значительно большей степени, чем раньше, готовит учащихся к труду. Это обусловлено быстро изменяющимися социально-экономическими условиями и глубокими технологическими переменами в производстве и других сферах жизни общества.

Образование влияет не только на экономику, но и на формирование личности, а в рамках общества – на систему общественных отношений, что, в конечном счете, приводит к изменению традиций, обычаев и культурных ценностей. В свою очередь, социально-экономические, материально-технические и историко-культурные условия жизни общества обуславливают цели, содержание, структуру, типологию и приоритеты развития воспитательно-образовательного процесса. Таким образом, система образования как социальная модель всегда отражает внутреннюю структуру и облик общества, его национальные особенности, историко-культурное достояние и традиции. Цели современного образования учитывают необходимость предельно полного развития тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу для включения ее в социально активную деятельность, обеспечения возможностей эффективного самообразования за пределами институционализированных систем.

Современная стратегия развития любого государства направлена на достижение качества образования, отвечающего требованиям XXI века. Решение этой кардинальной задачи неразрывно связано с процессом разрушения отживших стереотипов и становления новой педагогической системы. Как отмечалось ранее, образовательная система каждого государства строится с учетом сложившихся культурных традиций и экономических возможностей, однако следует выделить некоторые общие направления развития мировой образовательной системы на современном этапе: демократизация, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация, информатизация и интеграция.

Демократизация системы образования предполагает такое построение управления учебным процессом, которое ориентируется на реализацию прав личности, приобщение ее к общечеловеческим ценностям, на формирование взаимопонимания между народами, уважение чужих взглядов.

Гуманизация образования рассматривается как философская и социально-политическая доктрина, провозглашающая благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Согласно ей



содержание образования должно обеспечить свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества. Идея гуманизации распространяется также на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых оно протекает. Мировое общественное сознание на всех уровнях, включая и государственно-политический, рассматривает гуманизм как основополагающий принцип и критерий общественного прогресса.

Гуманитаризация представляет собой систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучаемых. Идея гуманитаризации позволяет на основе психолого-педагогических теорий развития человека построить общую культурно-историческую (или социокультурную) концепцию образования.

Компьютеризация подразумевает создание современных компьютеров и их широкое внедрение во все сферы жизни, появление новейших средств массовой коммуникации, требующих от человека высокоразвитых умений воспринимать и обрабатывать информацию, принимать на ее основе самостоятельные решения. Компьютеризация всех сфер жизни и деятельности общества способствует внедрению инновационных изменений в образование, созданию большого числа обучающих программ, предоставляющих практически неограниченные возможности для образования и развития.

Информатизация образования представляет собой процесс использования информационных технологий для производства, переработки, хранения и распространения информации и знаний, при котором социальные, технологические, экономические, политические и культурные механизмы слиты воедино.

Интеграция образования может рассматриваться с точки зрения совместимости и преемственности различных форм и систем обучения, гарантирующих комплексное решение образовательных задач на региональном, национальном и мировом уровнях. Усиление мировых интеграционных процессов актуализирует вопросы подготовки чело-

века к жизни в поликультурной и многонациональной среде. Интернационализация мирохозяйственной жизни – устойчивая тенденция современности, которая выводит интересы и деятельность человека далеко за пределы своей страны.

Таким образом, глубокие изменения, происходящие в общественной структуре, в отношениях индивид – общество, в динамичных демографических, урбанистических, миграционных и других процессах, обуславливают необходимость совершенствования образования.

Повышение эффективности образования возможно двумя путями: экстенсивным – за счет роста численности учебных заведений и интенсивным – за счет повышения производительности труда учащихся и учителей, на основе применения новейших технологий, средств и методов обучения. Экстенсивный путь развития школы в основном исчерпал себя в большинстве государств мира в первой половине XX века, в процессе реализации идеи всеобщности образования. Второй путь в современных условиях представляется основополагающим.

Усиление гуманистической направленности обучения и воспитания нашло свое отражение в формировании нового педагогического сознания, основанного на идее развития познавательной и творческой активности учащихся. Соответственно изменяются представления о процессе формирования человека, приоритетах его личностных качеств, жизненных установок и ценностей, характеризующие новый этап в развитии человеческого общества.

Потребность высокотехнологического общества в человеке, способном осваивать новые знания и профессии на протяжении всей жизни, растущее понимание самоценности человеческой личности создали объективные предпосылки для обоснования идеи обновления образования путем инновационных изменений. Это подтверждается исследованиями ряда авторов, в частности известный ученый А. И. Ракитов отмечает: «По мере усложнения человеческой деятельности объем знаний, требуемых для ее реализации, резко возраста-

ет... С переходом к современной стадии развития, характеризующейся нарастающим темпом технических и технологических инноваций, объем знаний, необходимых для их обоснования, разработки, реализации и распространения, должен расти экспоненциально»<sup>1</sup>.

Таким образом, системе образования, через которую проходит практически все подрастающее поколение, предъявляются качественно иные требования, обусловленные социальным и научным прогрессом общества. Нововведения в образовании и воспитании являются составной частью очень сложного и длительного процесса, на который влияют многие факторы. Существует диалектическая связь между предыдущими, сегодняшними и будущими изменениями. С развитием науки и техники такие изменения приобретают революционный характер. В этом смысле изменения в образовании являются не только следствием, но и особым условием дальнейшего общественного развития.

Диалектические изменения характерны не только для нашего времени, нашего общества, но и для развития человеческого общества вообще, являясь отражением постоянного поиска нового, лучшего, более современного. Нововведения считаются самым эффективным путем и средством повышения эффективности образования, а поэтому буквально все страны стремятся вводить в образование как можно больше новшеств. Во многих странах сегодня уровень благосостояния все больше измеряется количеством нововведений и степенью их применения. Поэтому если раньше общества и системы образования и воспитания могли довольствоваться новшествами, носителями которых были одиночки-энтузиасты, то сегодня нововведения требуют организованного, планомерного, массового и общественного, а не частного к ним отношения. Таким образом, для того чтобы образовательная система стала мощным фактором прогресса, необходимо обеспечить ее стабильное, опережающее развитие.

---

<sup>1</sup> *Ракитов А. И.* Философия компьютерной революции. – М., 1991. – 287 с.

Новшества являются продуктом современных общественных тенденций. Количество, виды, характер, интенсивность нововведений зависят от общественно-экономических, исторических условий, культуры, традиций и других особенностей, т. е. на нововведения в совокупности влияют многие факторы. В частности, к наиболее важным условиям эффективности нововведений в области образования можно отнести определенный порядок их внедрения:

1) необходимо укрепление финансового положения образования, т. к. сегодняшние трудности связаны с существующими методами и источниками его финансирования;

2) система образования должна быть обеспечена подготовленными руководителями, располагающими необходимой информацией и современными средствами прогнозирования, анализа и расчетов ее функционирования и развития;

3) необходима модернизация системы подготовки педагогов, от первоначальной узкопрофессиональной до постоянного повышения уровня всех учителей, основанная на исследованиях в области педагогики;

4) следует создать новые системы обучения, основанные на использовании инновационных методов и средств в новом сочетании, обновить содержание образования, разрабатывать и использовать новейшие технологии обучения, в том числе и компьютерные.

Анализ социально-экономической обусловленности инновационных изменений в образовании любой страны невозможен без опоры на уже имеющийся опыт внедрения инноваций в мировой образовательной практике.

Необходимость преобразований особенно явственна в высоко развитых странах мира (Англия, США, Франция, Япония), лидировавших в темпах научно-технической революции и раньше других испытавших ее социальные последствия во всех областях общественной жизни, в том числе в образовании.

З. А. Малькова, анализируя процесс обновления педагогической системы в Западной Европе и США, выделяет два условных периода.

Первый (60–70-е гг.) отмечен законодательными актами, направленными на продление сроков обязательного обучения, устранение антидемократических преград на пути получения среднего образования, превращение средней школы в общедоступное, массовое учебное заведение (Акт об элементарном и среднем образовании в США, 1965; реформа среднего образования в Англии, 1964; школьная реформа во Франции, 1975 и др.). Второй (80-е гг.) характеризуется содержательно-качественными преобразованиями («Образование для 2000 года», 1985 г., ФРГ; «Образование Американцев для XXI века», 1984 г., США; «Образование будущего», 1985, Франция; «Поиск модели образования для XXI века», 1984 г., Япония).

Признание приоритетности образования в этих странах проявляется в постоянном внимании к образованию и поощрении участия общественности в делах учебных заведений, поскольку атмосфера, свидетельствующая о социальной поддержке и заинтересованности в образовании – обязательное условие его обновления. Будущее образовательной системы в этих странах рассматривается и с традиционных, и с реформаторских позиций, с осознанием идеи о том, что без экспериментальных учебных заведений сегодня немыслимо поступательное движение школьного дела.

Анализируя предпосылки возникновения инновационных изменений в образовании России, необходимо обратиться к опыту, накопленному в период существования единого образовательного пространства в рамках СССР. Советская система образования, существовавшая на протяжении десятилетий, сочетала в себе и негативные, и позитивные стороны. В исторически короткие сроки была ликвидирована неграмотность, создана система народного образования, включающая дошкольные учреждения, общеобразовательные школы и профессионально-технические училища, техникумы и вузы. Осуществлены начальный и семилетний всеобуч, обеспечена доступность среднего и высшего образования в сочетании с широкой системой социальных льгот.

Наряду с положительным, советской системе образования были присущи и недостатки: излишняя идеологизация; декларативность законодательных актов; консервативность и формализм образовательного процесса и другие. Изоляция от мировой образовательной практики, однотипность, пренебрежение этнокультурными традициями привели к утрате передовых позиций и нарастанию негативных тенденций, что стало основной причиной глубокого кризиса советской образовательной системы. Негативные явления в развитии образования усугублялись двумя обстоятельствами: с одной стороны, состоянием учебно-материальной базы, кадрового потенциала, психолого-педагогической обеспеченностью, которые не соответствуют современным условиям, с другой – несоответствием качества учебно-воспитательного процесса требованиям научно-технического прогресса. Таким образом, декларируемые цели школы оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами. Все это усугублялось резким снижением социального статуса образования, экономическим нивелированием его различных уровней.

Сложившаяся ситуация привела к тому, что уже в 1988 г. в ходе подготовки к Всесоюзному съезду работников народного образования были опубликованы альтернативные концепции новой системы образования. С этого момента в обиход вошло словосочетание «экспериментальная площадка», а школам впервые было предложено несколько вариантов учебных планов. Таким образом, Всесоюзный съезд учителей 1988 года положил начало и опытно-экспериментальной работе на основе дифференциации; началось внедрение инноваций в практику образовательных учреждений. Было определено, что специфика инновационного образования должна определяться: конкурсным отбором учащихся; повышенным уровнем содержания образования; применением нетрадиционных форм, методов обучения и контроля знаний учащихся; высоким качеством материально-технического и методического обеспечения; особенностями управления образовательным учреждением и учебным процессом;

обеспечением высокопрофессиональными преподавательскими кадрами; использованием новейших учебных технологий и средств обучения.

В 1990–1991 гг. школы получили возможность создавать собственные индивидуальные учебные планы на основе разработанных Министерством образования, общеобразовательные учреждения начали работать в парадигме вариативного образования. Вариативность развивается по направлениям организационно-правовых норм деятельности образовательных учреждений, форм получения образования и содержания образования.

После провозглашения государственного суверенитета инновационный поиск в образовании стал частью российских реформ, которые продолжаются и сегодня. Однако кризисные явления в экономике страны, характерные для первой половины 90-х гг., не могли не сказаться на уровне и качестве образования. Наблюдался общий спад производства, рост цен, инфляция (ВВП только за период между 1991 г. и первым кварталом 1994 г. сократился приблизительно на 40%; доля ВВП России, выделяемая на образование, сократилась с 7% в 1970 г. до 3,4% в 1994 г.). В ежегодном мониторинговом докладе ЮНИСЕФ «Образование для всех?» (1998) к основным тенденциям в области образования стран бывшего СССР в 90-х гг. относят следующие.

1. «Расходы из семейного бюджета на образование детей возросли, причем зачастую весьма резко. Повысилась плата за содержание детей в детских садах; введена плата за дополнительное обучение детей в старших классах средней школы, приходится платить за учебники; все более широкое распространение получает взимание платы за обучение в вузах. Намного сократились размеры пособий студентам, проживающим вне дома. И такое увеличение расходов происходит в то время, когда резко сокращаются семейные доходы и растет неравенство.

2. Резко сократились реальные расходы государства на образование. С уменьшением заработной платы ухудшается и моральное со-

стояние преподавательского состава, а это отрицательно сказывается на качестве преподавания. В результате сокращения финансирования особенно ухудшается состояние зданий и оборудования, многие школьные здания находятся в поистине плачевном состоянии, серьезной проблемой стало отопление школ в зимнее время.

3. Число поступивших в учебные заведения и посещающих их нередко падает. Частично это можно объяснить повышением затрат на обучение и снижением его качества, что приводит к сокращению спроса на него. Но сокращается и число мест в учебных заведениях. Например, за период с 1991 по 1995 год в странах СНГ было закрыто более 30 тыс. дошкольных учреждений.

4. Сокращается и социальная поддержка, оказываемая учебными заведениями: снижаются масштабы школьного питания, число групп продленного дня, все меньше детей проходят медосмотр и стоматологическую проверку.

5. Возросла степень селективности и конкуренции в образовании; при этом появились элитарные колледжи и лицеи для старшеклассников, а также частные школы» [30, с. 9].

На фоне радикальных изменений в экономике идет формирование новых социальных групп: риэлтеров, бизнесменов, предпринимателей и др. Происходит расслоение общества, осмысление социальными группами собственных специфических интересов, в том числе в сфере образования. В этих условиях школа должна была учитывать растущее многообразие образовательных потребностей и запросов, имеющих в обществе, и влиять на их дальнейшее развитие.

Таким образом, изменения в экономике оказали как тормозящее, так и стимулирующее воздействие на обновление школьного образования.

Существенное влияние на школу оказывает сегодня одно из несомненных завоеваний периода реформ – гласность, свобода слова, ликвидация цензуры средств массовой информации. Перед школой возникла задача воспитания новой, современной информационной культуры учащихся.



Высокий динамизм производства, быстрое его обновление, появление новых видов трудовой деятельности придают особую важность таким качествам работающих, как профессиональная мобильность, умение быстро переучиваться и приобретать новые знания, психическая и физическая устойчивость. Перед школой была поставлена задача, не только дать необходимые знания, умения и навыки, но и разносторонне развить личность, выявлять и совершенствовать ее способности и интересы, формировать жизненные ценности и установки, закладывать основу для непрерывного образования, самообразования и развития человека. В решении этих задач трудно было переоценить роль науки и образования. Для того чтобы государство было равноправным членом мирового сообщества, в первую очередь необходимо заботиться об их развитии.

На саммите Группы восьми (2006) был принят документ «Образование для инновационных обществ в XXI в.». Данный документ определил следующие перспективные направления развития образовательных систем:

- повышение качества образования в интересах расширения возможностей, предоставляемых нашей молодежи и будущим поколениям;
- обеспечение более эффективного использования общественных ресурсов в сфере образования на всех уровнях и на всех этапах жизни;
- формирование инновационных обществ, которые обеспечивают непрерывное повышение квалификации профессиональных кадров и творческие возможности для обучения в течение всей жизни человека;
- подготовка граждан к тому, чтобы адаптироваться к переменам посредством обучения в течение всей жизни;
- укрепление взаимосвязи между обучением, подготовкой на рабочем месте и рынком труда, в том числе за счет дистанционного обучения и трансграничных образовательных услуг.

В этом документе была еще раз подтверждена важность Хартии Кельнского саммита Группы восьми «Цели и задачи обучения в течение всей жизни» и содержащегося в ней призыва к созданию для всех людей возможностей и стимулов продолжать обучение на протяжении всей своей жизни.

Таким образом, государства реализуют принцип непрерывного образования – «через всю жизнь». В зависимости от своего желания и возможностей любой россиянин может официально получить не одну, а две или более специальностей, закрепленных в документах государственного образца об окончании учебных заведений, в том числе и на высшей ступени образования. Форму получения образования субъект образования (обучающийся) выбирает также по желанию. В образовательном учреждении – это очная, очно-заочная (вечерняя), заочная; форма семейного образования, самообразования, экстерната.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 1980-х – начала 1990-х гг. оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе РФ «Об образовании» и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Однако произошедший в 1990-х гг. общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Для улучшения качества общего образования необходимо принять следующие меры:

– разработать нормативно-правовую базу для развития новых типов общеобразовательных учреждений, в том числе образователь-

ных центров и комплексов, а также учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей;

- обеспечить государственную поддержку школ для одаренных детей;

- обеспечить государственную поддержку образовательных учреждений, ведущих инновационную деятельность, как опорных площадок процесса модернизации образования.

Анализ показывает, что проведенные в эти годы реформы коснулись, в основном, форм и содержания образования. Таким образом, за период 1990–2005 гг. Наряду с традиционными школами стали развиваться инновационные учебные заведения. Система образования России отходит от той практики, когда массовая государственная школа решает только одну проблему всеобща.

### **1.3. ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ: НЕОЛОГИЯ, АКСИОЛОГИЯ, ПРАКСИОЛОГИЯ**

Внедрение педагогических новшеств и изменения в учебно-воспитательном процессе привели к формированию новой области знания – педагогической инноватики, которая начала формироваться как междисциплинарная область исследований в педагогике на стыке философии, психологии, социологии. Как самостоятельное направление педагогической науки инноватика стала интенсивно развиваться в последние десятилетия XX века, что, по мнению И. И. Цыркуна, обусловлено рядом факторов:

- 1) смена монизма и догматизма в общественном развитии на плюрализм;

- 2) неудовлетворительное состояние системы образования, которое привело к сменяющим друг друга школьным реформам;

- 3) отрыв педагогической науки от практики;

4) пробуждение инициативы и творчества учителей, закрепление этого права в официальных документах;

5) воссоздание и рождение новых типов учебных заведений, актуализация педагогических идей гуманизации и гуманитаризации образования;

6) появление новых мощных информационных средств обучения;

7) получение самостоятельного статуса среди других наук [29, с. 23–24].

В справочной литературе педагогическая инноватика определяется как отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы, закономерности, методы, средства [23, с. 176–177].

Одной из первых в педагогической науке проблемами инноватики как отрасли педагогического знания стала заниматься Н. Р. Юсуфбекова. По ее мнению, педагогическая инноватика представляет собой учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, о применении и использовании этих новшеств на практике. В качестве основных частей педагогической инноватики она выделяет: педагогическую неологию (теория создания новшеств в системе образования), педагогическую аксиологию (учение о закономерностях восприятия нового педагогическим сообществом), педагогическую праксиологию (учение о применении педагогических новшеств, теория эффективности педагогической деятельности) [32, с. 14]. На этом основании в педагогической инноватике можно выделить три блока понятий и идей: в первом раскрываются особенности создания новшеств, их источники, классификация, критерии новизны; во втором исследуются проблемы их восприятия, оценки и освоения педагогическим сообществом; в третьем обобщаются данные о применении нового в сфере образования.

В качестве существенных направлений в разработке педагогической инноватики Н. Р. Юсуфбекова отмечает следующие [31, с. 5]:

— педагогическая инноватика как особая отрасль научного знания;

- инновационные процессы как предмет методологического исследования;
- ведущие направления разработки основ педагогической инноватики;
- тенденции развития инновационных процессов в современной педагогике;
- противоречия в развитии инновационных процессов в системе образования;
- перманентность обновления педагогической практики как социально-педагогическая закономерность в развитии инновационных процессов;
- состав, структура и функции педагогической инноватики;
- прикладные аспекты основ педагогической инноватики;
- педагогическая инноватика в системе научно-педагогического знания;
- необходимые условия реализации инновационных процессов в педагогике;
- нормы деятельности по организации и осуществлению инновационных процессов в педагогике.

Таким образом, педагогическая инноватика раскрывает процессы создания и применения нового в предмете педагогики, что отличает ее от общей теории инноватики и от частных теорий в других областях научного знания.

Обозначенные проблемы педагогической инноватики привлекают внимание ученых-педагогов России и других стран, ведущих разработку теории инновационных процессов, позволяющей глубоко понять модернизацию образования, выявить принципы и условия управления ими.

Анализ опыта зарубежных исследований в области педагогической инноватики показывает, что в этих работах рассматриваются отдельные теоретические и практические аспекты инновационных процессов, изменения в системе образования на основе различных педа-

гогических новшеств. В работах американских и английских ученых (Х. Барнет, А. Николс, Н. Гросс, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок и др.) анализируются вопросы управления инновационными процессами, условия организации изменений, разрабатываются способы их распространения и рекомендации. Изучаются факторы и источники их возникновения и функционирования, препятствия на пути освоения и распространения. Уточняется новая роль учителя-исследователя в инновационных школах. Инновация рассматривается и как основа культурных изменений в обществе. Анализируются специфические проблемы введения, освоения и применения новшеств в разных звеньях системы образования, отрабатывается методика исследования новых явлений.

В американской инноватике глубоко разработан социально-психологический аспект распространения нововведений: типология участников инновационного процесса, их отношение к новому и др.

Необходимо отметить, что исследования представителей западной педагогики, как правило, носят эмпирический характер.

В нашей стране в конце 80-х – начале 90-х гг. В. В. Краевским, И. Я. Лернером, Б. С. Гершунским и др. изучаются теоретико-методологические проблемы инновационных процессов в образовании, что позволило охарактеризовать не только отдельные стадии инновационного процесса, но изучить их как целостное явление, обладающее совокупностью внешних и внутренних связей.

Существенное значение для рассмотрения генезиса развития инновационной деятельности имеют работы В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова, В. И. Загвязинского, Я. С. Турбовского, Л. С. Подымовой и др.

В 90-х гг. в России наблюдается активный рост инновационных процессов в образовании, что актуализировало выполнение ряда диссертационных исследований в сфере педагогической инноватики.

Проблематику нововведений в области образования в этот период исследовали Н. В. Горбунова, М. С. Бургин, В. Я. Ляудис,

М. М. Поташник, Т. И. Шамова и другие, что позволило вскрыть общие особенности инновационных процессов.

В работах В. П. Кваши, Н. В. Коноплиной рассматриваются проблемы управления инновационными процессами в образовании. В исследовании М. В. Кларина обобщаются и анализируются инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике.

Несмотря на активное изучение инновационных процессов, в педагогике не сформировалось единых подходов к пониманию их сущности. В связи с этим, исследователям приходится иметь дело с различными трактовками в объяснении смыслов одних и тех же понятий инноватики. Это подтверждается тем, что в исследовании И. И. Цыркуна выявлено более 60 специальных терминов, которыми пользовались различные авторы при описании объектной области инноватики.

### **Контрольные вопросы**

1. Зарождение инновационной педагогики, история ее возникновения.
2. Сущность основных противоречий в образовании на современном этапе развития общества.
3. Понятие новизны в педагогике.

## Глава 2.

# ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

### 2.1. НОВОЕ, НОВШЕСТВО, ИННОВАЦИЯ, ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

Хотя инновации сопровождают общество с самого начала его возникновения, как диффиниция педагогической науки инновация относительно молода и в этом – одна из причин того, что в ее определении существуют расхождения, которые связаны с употреблением близких и родственных терминов для ее характеристики.

В качестве основных, наиболее употребляемых понятий педагогической инноватики можно выделить «новшество», «нововведение», «инновация», «инновационные процессы», «инновационная школа».

Понятие «инновация» впервые было использовано в исследованиях культурологов в XIX в. и означало введение элементов одной культуры в другую. И. Шумпетер, который в начале XX в. анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем, первым дал наиболее полное описание инновационным процессам. В 1930-е гг. экономисты И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот термин «инновация», который, по их мнению, означал научное открытие в новой технологии или продукте. С этого момента диффиниция «инновация» и сопряженные с ним термины «инновационный потенциал», «инновационный процесс» и другие приобрели статус общенаучных и обогатили понятийные системы многих наук.

В энциклопедической литературе и словарях термин «инновация» имеет несколько трактовок. Это слово имеет латинское происхождение и с латинского языка (*in* – в, *novus* – новый) переводится как обновление, изменение, новинка. В Большом энциклопедическом словаре [1, с. 493] и в Советском энциклопедическом словаре данное



понятие определяется как новообразование [23, с. 499]. В современном словаре иностранных слов понятие «инновация» трактуется как нововведение [22, с. 337]. Нововведение же, согласно определению С. И. Ожегова, вновь установленный порядок [16, с. 417].

В контексте данного исследования нас больше интересует педагогическая инновация. В словаре психолого-педагогических терминов предлагается следующая трактовка: «Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности» [18, с. 177].

Педагогическая инновация, по мнению В. Кваши, – это целостная теоретическая, технологическая и методическая концепция, обеспечивающая самореализацию творческого потенциала «Я» учителя, высокую эффективность решения педагогических проблем в наиболее сложных направлениях учебно-воспитательного процесса [10, с. 11].

В определении А. И. Кочетова «инновация» – целостная теоретическая, технологическая и методическая концепция обновления педагогической деятельности, обеспечивающая ее вывод на указанный уровень.

В. С. Пылаева определяет педагогическую инновацию как целенаправленные изменения, вносящие в систему новые, относительно стабильные элементы [19, с. 66].

В исследовании М. М. Поташника отмечается, что в научной литературе различают понятие «новшество» или «новое средство» (они считаются синонимами) и «инновация» – «нововведение». Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология и т. д.), а инновация – это процесс освоения этого средства.

Л. С. Подымова и В. А. Сластенин под нововведением понимают динамическую систему, характеризующуюся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономерным развитием во времени ее взаимодействия с окружающей средой. Нововведение определяется ими и как новшество, и как процесс внедрения этого новшества в практику [21, с. 10].

Таким образом, все предлагаемые определения термина «инновация» можно разделить на две группы:

1) трактовка понятия «инновация» на основе лингвистического его значения.

2) употребление для характеристики понятия «инновация» синонимичных понятий, в частности – нововведения.

По нашему мнению, *педагогическая инновация* – это процесс разработки, апробации и внедрения научно обоснованных изменений, вносящих в педагогическую систему новые, относительно стабильные элементы, в целях повышения ее эффективности. Принципиально новым в нашем определении является то, что мы понимаем педагогическую инновацию не как результат внедрения чего-либо, а как процесс. И этот процесс включает три этапа: разработка, апробация и внедрение. И инновация вносит не просто новые, а стабильные элементы, которые при необходимости могут повторяться. В то же время педагогическая инновация должна давать положительный результат, в противном случае это не инновация.

Нет однозначного понимания и термина «инновационный процесс». Так, В. И. Загвязинский трактует инновационные процессы в образовании как процессы возникновения, развития, проникновения в широкую практику педагогических нововведений. В целом, отмечает автор, под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

По мнению С. Д. Ильенковой, инновационный процесс представляет собой подготовку и осуществление инновационных изменений и состоит из взаимосвязанных фаз, образующих единое комплексное целое, это процесс преобразования научных знаний в инновацию. Главная его черта – завершение инноваций, получение результата, пригодного для реализации [9, с. 319].

Н. Р. Юсуфбекова дает такое определение: инновационный процесс – это динамическое единство педагогических новшеств, их освоения педагогическим сообществом и эффективного использования в

практике на научной основе [33, с. 6]. Следовательно, можно говорить об инновационных процессах в системе образования как о процессах создания, освоения и применения педагогических новшеств, которые изучает педагогическая инноватика [34, с. 21].

Бурные изменения в сфере социальных и экономических отношений в последнее десятилетие XX в. привели к переменам в образовательно-воспитательной системе в целом и в отдельных ее областях. Происходящая в последние годы смена приоритетов в образовании ориентирует не только на передачу социального опыта, но и на развитие личности, формирование в человеке потребности выйти за пределы изученного, способности к самообразованию и саморазвитию, к творческой самореализации, что порождает необходимость инновационных изменений. По мнению О. Г. Хомерики, «преодоление былой однотипности и единообразия в организации учебного процесса, широкое развитие педагогического творчества способствовали формированию в массовой практике обучения дидактических инноваций» [27, с. 41].

Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов и их важности в образовании. Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Однако, как бы ни был велик диапазон новаторских подходов, все они укладываются в некоторые основные направления, свойственные процессу обучения данной эпохи, в соответствии с выдвигаемыми теоретическими концепциями и парадигмами образования. Это определяет необходимость системного и целостного изучения инновационных процессов.

Научное изучение инновационных процессов как педагогического явления и дефиниции началось во второй половине XX в., также необходимо отметить, что инновационные процессы в образова-

нии, возникая в различные исторические периоды, всегда определяли его развитие.

Широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX в. в России, Германии, Франции, США. Источниками инновационных процессов в образовании стали несколько крупных теоретических концепций (Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Т. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака и др.), отличавшихся ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Некоторые из этих концепций реализовывались на практике в виде авторских школ (школы Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера, Яснополянская школа Л. Н. Толстого и др.).

В СССР подобная работа проведена С. Т. Шацким, создавшим первую опытную станцию Наркомпроса. Несмотря на то что опыт С. Т. Шацкого не получил широкого распространения, он послужил основой исследовательского подхода к подготовке учителя.

Период 30–40-х гг. характеризуется унификацией, стандартизацией и централизацией образования, борьбой с отступлениями от выработанных педагогических норм и, как следствие, затишьем инновационных процессов. Активная работа возобновляется в конце 50-х – начале 60-х гг. в связи с изменением политического руководства страны и демократическими послаблениями. Начинается создание концепций гуманистического воспитания (В. А. Сухомлинский), педагогического стимулирования (З. И. Равкин и др.), активизации познавательной деятельности учащихся (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др.), оптимизации учебного процесса (Ю. К. Бабанский), развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и т. д.).

С 60-х гг. инновационные процессы стали рассматриваться в качестве предмета научного познания для анализа социально-экономических и технологических процессов (В. Зомберт, И. Шумпетер, Э. Роджерс и др.).

В качестве предварительного этапа исследования инноваций в педагогике можно рассматривать появившиеся в 70-х – первой поло-

вине 80-х гг. работы о внедрении достижений педагогической науки в школьную практику (М. И. Кондаков, В. В. Краевский, П. И. Карташов и др.). Тем самым наметился переход от стихийного применения достижений педагогической науки к управляемому процессу, основанному на учете научных закономерностей.

В 80-е гг. начинается активное изучение инновационных явлений и процессов в образовании. Наиболее интенсивно развиваются подобные исследования в США, Польше, Югославии: открываются инновационные образовательно-воспитательные центры, появляются группы ученых и научные школы, занимающиеся исследованием педагогических инноваций.

В этот период при ЮНЕСКО был основан Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования (Asian Center of Education Innovation of Development), который совместно с Международным бюро по вопросам образования информировал педагогическую общественность о новшествах в образовании на страницах изданий «Педагогические инновации» и «Информация и инновации в образовании». В конце 80-х гг. в Москве и Таллине были открыты центры, осуществлявшие исследовательскую и координационную деятельность в области педагогических инноваций.

С этого периода можно выделить два основных направления исследований нововведений: исследование педагогической деятельности как творческого процесса и инновационных процессов в образовании как предмета научного познания. Основное внимание при изучении инновационных процессов уделяется исследованию методологических и психолого-педагогических проблем (А. А. Арламов, В. И. Журавлев, Я. С. Турбовской и др.).

Особенности творчества в педагогической деятельности исследуются в этот период в трудах Я. А. Пономарева, Н. В. Кузьминой, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, Л. М. Фридмана и др. Были выявлены сущность и критерии педагогического творчества и связанного с ним передового опыта (В. А. Кан-Калик, Л. М. Фридман и др.); определены его виды: раци-

онализаторский, новаторский и инновационный (В. Е. Гмурман, Д. Н. Никандров и др.). Одновременно они подчеркивают специфику педагогического творчества, заключающуюся в следующих его особенностях:

- временная спрессованность структуры творческого процесса;
- длительность проявления результатов работы;
- необходимость сопряжения творческого процесса педагога с творческим процессом каждого ученика и всего коллектива;
- необходимость управлять своим психическим состоянием.

В целом, во второй половине 80–90-х гг. в мировой педагогической науке происходит интенсивное освоение проблемы нововведений, поиск обобщающей теории инновационных процессов в педагогике. Создание такой теории предполагало освоение мирового опыта, теоретическую разработку инновационных процессов в системе образования и решение конкретно исторических проблем инновационных процессов в отечественной педагогике.

## **2.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

В развивающихся российских образовательных системах инновационные процессы реализуются следующим образом: разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений. Кроме этого, педагогические коллективы ряда образовательных учреждений внедряют в педагогическую практику альтернативные образовательные системы начала XX века М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и других.

Проведенный анализ позволяет нам говорить о том, что проблеме инновационной деятельности в образовании, как в науковедческом, так и в методологическом плане, правомерно рассматривать с позиций творчества и нововведений. Анализ основных тенденций развития инновационных процессов в образовании в 90-х гг. показы-

вает, что внедрение дидактических новшеств становится все более избирательным, школы ориентированы на использование тех достижений педагогической науки, которые соответствуют их потребностям. В силу неоднородности педагогического сообщества, как по уровню дидактической подготовленности, так и по информированности о необходимых средствах преобразования процесса обучения, внедряемые образовательные инновации в различных школах значительно отличаются, но все реже можно встретиться с фактами копирования передового опыта. В результате проведения вышеперечисленных научно-педагогических исследований подход к выбору инновационных педагогических конструкций стал научно обоснованным.

Положительным для развития теоретических основ инновационных процессов является то, что О. Г. Хомерики, рассматривая инновации с позиций влияния различных факторов, определила условия усиления заинтересованности учителей в совершенствовании учебной работы, среди которых – непрерывно изменяющееся содержание образования и необходимость овладеть им, повышение конкурентоспособности учебных заведений в условиях рыночных отношений и др. [28, с. 42]. Возможность участия педагога в инновациях обеспечивается следующими показателями: высоким методическим уровнем, преобладанием позитивного опыта, отсутствием психологического барьера к новому и др.

Проведенные исследования позволили выявить не только положительные стороны инновационных процессов, но и факторы, негативно влияющие на них. Так, В. П. Кваша, рассматривая условия, тормозящие инновационный процесс, выделяет 3 основных психологические преграды в использовании новшеств: неумение критически переосмысливать собственный опыт; соотносить возможности традиционной педагогики и психологии с новыми подходами в науке; неадекватность самооценки учителем нового в своей работе [11, с. 7].

Многое из рациональных подходов, найденных в дидактических системах, интегрировано в теории активного развивающего обучения (М. А. Данилов и М. Н. Скаткин, Б. П. Есипов и др.), в теории опти-

мизации обучения (Ю. К. Бабанский и М. М. Поташник и др.), поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), проблемного обучения (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин), развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) и т. д.

Таким образом, педагогическая наука предлагает практике довольно богатый фонд постоянно совершенствуемых идей, технологий, обучающих и воспитывающих систем, которые реализуются в инновационных школах.

Предпринятый анализ понятия «инновационный процесс» позволяет расширить понимание этого феномена за счет включения в него новых компонентов. Инновационная идея непосредственно связана с педагогической практикой и проецирует направления развития условий реализации инновационного процесса, актуализирует необходимость теоретико-методологического анализа понятий «традиция – новаторство». Поступательное развитие инновационных процессов обеспечивается осмыслением инноваций в контексте традиционной педагогики, того опыта, потенциала, который накоплен в отечественной педагогической практике. Знание компонентов, видение структуры инновационного процесса существенны для понимания в целом динамики развития инновационных процессов в системе образования, выявления противоречий и тенденций в их структуре. Инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. Он представляет собой совокупность средств, с помощью которых научная идея превращается в образовательное нововведение. Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение, называется инновационной деятельностью.

Поскольку реализация инновационных процессов связана с деятельностью конкретных людей, то определение понятий инноватики не может быть полным без их характеристики. К анализу этого аспекта проблем обращались в своих трудах Э. Роджерс, К. Ангеловски, И. И. Цыркун и другие, уделявшие значительное внимание вопросам



психологической готовности педагогов к принятию нововведения как одному из важных условий реализации инновационных процессов.

Э. Роджерс, отмечая, что восприятие новшеств – это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, выделяет в нем пять основных этапов:

- 1) ознакомление человека с новшеством;
- 2) появление интереса к новшеству;
- 3) оценка новшества;
- 4) апробация, во время которой может произойти отказ от новшества;
- 5) окончательное восприятие и принятие окончательного решения о применении новшества в будущем.

На пятом этапе, по мнению автора, возможны четыре варианта:

- а) восприятие и последующее использование новшества;
- б) полный отказ от новшества;
- в) восприятие с последующим отказом от новшества;
- г) отказ от новшества с последующим восприятием.

Зачастую прекращение использования новшества происходит потому, что его идея не совсем понятна человеку. Поэтому успех реализации нововведения тесно связан с инновационным поведением, в котором проявляется личностное отношение субъекта к происходящим переменам.

В связи с новаторской деятельностью учителей и их отношением к новшествам разработана классификация субъектов, усваивающих новшества в зависимости от времени их готовности к освоению. В классификации Роджерса выделяются следующие типы категорий субъектов-реализаторов новшеств:

а) новаторы характеризуются авантюрным духом и поглощены новшествами;

б) ранние реализаторы следуют за новаторами и отличаются тем, что в большей степени интегрированы в свое местное объединение, влияя на него;

в) предварительное большинство осваивает новшества после «ранних реализаторов», но до средних. Свободно и интенсивно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров;

г) позднее большинство осваивает новшества как «средние» субъекты, в результате оценки собственных потребностей или под давлением среды;

д) «колеблющиеся» ориентированы на традиционные ценности, последними осваивают новшества; не являются лидерами в мышлении и настроены лояльно; зачастую они социально изолированы.

Принимая типологию Роджерса, К. Ангеловски вводит другие названия, по его мнению, более соответствующие пяти выделенным категориям: а) новаторы; б) передовики; в) умеренные; г) предпоследние; д) последние. Он отмечает, что значительное влияние на новаторство оказывают следующие факторы: пол, возраст, место работы, образование, информированность, удовлетворенность профессией, разновидность региона, тип школы, ее оснащенность и др.

Осуществляя дальнейшую разработку вышеперечисленных проблем, И. И. Цыркун выделяет диапазон отношений к нововведениям от принятия до непринятия их:

а) отрицательное отношение: отказ от нововведения – сопротивление нововведению – терпимость к нововведению – индифферентное отношение;

б) положительное отношение: принятие нововведения и приспособление к нему – желание нововведения – потребность в нововведении [29, с. 19].

Он также предлагает типологию инноваторов (табл. 1).

По характеру инновационной деятельности И. И. Цыркун выделяет создателей и реализаторов. Первые являются авторами новшеств, а вторые организуют процесс его освоения. По отношению к основной специальности он выделяет профессиональных и самодеятельных инноваторов.

Типология инноваторов по И. И. Цыркуну

Тип инноватора	Основные функции
Антрепренер	Поддерживает и продвигает идею
Генератор идей	Выдает большое число оригинальных предложений, стремится решать сложные проблемы
Привратник	Улавливает и перерабатывает свежие идеи, накапливает и передает прогрессивный опыт
Модератор идей	Критик новой научной информации
Аниматор идей	Подмечает сильные стороны новой идеи, поддерживает генератора идей

### 2.3. ПЕРИОДЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Проведенный нами анализ развития системы образования позволил обобщить теорию и практику инновационных процессов, опыт создания и функционирования инновационных учебных заведений и выделить периоды инновационного развития системы образования в России, каждый из которых имеет ряд отличительных особенностей.

Первый период (1989–1992) характеризуется активным инновационным поиском в педагогической среде образовательных учреждений. Обусловлено это отменой жесткой регламентации содержания образования и педагогической деятельности, имевшей место в советский период.

Следствием стало распространение, с одной стороны, профилизации и дифференциации образования, с другой – появление условно новых типов школ лицеев и гимназий. Профилизация заключалась в увеличении количества школ с различным уклоном (экономическим, физическим, биологическим и т. п.) и профильных классов (математический, литературный и др.). Однако необходимо отметить, что школы с уклоном и профильные классы существовали в советский период. Наблюдается лишь интенсификация, расширение и углубление их раз-

вития. Вновь созданные лицеи и гимназии к инновационным образовательным учреждениям можно отнести, на наш взгляд, с большой долей условности. Во-первых, эти типы уже существовали в России ранее и, следовательно, лишь возродились. Во-вторых, они работали по учебным планам и программам общеобразовательной средней школы.

Революционное значение для развития инновационной школы, в том числе начальной, имело, на наш взгляд, массовое внедрение опыта работы педагогов-новаторов, распространение авторских школ и технологий.

Второй период (1992–1998) характеризуется формированием законодательной базы, соответствующей изменившимся условиям. Основным законодательным актом, регулирующим образовательную деятельность в этот период, являлся Закон «Об образовании» (1992). В этот период были утверждены концепции и государственные программы, в числе которых Федеральная программа развития образования (1993). В ней были определены следующие приоритетные направления обновления образования:

- совершенствование системы финансирования: расширение финансовой и хозяйственной самостоятельности, использование дополнительных источников финансирования, материальное стимулирование инновационной активности;
- учет общероссийских и региональных интересов при создании новых типов учебно-воспитательных учреждений;
- реорганизация системы управления образованием на общероссийском, региональном и местном уровнях с сильными координационными связями;
- введение индикативного планирования работы учреждений на основе прогнозирования их возможностей и местных условий;
- усиление практической значимости приобретаемых знаний и навыков;
- обеспечение интеграции в мировое образовательное пространство, соотнесение национального уровня образования с международными стандартами.

В этот же период Постановлением Правительства РФ был принят документ «Об утверждении типового положения об общеобразовательном учреждении» (1994), который способствовал демократизации управления, соблюдению прав личности, совершенствованию контроля над качеством образования в инновационных учреждениях. В Новосибирской области реализуется «Программа развития народного образования НСО на 1991–1995 годы» и др. Также был опубликован Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования» (1998), который содержал перечень предметных тем.

Таким образом, законодательная база и обозначенные приоритетные направления создали предпосылки для дальнейшего развития инновационных образовательных процессов с учетом социально-экономических, культурных особенностей России и мировой образовательной практики.

Третий период (1998–2005) отмечен совершенствованием содержания образования, дальнейшим совершенствованием законодательно-правовой базы, разработкой стандартов и содержательно-технологических моделей обучения и воспитания. Вновь усиливается государственный контроль за качеством образования. Государство в должной мере оценивает важность образования и стимулирует инновационный поиск. Объявляется ежегодный конкурс среди инновационных образовательных учреждений, победителям выдаются гранды в сумме 1 миллиона рублей. Предусмотрено дополнительное конкурсное финансирование учителей, внедряющих инновации в учебный процесс.

Постановлением Правительства РФ от 19 марта 2001 г. признано недействительным Постановление от 31 августа 1994 г., и принят новый документ «Об утверждении типового положения об общеобразовательных учреждениях». В новом законопроекте приведены четкие определения каждого типа общеобразовательного учреждения, разрешена деятельность детских общественных объединений, филиалы были лишены статуса юридического лица, установлен фиксированный период обучения в начальной школе (4 года, в первом варианте

было 3–4 года), продолжительность учебного года в первом классе была увеличена до 33 недель. На базе данного положения общеобразовательные учреждения разрабатывали собственный устав.

На протяжении всего исследуемого периода большое внимание уделялось совершенствованию содержания образования. Создание общеобразовательных учреждений, осуществляющих свою работу в инновационном режиме, вариативность планов, программ, учебников, характерные для первой половины 90-х гг. XX в., привели к тому, что возникает значительная рассогласованность содержания образования даже в учебных заведениях одного типа и уровня. В результате не только начальные школы, работающие по различным развивающим программам, но и школы с традиционными системами обучения выпускают учащихся самого различного уровня интеллектуальной и общеобразовательной подготовленности. Это приводит к тому, что учащиеся, получившие образование в одной начальной школе, далеко не всегда могут продолжить обучение в другом образовательном учреждении. Рассогласованность в деятельности начальных школ уже не способствует развитию инновационного поиска, но создает множество проблем для учащихся, учителей и родителей.

В связи с возникшими проблемами, органы образования столкнулись с необходимостью унификации содержания образования и с проблемами его стандартизации и регламентации. Таким образом, экстенсивная стадия развития педагогических инновационных заведений постепенно перешла в интенсификацию процесса образования.

Действенность начального образования во многом обуславливалась программными документами, определяющими его содержание.

Необходимость координации деятельности учебных заведений обусловила создание и принятие документа «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования» (1998) и Федерального государственного образовательного стандарта (2004) и предопределила процесс обновления содержания школьного образования. Впервые в стандарте нормативно закреплена вариативность (возрастает от 16,3% в начальной школе до 44,4% на старшей

ступени обучения). Содержание образования обновлено: в начальной школе – на 12,3%, в основной школе – на 29,9%, в старшей школе – более чем на 35%. При этом стандарт делает значительный шаг к разгрузке содержания школьного образования. В начальной школе разгрузка проведена на 20,1%. Однако принятый стандарт был несовершенен. И Министерство образования в 2005 г. учредило конкурс на проект государственного образовательного стандарта второго поколения, на разработку которого было отведено 5 лет. И вот 6 октября 2009 г. был издан приказ № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Внедрение государственного стандарта начального образования было призвано обеспечить первоначальное становление личности ребенка, выявить и развить его способности, познавательные процессы, сформировать учебную деятельность, опыт общения и сотрудничества.

Таким образом, в 90-е гг. достигнут ряд качественных показателей в развитии системы образования:

- произошла корректировка содержания образования;
- активизировался процесс гуманизации образовательной сферы, изменились принципы управления и финансирования;
- сформирована новая нормативно-правовая база;
- появились альтернативные организации образования;
- были сделаны серьезные шаги на пути к интеграции в международное образовательное пространство;
- осуществляется программа «Информатизация системы среднего образования».

### **Контрольные вопросы**

1. Жизненный цикл инноваций, классификация педагогических новшеств.

2. Педагогическое сообщество. Использование и применение нового, разновидности внедрения.

## **Глава 3.**

# **ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ**

### **3.1. ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

Базовым условием для инновационных изменений школы явились законодательные акты Российской Федерации, направленные на упорядочение системы образования, закрепление прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, уточнение вопросов, связанных со структурным устройством, управлением, финансированием и т. д. Документами, определяющими основные тенденции и направления образовательной политики в России, являются Закон «Об образовании» (1996), Федеральная программа развития образования (2005), Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. (2001). В частности, в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г. говорится о том, что образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., принятая Правительством Российской Федерации 3 сентября 2005 г., предусматривает в качестве ключевого направления развития переход к инновационному обучению. Особое влияние на инновационные процессы в образовании оказали законы «Об образовании», принятые в 1992 и 1996 гг., определяющие принципы государственной политики, гарантирующие права на получение образования и регулирующие отношения между субъектами образовательного процесса.



Уже в Законе 1992 г. один из базовых принципов государственной политики в области образования предопределил разнообразие учебных заведений по видам собственности, направлениям деятельности, формам воспитания и обучения, демократизм в управлении образованием. Учреждениям образования предоставлено право самостоятельно определять финансово-хозяйственную деятельность, организацию учебно-воспитательного процесса, кадровые вопросы, возможность создания учебно-научно-производственных объединений. Таким образом, за школами было законодательно закреплено право в выборе программ, форм и методов обучения, что позволило создавать помимо традиционных иные по формам организации деятельности учреждения. Это способствовало повышению инновационной активности.

В июне 1996 года был принят Закон «Об образовании» в новой редакции. В этом документе законодательно были закреплены в принципах государственной политики условия, способы и механизмы внедрения инноваций в практику образовательного процесса. Таким образом, с одной стороны, каждый гражданин России имеет конституционные права на получение образования любой ступени, любого уровня и любой направленности, с другой – органы образования получают возможность создания учебных заведений различных типов. Образование может быть получено как в государственных, так и в частных учебных заведениях, государственная поддержка развития которых провозглашена в Конституции. Вместе с тем, был утвержден государственный образовательный стандарт, определяющий необходимый минимальный уровень требований к выпускникам учебных заведений различных типов.

Положительное влияние на законодательные акты в области образования оказала вступившая в силу Конвенция о правах ребенка, ратифицированная и в России. К примеру, в новом Законе «Об образовании», вступившем в силу с июня 1996 г., нашли отражение многие положения этого документа. В Конвенции записано: «...образование ребенка должно быть направлено на содействие раз-

витию личности, талантов, умственных и физических способностей в их самом полном объеме и благоприятствование соблюдению прав человека и основных свобод» [13, с. 37–38]. В статьях 28–29 отмечается, что государства-участники поощряют развитие различных форм среднего образования, обеспечивают его доступность для всех детей.

Также огромное значение имеет проект «Качественное образование», особенно для Сибирского федерального округа. В Сибири на сегодняшний день развита система образования – от дошкольных учреждений до высших учебных заведений. В округе действует более 10 тысяч общеобразовательных учреждений, более 200 вузов. Количество обучающихся в различных типах учебных заведений округа, включая школьников, составляет почти 4,5 млн человек – около 50% экономически активного населения Сибирского федерального округа.

Важнейшая задача в рамках приоритетного национального проекта «Качественное образование» – добиться единого стандарта образовательных услуг на всей территории России. Житель любого города, любой деревни, каждый гражданин Российской Федерации, где бы он ни находился, должен быть уверен, что получит достойное образование в любом регионе.

Значительная роль в модернизации образовательного процесса уделяется информатизации. Оснащение каждой школы компьютером, обеспечение доступа в Интернет – это способ доставки самых современных образовательных методик до любой школы любого самого маленького поселка. Это одно из методических средств, позволяющих обеспечить в любой точке России и особенно Сибири высокое качество образования.

Не менее важен и еще один приоритет в рамках проекта «Образование» – транспортное обеспечение школ в рамках подпрограммы «Школьный автобус». Для нашего округа, с его просторами и большим количеством малых населенных пунктов, эта подпрограмма – средство поддержки села. Но и здесь надо учитывать пространственно-географические и климатические особенности Сибири. Техника должна выдерживать суровые сибирские зимы. Еще один важный

момент – ребенок не должен проводить в дороге суммарно более двух часов – в школу и обратно. Иначе у него не останется времени на подготовку к урокам, и что не менее важно – на полноценный отдых.

Можно сказать, что в целом в рамках национального проекта в сфере образования четко сформулированы основные приоритеты и выделены субъекты, на которых будет сосредоточена государственная поддержка: талантливая учащаяся молодежь, педагоги, которые творчески подходят к своей работе, передовые образовательные учреждения, которые внедряют инновации в процесс обучения и воспитания. Эти три субъекта – обучающийся, педагог, образовательное учреждение – в своей деятельности формируют качество так называемого «человеческого капитала» и, в конечном итоге, оказывают влияние на развитие экономики и социальной сферы.

В Сибирском федеральном округе сегодня продолжается работа по реализации приоритетных национальных проектов. На уровне округа сформирован Оперативный штаб, а также рабочие группы по каждому проекту. Координационные советы (штабы) созданы в регионах Сибири.

Первый этап выполнения национального проекта «Образование» предусматривает организацию дополнительных выплат определенным категориям педагогических работников. Для обеспечения этих выплат всеми субъектами Федерации округа заключены соответствующие соглашения с Федеральным агентством по образованию. В регионах завершено принятие нормативно-правовых актов, регламентирующих оплату вознаграждения за классное руководство. Надо отметить, что эти доплаты производятся с учетом районного коэффициента.

В то же время выполнение на практике первого этапа приоритетного национального проекта выявило ряд недоработок. Так, Постановлением Правительства РФ, принятым во исполнение национального проекта «Образование», не предусмотрены выплаты вознаграждений за классное руководство в отдельных образовательных учреждениях. Речь идет об образовательных школах-интернатах, ве-

черных школах, учреждениях, совмещающих функции детского сада и начальной школы.

Кроме того, в ряде регионов недостаточно тех субсидий, которые из расчета на полгода были перечислены на выплату вознаграждений за классное руководство. Причина в том, что изначально в расчетах не был учтен районный коэффициент и выплаты по единому социальному налогу. Чтобы получить необходимые средства, органам исполнительной власти регионов необходимо оперативно и четко составить соответствующую заявку в федеральные органы власти.

Последующие этапы реализации приоритетного национального проекта «Образование» более масштабные – это мероприятия по материально-техническому оснащению школ, внедрение единых образовательных информационных программ, создание системы грантов для талантливой учащейся молодежи. Наконец, это создание Национального университета.

Эти задачи к тому же предстоит выполнить в очень сжатые сроки – за два года. А чтобы это сделать, во-первых, необходимо организовать четкое взаимодействие всех исполнителей – от министра до директора школы. Важно, чтобы каждый на своем уровне понимал, что он должен делать. Во-вторых, необходимо до каждого гражданина донести информацию о приоритетных национальных проектах. В-третьих, обеспечить надлежащий контроль за исполнением на всех уровнях власти, в том числе с помощью общественности.

Проведенный анализ показывает, что концептуальные положения, выступающие в качестве элементов единой государственной политики Российской Федерации в осуществлении социально-экономических реформ, теоретически и методологически обеспечивают соответствующее современным условиям состояние образования. Определяя основные направления и прогнозируя перспективы развития образования в России, они способствуют созданию организационных институтов, призванных обеспечивать теоретико-методологические и учебно-методические основы совершенствова-

ния образования и практическую их реализацию. При этом выступают как совокупность основных идей и принципов развития школы.

Суверенное развитие России предопределило необходимость самостоятельной международной политики в области образования. В российской системе образования реализуются с участием зарубежных и международных организаций, связанных с привлечением иностранных инвестиций, следующие программы: межуниверситетского сотрудничества ТЕМПУС-ТАСИС (Европейская Комиссия); обменов в области высшего образования и научных исследований в Баренц-Регионе (Россия, Норвегия, Швеция, Финляндия); российско-британского сотрудничества в области общего среднего образования (Британский совет); программы российско-нидерландского сотрудничества (Бюро КРОСС). Это позволило создать сеть международных образовательных учреждений, обогативших практику инновационных процессов международным педагогическим опытом.

### **3.2. НОРМАТИВНОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ, РАЗРАБОТКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗДЕЛА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИЙ**

Важным условием развития образования и инновационных учебно-воспитательных заведений являются системы финансирования и материально-технического обеспечения. Для измерения ресурсов образования используются три показателя, основанных на информации о совокупных государственных расходах на образование. В частности, государственные расходы на образование как доля национального дохода; ассигнования на образование как доля от совокупных государственных расходов; затраты на одного учащегося в реальном выражении. Последний показатель дает реальное представление об эффективности финансирования учебно-воспитательных заведений.

Несмотря на попытки совершенствования системы финансирования образования, сложившаяся в 1990-х гг. в России экономическая

ситуация привела к тому, что материально-техническая база большинства школ ухудшилась из-за нехватки средств на приобретение учебно-методических материалов, наглядных пособий, оборудования и т. д., что заметно сказывалось на качестве образования. «К концу XX века финансирование образования сократилось по сравнению с 1990 г. в 8 раз и стало по реальному содержанию в два раза меньше, чем в 1960-е г. Реальное финансирование РАН сократилось по сравнению с 1990 г. в 20–30 раз» [14, с. 40]. Если в определении содержания планов, учебных программ появилась достаточная свобода, то в финансовых вопросах школы фактически не могли действовать самостоятельно. Средства, выделяемые государственным бюджетом, были регламентированы, и директорам оставалось только выполнять инструкции финансовых органов управления образованием.

Тенденция к сокращению расходов на образование не привела к значительному уменьшению затрат на одного учащегося, так как их число также значительно уменьшилось. Сокращение численности учащихся произошло не столько в связи с уменьшением рождаемости (это наблюдается только с 1996 г.), сколько из-за того, что значительное количество детей школьного возраста не обучаются в школе. Связано это с тем, что изменения последних лет привели к резкому социально-экономическому расслоению общества, появлению части населения, проживающей за чертой бедности и зачастую не имеющей возможности дать даже начальное образование детям. В результате наблюдаются такие негативные социальные явления, как появление беспризорности, детского попрошайничества, малолетней преступности и т. д.

Кроме вышеперечисленных негативных явлений наблюдается и постоянно увеличивающийся разрыв между реальной потребностью и фактическим поступлением финансовых средств. Расходы на образование в валовом национальном продукте Англии, США, Японии составляют 5–7%, в России значительно меньше. Таким образом, практика ряда стран показала, что инвестиции в образование обеспечивают более 50% прироста национального дохода, а идея о приоритетной

роли образования в развитии современного общества стала ведущей в школьной политике высокоразвитых стран.

Недостаточность государственного финансирования системы образования привела к поиску альтернативных источников. В этом процессе принимали активное участие все субъекты системы образования; использовались возможности ЮНЕСКО, международных фондов, организаций, банков, предпринимателей. По опыту многих стран в Российской Федерации появилась система адресного и целевого финансирования субъектов образовательного процесса – гранты, кредиты и т. д. Для привлечения инвесторов в механизме налогообложения была предусмотрена система скидок и льгот.

Проведенный анализ позволяет нам констатировать, что в России в 90-х гг. сложились два основных направления реорганизации финансирования образования:

- 1) совершенствование механизма бюджетного финансирования;
- 2) определение источников многоканальной системы финансирования.

В процессе совершенствования механизма бюджетного финансирования осуществлялось развитие многоуровневого финансирования (государственное, региональное, местное), практика дифференцированного субсидирования, рационализация использования бюджетных средств и т. д.

Были созданы экономические предпосылки для появления инноваций на основе дифференциации системы государственных школ. В качестве примера можно привести учебные заведения, получившие статус гимназии и лицея, а также опытно-экспериментальные площадки, которые получили дополнительное финансирование: надбавки к заработной плате за интенсивность педагогического труда в виде снижения нагрузки и доплаты за инновационные изыскания в рамках экспериментальной деятельности школы.

Также отмечается проявление определенного роста образовательной благотворительности и спонсорства, участия новых для современной России экономических структур в создании, развитии и

финансировании учреждений образования и инновационных проектов.

В последние годы для стимулирования инновационного поиска в России проводится конкурс инновационных образовательных программ общеобразовательных учреждений в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Данное направление нацпроекта предусматривает ежегодное оказание государственной поддержки 3000 общеобразовательных учреждений, внедряющим инновационные образовательные программы, по 1 млн руб. каждому. Государственная поддержка осуществляется из средств федерального бюджета в объеме 3 млрд рублей.

Средства государственной поддержки направляются на приобретение лабораторного оборудования, программного и методического обеспечения, модернизацию материально-технической учебной базы, повышение квалификации и переподготовки педагогических работников общеобразовательных учреждений.

Конкурсный отбор проводится во всех субъектах Российской Федерации специально созданными конкурсными комиссиями при участии родителей, ассоциаций выпускников, профессиональных объединений работодателей, журналистов, экспертов по вопросам общего образования, советов ректоров вузов, руководителей учреждений начального и среднего профессионального образования, профсоюзной организации работников народного образования и науки и других общественных организаций.

Списки учреждений – победителей региональных конкурсов не позднее 15 июня должны быть направлены в Министерство образования и науки России, издающего приказ об учреждениях-победителях, которым предоставляется государственная поддержка на реализацию программ развития. Победители конкурса также награждаются дипломами Министерства образования и науки Российской Федерации.

В 2006 г. был проведен первый конкурс, в результате которого были определены 3000 общеобразовательных учреждений, получив-



шие дополнительное финансирование в объеме 1 млн рублей. В конкурсе 2007 г. могли принимать участие общеобразовательные учреждения, не участвовавшие или не победившие в первом конкурсе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в исследуемый период государство сократило до минимума финансирование образования (1995), что негативно отразилось на состоянии школ и качестве образовательного процесса в них, а в 2000-х гг., в связи с улучшением финансовой ситуации в стране, система финансового обеспечения образования вновь улучшается, что позволяет начать разработку и осуществление национального проекта в образовании. Было увеличено бюджетное финансирование, заработная плата педагогов и, что самое важное, происходит поощрение инновационного поиска.

### **Контрольные вопросы**

1. Законодательное обеспечение инновационных процессов в образовании.
2. Каким образом осуществляется финансирование инновационных школ?

## **Глава 4.**

# **РАЗЛИЧНЫЕ ТИПЫ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

## **4.1. ИННОВАЦИОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В РОССИИ: ГИМНАЗИИ, ЛИЦЕИ, КОЛЛЕДЖИ, ШКОЛЫ С ПРОФИЛЬНЫМИ КЛАССАМИ**

Традиционная единая образовательная система советского государства трансформируется в открытое пространство, где осуществляется многообразие форм образования: государственное и негосударственное, платное и бесплатное, традиционное и инновационное. В связи с этим возникает огромное количество различных общеобразовательных учреждений, работающих по вариативным программам. Такое многообразие общеобразовательных школ нуждается в определенной типологии. В условиях реформирования образовательной системы страны необходимо не просто выстроить типологию образовательных учреждений, но разобраться в том, какие из них относятся к традиционным, а какие к инновационным.

В советский период в стране существовали следующие типы средних учебных заведений:

- начальная общеобразовательная школа;
- основная общеобразовательная школа;
- средняя общеобразовательная школа.

В настоящее время типовым положением об общеобразовательном учреждении (2001) определены следующие типы школ:

- начальная общеобразовательная школа;
- основная общеобразовательная школа;
- средняя общеобразовательная школа;
- средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов;

- лицей;
- гимназия.

Какие же из перечисленных типов школ мы можем отнести к инновационным образовательным учреждениям? В прямом сопоставлении с советской типологией новыми являются гимназия, лицей и средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, поскольку они работают по учебным планам, заметно отличающимся от обычной школы.

Однако необходимо отметить, что школы с углубленным изучением отдельных предметов существовали в советское время (математические школы, школы с углубленным изучением английского языка), но не были выделены в отдельный тип школ. Как тогда, так и сегодня эти школы работают по единым учебным планам с обычной общеобразовательной школой, но с более детальным изучением отдельных предметов. Таким образом, школы с углубленным изучением отдельных предметов можно отнести к инновационным образовательным учреждениям с определенной долей условности.

Такие учебные заведения, как лицеи и гимназии существовали еще в царское время. В те времена лицеи работали по образовательным программам университетов, а в настоящее время лицей реализует программы среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического или естественнонаучного профиля. Таким образом, лицей мы можем назвать инновационным образовательным учреждением.

Первые гимназии появились в 1755 г. и предназначались для детей дворянства. Они делились на классические и реальные гимназии. По прошествии времени гимназия не утратила своего назначения, она готовит детей для поступления в высшее учебное заведение. По типовому положению гимназия реализует программы среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку по предметам гуманитарного профиля. Структура и система гимназии изменились кардинально, следова-

тельно, их можно отнести к образовательным учреждениям инновационного типа.

Наряду с этим появился целый ряд школ, которые тоже можно отнести к инновационным. Например, школы европейского типа: Вальдорфская школа – школа свободного развития; школа предметно-чувственного развития Монтессори (обращенность к сенсорному развитию); школа Хорварда («школа завтрашнего дня»). Однако эти школы немногочисленны.

Поскольку инновации могут осуществляться в любом образовательном учреждении и на любом уровне, то обычную общеобразовательную школу, внедряющую какую-либо инновацию, можно назвать инновационным образовательным учреждением. Школы, в которых этот процесс осуществляется как эксперимент, организованный учеными и регламентированный органами административного управления, можно назвать экспериментальными площадками.

## **4.2. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Классификация педагогических технологий разработана Г. К. Селевко. В теории и практике работы школ сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

По сущностным и инструментально значимым свойствам (например целевой ориентации, характеру взаимодействия учителя и ученика, организации обучения) выделяются следующие классы педагогических технологий.

- *По уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

- *По философской основе:* материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

- *По ведущему фактору психического развития:* биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип – *педагогическая технология всегда комплексна.*

- *По научной концепции* усвоения опыта выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие. Можно упомянуть еще малораспространенные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

- *По ориентации на личностные структуры:* информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

- *По характеру содержания и структуры* выделяются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательное и профессионально-ориентированные, гуманитарные и

технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

• *По типу организации и управления познавательной деятельностью* В. П. Беспалько была предложена следующая классификация педагогических систем (технологий). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В. П. Беспалько – дидактических систем):

- 1) классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);
- 2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
- 3) «система консультанта» (разомкнутое, направленное, ручное);
- 4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа;
- 5) система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;
- 6) компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);
- 7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;

8) «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются следующее:

- *традиционная классическая классно-урочная система* Я. А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);
- *современное традиционное обучение*, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;
- *групповые и дифференцированные* способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;
- *программированное обучение*, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является *позиция ребенка* в образовательном процессе, *отношение к ребенку* со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько типов технологий.

1. Авторитарные технологии, в которых педагог является единственным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

2. Высокой степенью невнимания к личности ребенка отличаются дидакто-центрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидакто-центрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако

последний термин в отличие от первого больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

3. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект *приоритетный*; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще *антропоцентрическими*. Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

4. Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение.

5. Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, творчества.

6. Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.



7. Эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс – это не сообщение, не общение, а *приобщение* к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

*Способ, метод, средство* обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

По *категории обучающихся* наиболее важными и оригинальными являются:

- массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);
- технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т. п.);
- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

И наконец, названия большого класса современных технологий определяются содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергается существующая традиционная система.

Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения. По направлению модернизации традиционной системы можно выделить следующие группы технологий.

1. *Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений.* Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека Е. Н. Ильина и др.

2. *Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.* Например, игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е. И. Пассова и др.

3. *Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения.* Например, программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В. В. Фирсов, Н. П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А. С. Границкая, Инге Унт, В. Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И. Д. Первин, В. К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.

4. *Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала:* укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова, система «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова, технология реализа-

ции теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича и др.

5. *Природосообразные, использующие методы народной педагогики*, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнiru, технология М. Монтессори и др.

6. *Альтернативные*: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А. М. Лобка.

7. Наконец, примерами *комплексных политехнологий* являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, «Русская школа» И. Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е. А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана и др.) [20].

#### **4.3. АВТОРСКАЯ ШКОЛА. СПЕЦИФИКА РАЗЛИЧНЫХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К СОЗДАНИЮ АВТОРСКИХ ШКОЛ**

Авторские школы – феномен инновационной образовательной практики в России в конце XX в. Так называются экспериментальные образовательные учреждения, деятельность которых строится на основе ведущих психолого-педагогических и (или) организационно-управленческих концепций, разработанных отдельным автором или авторским коллективом. Термин «авторская школа» употребляется с конца 80-х гг. Появление и развитие авторских школ связано с децентрализацией управления образованием в России, преодолением единообразия образовательных учреждений и провозглашением их автономности в качестве принципа государственной политики в области образования (Закон «Об образовании» РФ, 1992).

Концепции и практика авторских школ обычно существенно отличаются от традиционной практики школ и часто строятся на про-

тивопоставлении этой практике, ее критике и доказательстве преимуществ новых подходов перед известными. В качестве отличительной черты авторских школ многие специалисты выделяют также и то, что такие школы создаются на основе заранее разработанного оригинального (отсюда – авторская школа) концептуального проекта.

Примером авторской школы служит Школа самоопределения А. Н. Тубельского.

**Школа самоопределения** – комплексное образовательное учреждение, в котором обучение и воспитание детей с 3 до 17 лет сочетается с работой по созданию и апробации личностно-ориентированного содержания образования.

*Целевые ориентации:*

- обретение ребенком своего «Я», самоопределение;
- обеспечение «пробы сил» ребенка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности;
- освоение круга обязательных в данной школе предметов;
- умение выражать себя в письменном и устном слове, в словесности;
- представление об обществе, в котором живет ребенок и его позиция в нем (обществоведение);
- умение владеть своим телом (физическая культура);
- трудовая подготовка.

### *Концептуальные положения*

Концепция Школы самоопределения основывается на антропософском предположении о том, что с появлением на свет индивид осуществляет свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе в определенных культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве и т. п.). Процесс становления личности можно представить как раз-

вертывание этой предзаданности, а процесс образования как процесс поиска, узнавания, формирования образа «Я».

Эти процессы опираются на следующие принципы.

1. Личностный смысл учебы (личностно ориентированное образование). Каждый учитель раскрывает собственный смысл курса или предмета, свое понимание его содержания, свое представление о деятельности, в которой это содержание становится моментом образования личности. Овладевая материалом учебного предмета, каждый ученик находит в нем свой личностный смысл, и в этом состоит его деятельность и ее осмысление, формируются некоторые универсальные способы мыследеятельности (понимание, нахождение детьми личностных смыслов, рефлексия и т. п.), а не просто усваиваются некоторые понятия и алгоритмы.

2. Межпредметные погружения: учителя, работающие в одном классе, в течение нескольких дней работают над одними понятиями или универсальными умениями.

3. Рефлексия: учебные понятия являются предметом обсуждения детей, темами своеобразного подросткового философствования. Это позволяет учителям осуществлять образовательный процесс вместе с детьми.

4. Творческий экзамен как открытое соревнование: накопление опыта самоопределения, где создается своеобразное поле для сопоставления своих представлений с представлениями других людей.

5. Культурное взаимодействие ребят разных возрастов и самоуправление.

6. Особое образовательное пространство: пространство, наполненное людьми, различными материальными объектами для пробы сил, вещами и символами, имеющими культурный смысл.

7. Педагогическая деятельность как искусство и исследование: подобно ребенку, выходящему в личностное развитие после того, как он научается задавать вопросы самому себе и про себя, учитель должен критически оценивать свой предмет, свой профессиональный опыт.

## *Особенности содержания*

В дошкольном периоде главное внимание уделяется развитию органов чувств – осязания, обоняния, слуха, зрения, умения владеть собственным телом. В отличие от педагогики М. Монтессори условием такого развития признается деятельность ребенка в естественной природной и социокультурной среде. В разновозрастных группах дети вместе с воспитателями «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времен года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры в театр, цирк, музей и т. п. Большое внимание уделяется выращиванию растений и наблюдениям за их ростом, приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой.

В Школе самоопределения принципиально отказываются от программирования деятельности детей, воспитатель должен угадать их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельности, преобладающее настроение группы и отдельного ребенка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самодеятельности.

В начальной школе (трех-, четырех-, пяти- или шестилетней) идет освоение общекультурных навыков чтения, письма, счета в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и рефлексии, умения выстраивать собственную деятельность.

Важной задачей учителя является не передача общекультурных способов понимания, анализа, выстраивания различных деятельностей, а *побуждение* к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы. Содержание уроков, отбор учебного материала определяются учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы.

Каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом, столько, сколько ему необходимо, искать

себя, пробовать в любом виде деятельности. Школа разворачивает перед ним сферу возможностей в виде создания отвечающих детским вопросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, творческого, социально-правового, трудового, досугового, игрового и т. п.

Один день в неделю посвящается трудовой подготовке – учащиеся сами определяют виды деятельности, которыми хотят овладеть (изделия из дерева, металла, шитье и конструирование одежды, кулинария, художественные ремесла, программирование, библиотечное дело, воспитание дошкольников и т. п.). Через два месяца мастерскую можно сменить. Таким образом, в течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах труда.

В старшей школе (10-е и 11-е классы) за исключением нескольких обязательных предметов обучение ведется по индивидуальным учебным планам, которые составляет сам ученик.

Для желающих освоить все курсы базисного учебного плана введены так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоить государственный минимум. Особенностью учебного занятия в Школе самоопределения является его *версионный* характер, когда содержание курса или темы представлено в виде нескольких равноправных гипотез, различных способов работы, предлагаемых учителем и учениками. Не требуется обязательно прийти к единственно правильному ответу или решению.

### *Особенности методики*

Учебно-воспитательный процесс организуется в виде «*погружений*», когда в течение нескольких дней изучается только один предмет, причем тема, виды работ, критерии оценки продвижения и форма зачета вырабатываются детьми вместе с учителем.

Другой формой учебного процесса является *мастерская* или *студия*, которой руководит учитель или приглашенный специалист. В них преимущественно осуществляется передача способов научной,

трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику.

Балльной системы оценивания не существует, в конце учебного периода составляется качественно-содержательная характеристика, в которой отмечаются продвижения ребенка в освоении способов работы, даются рекомендации как повысить эффективность, при этом успехи связываются не в сравнении с нормами оценок и не с успехами товарищей, а в сравнении с самим собой, совершается также переход от оценки к самооценке.

Учебный год завершается *творческими экзаменами*, на которых проводится защита самостоятельной работы, готовящейся в течение года. Такая защита, проводящаяся открыто в присутствии приглашенных самим учеником родителей и товарищей, является демонстрацией и показателем индивидуального продвижения.

Большое внимание в Школе самоопределения уделяется организации уклада школьной жизни, понимаемого как действующая модель демократического общества. Учителями, учениками и родителями разработаны, приняты и постоянно изменяются и дополняются конституция школы и школьные законы, действуют набираемые демократическим путем совет школы и суд чести.

Еще одной авторской школой является **Школа-парк** (М. А. Балабан). Прообразом организации процесса в Школе-парке являются открытые студии в Древней Греции, где среди прочих мастеров Сократ, Платон и Аристотель вели обучающие беседы-диалоги со студентами, которых интересовали различные проблемы мироустройства. Другим аналогом прошлого (до XVII века) могут служить формы ученичества в продуктивной среде (семье, мастерской, ферме). Сегодняшние частные прототипы – парк-школы Саммерхилл в Англии и Садбери Вэлли в США.

Эта технология интегрирует идеи и принципы ряда образовательных технологий, среди которых в первую очередь следует назвать систему С. Френе, Йена-план, коллективный способ обучения (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко), воспитательную методику И. П. Иванова.



В 95-й школе Екатеринбурга (типичная массовая школа на окраине города, 1200 учащихся, двухсменный режим работы) парковую технологию внедряют с 1993 года.

*Цель методики* – развитие личности к наивысшему индивидуальному потенциалу.

### *Концептуальные положения*

- Образование рассматривается как органический процесс развития – полная реализация личных потенций каждого индивида.
- Интеллектуальное развитие происходит не как усвоение чужого знания, а как естественная модернизация своего собственного опыта.
- Школьный класс – замкнутая группа принудительного членства становится открытой студией свободного доступа.
- Учебники и программы из казенных орудий внешней сортировки учащихся по способностям становятся полезными справочниками.
- Пересматривается система учебных ценностей – многие истины быстро становятся частными мнениями.
- Отношения учителя с учеником строятся в режиме частного общения.

### *Особенности содержания*

Содержание образования резко отличается от традиционного тем, что вместо казенного набора ЗУНов, предлагаемых программой, каждая парк-студия предлагает ученикам возможности умственного развития по своему предмету познания. А само предметное развитие рассматривается как локальное (хотя и сопряженное с другими сферами) углубление членораздельной организации мира.

В парк-школе действует открытый набор других, менее академических, но не менее актуальных для развития студий (от кухонных, авторемонтных и столярных до торговых, спортивных и компьютерных), для того чтобы профессионально выполнять те образователь-

ные функции, которые испокон веков выполнял весь конгломерат автономных видов семейного, трудового и даже уличного ученичества.

### *Особенности методики*

Школа-парк основана на разновозрастных объединениях детей – открытых студиях. Открытая студия отличается от класса тем, что это не группа учеников, пришедших на урок и формально принадлежащих к одному уровню подготовки. В отличие от номинальной структуры класса, где иерархия способностей как бы несущественна для главного ритуала урока и где каждый предстает голым одиночкой перед учителем-драйвером, в открытой студии действует *иерархичная структура* старших и младших во главе с учителем-лидером. Со временем в такой студии складывается и материальная структура, типичная для мастерской, где каждый мастер и подмастерье знает свое место. Правда на особой периферии такой студии-мастерской еще предусмотрено место для случайных посетителей и постоянных клиентов, как и в любой мастерской сферы услуг. По форме управления и организации учебного процесса студия резко отличается от урока, где учитель выполняет административную функцию драйвера-погонялы. В открытой студии-мастерской учитель – *старший мастер*, здесь он действует как лидер-эксперт, к которому обращаются в случае надобности. Реальное обучение идет в системе *возрастных вертикалей*, между которыми часто возникает негласное, но вполне доброе соревнование. Никаких особых возрастных пределов (кроме чисто физических, связанных с техникой безопасности, младенческой и старческой немощью и т. п.) здесь не устанавливается. Учебная работа идет в деловом общении старших учеников (как рядовых мастеров в своих более узких проблемах) с младшими, которые выполняют функции подмастерьев, или тех же младших – с постоянными клиентами и посетителями, где они выполняют функции старших – гидов типа чичероне.

Основной метод обучения – *диалог, речевое общение* партнеров. Речевая практика допускает любое число партнеров, каждый из которых делает свой ход (реплику, которая может быть и вполне нулевой) по своим личным, но динамично согласуемым с партнером правилам. И когда учителю удастся вести урок в таком режиме открытой речевой игры (вместо замкнутых циклов типа «опрос – объяснение – закрепление – опрос» учебного материала), ученик получает возможность развивать свое, сугубо личное знание в объектной сфере данного учебного предмета. Игры можно проводить на материале практически любого учебника для школы и вуза без слишком драматичного нарушения норм классно-урочного ритуала. Например, самая интересная выглядит как обычный просмотр учебника, страница за страницей, с речевым, моторным, жестовым и всяким другим (включая гримасный) комментарием учителя и учеников по поводу его содержания.

Именно открытый диапазон таких значимых (для всей группы) замечаний снимает с учителя функцию казенного оценщика ответов и переводит занятие в режим свободного, частного, сугубо личного дела каждого из участников.

Оценивание результатов. В парк-школе и в каждой открытой студии существует иная задача: обеспечить каждому ощущение нормального роста на самом действенном (в обучении) уровне – уровне самооценки. Оценки вводятся официально в трех последних выпускных классах. Этого вполне достаточно, чтобы выдать каждому вполне реальный аттестат зрелости.

Мощная парк-школа, состоящая из множества открытых рабочих студий, представляет эффективную модель воспитания [20].

### **Контрольные вопросы**

1. Классификация современных технологий обучения и воспитания.
2. Каковы нетрадиционные формы обучения школьников?
3. Какие учебные заведения в России относят к инновационным?

## **Глава 5.**

# **ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

### **5.1. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

**Л. В. ЗАНКОВА**

Первые попытки построения теории развивающего обучения встречаются в работах И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и др., однако системные научные основы как предпосылки ее фундаментального развития разработаны Л. С. Выготским. Позже теоретико-экспериментальным обоснованием развивающего обучения занимались Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, В. В. Репкин и др.

В работах И. Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей» и «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода» обосновывается необходимость соответствия обучения уровню умственного развития детей. В частности автор отмечает, что «любое обучение человека есть не что иное, как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию» [17, с. 61]. Поэтому И. Г. Песталоцци обосновывает необходимость при составлении учебников и учебных пособий «так распределить содержание обучения, чтобы оно соответствовало уровню развития детских сил» [17, с. 81].

Таким образом, еще задолго до появления работ Л. С. Выготского И. Г. Песталоцци были выдвинуты идеи развивающего школьного обучения, основанные на теории элементарного школьного образования.

К. Д. Ушинский, анализируя развивающую роль обучения, выдвигал тезис о соотношении формальной и реальной цели образования. «Первая цель, формальная, – писал К. Д. Ушинский, – состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазий, рассудка. Для достижения второй, реальной цели необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений» [26], то есть тех предметов, ко-

торые должны способствовать развитию умственных способностей. Таким образом, К. Д. Ушинский различал два пути умственного воспитания учащихся: один – посредством упражнения умственных сил, в процессе приобретения знаний; другой путь – направленный на развитие как таковое.

Фундаментальное влияние на становление теории развивающего обучения оказали труды Л. С. Выготского. Концептуальные идеи развивающего обучения нашли отражение в культурно-исторической теории развития психики. «Культура – писал Л. С. Выготский, – и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [2, с. 145]. В частности, Л. С. Выготский утверждал, что для каждой возрастной ступени развития личности ребенка характерны свои новообразования в психике: «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе» [3, с. 254]. Главными положениями культурно-исторической теории психического развития являются следующие:

- основой психического развития человека выступает качественное изменение его социальной ситуации в процессе смены типов и видов деятельности;
- всеобщими моментами психического развития служат обучение и воспитание, имеющие конкретно-исторический характер, содержание и формы;
- исходной формой деятельности является развернутое ее осуществление человеком во внешнем (социальном) плане;
- психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;
- существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаковым системам;

– большое значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве;

– усвоение человеком исторических ценностей материальной и духовной культуры в процессе обучения и воспитания посредством выполнения собственной деятельности в сотрудничестве с другими людьми.

Л. С. Выготский в работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» выдвинул идею, согласно которой обучение должно идти впереди развития и быть ориентировано на развитие как на основную цель. Исходя из этой идеи, Л. С. Выготский утверждал, что знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития. Соотношение обучения и развития представляет, по его мнению, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» [4, с. 374]. Проанализировав существующие основные теории о соотношении обучения и развития, Л. С. Выготский изложил содержание общего генетического закона развития высших психических функций человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [4, с. 387]. Рассматривая применение закона к обучению детей, он отмечает: «Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие, но правильно организованное оно ведет за собой детское умственное развитие. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [4, с. 388].

Вопрос о соотношении обучения и развития Л. С. Выготский решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, на основе зон ближайшего развития, которые создаются в про-

цессе обучения и общения. При обосновании понятия «зоны ближайшего развития» он выделял два уровня развития ребенка: 1) актуальное развитие – уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно; 2) ближайшее развитие – те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых [4, с. 385]. Для развития личности чрезвычайно важно постоянно преодолевать грань между сферой актуального развития и зоной ближайшего развития. Так, Л. С. Выготский доказал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [2, с. 251].

Таким образом, несмотря на то, что в работах Л. С. Выготского нет развернутого описания практического применения развивающего обучения, разработанные им основные теоретические положения и гипотезы составили основы для дальнейшей разработки теории и практики развивающего обучения.

Понятие «развивающее обучение» вошло в практику начальной школы в 50–60-е гг. в результате проведения двух фундаментальных исследований по проблеме взаимосвязи обучения и развития.

В Российской педагогической энциклопедии понятие «развивающее обучение» дается как направление в теории и практике образования, ориентирующиеся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей. В словаре по педагогике развивающее обучение рассматривается как ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию [12, с. 216]. Г. Ю. Ксензова рассматривает развивающее обучение как обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития.

В условиях кардинального изменения целей и функций обучения в качестве доминантной выдвигается развивающая функция, ко-

торая максимально обеспечивает становление личности и раскрывает индивидуальные особенности. Начальная школа первой стала осуществлять переход на парадигму педагогики развития, поскольку начальное образование – это первая ступень непрерывного образования, и в то же время ступень, имеющая самостоятельные задачи, содержание и методы организации учебно-воспитательной работы.

Анализ теоретических источников и практики показывает, что в начале 90-х гг. в российской системе образования четко определились два различных взгляда на цель, задачи, формы и методы начального обучения. Один из них – традиционный, в рамках объяснительно-иллюстративного обучения, другой – инновационный, в системе развивающего обучения.

Исследования Л. В. Занкова впервые позволили использовать идеи Л. С. Выготского применительно к практике обучения в начальной школе. Л. В. Занков подверг тщательному анализу традиционную систему начального обучения и выдвинул идею о необходимости фундаментальных изменений. По его мнению, традиционная система не раскрывала резервов психического развития ребенка и впервые возникла идея развития как ведущий критерий работы школы. Поэтому Л. В. Занков ставил целью «построить систему начального образования, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении, согласно канонам традиционной методики» [7, с. 96]. Им были предложены теоретические основы новой дидактической системы и развернута экспериментальная работа.

Основываясь на позициях Л. С. Выготского, Л. В. Занков выдвинул теорию усвоения знаний и умственного развития. Общее развитие Л. В. Занков рассматривает как целостное движение психики, как появление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов. Каждое новообразование возникает как следствие взаимодействий ума, воли, чувств ребенка, его нравственных представлений. В частности Л. В. Занков утверждал,



что знания сами по себе не обеспечивают развитие, хотя и являются его предпосылкой. В процессе обучения возникают не знания, умения и навыки, а их психологический эквивалент – когнитивные структуры.

Когнитивные структуры в этом контексте можно рассматривать как относительно стабильные, компактные, обобщенно-смысловые системные представления знаний, способов их получения и использования, хранящиеся в долговременной памяти. С этих позиций, когнитивные структуры есть сущность, развивающаяся с возрастом в процессе обучения и выражающаяся в особенностях психической деятельности: перцепции, мышлении, речи, произвольности поведения, памяти, количестве, четкости знаний, умений и т. д.

Л. В. Занков утверждал, что если «общее развитие требует широкого охвата действительности в многообразии существующих в ней взаимосвязей и противоречий» [7, с. 105], то и развивающее обучение в начальной школе должно строиться не на основе познания отдельных предметов, а как целостная дидактическая система, охватывающая все начальное обучение. Для решения поставленной задачи нельзя было ограничиваться только усовершенствованием методики учебных предметов. В 60–70 гг. XX в. была разработана новая целостная дидактическая система обучения, основанием которой стали принципы построения учебного процесса. Суть их состояла в следующем.

Принцип изучения материала быстрым темпом предполагал постоянное движение вперед, давал возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать. Данный принцип имел главным образом качественную характеристику и предусматривал динамичное сочетание различных видов работ, исключая периоды бездействия. Процесс познания строился так, что более быстрое продвижение вперед шло одновременно с возвращением к пройденному. Изучение нового переслаивалось с повторением ранее изученного, ранее изученное выступало в иных связях с прохождением нового и сопровождалось открытием в нем неизученных сторон и новых граней.

Принцип обучения на высоком уровне трудности предполагал, что процесс овладения знаниями будет оптимально способствовать развитию личности, если уровень сложности материала будет соотноситься с зоной ближайшего развития ребенка.

Принцип ведущей роли теоретических знаний требовал, чтобы познавательная сторона обучения была выдвинута на первый план как средство развития, т. к. овладение теоретическими знаниями не сводится к заучиванию понятий, а представляет собой усвоение зависимостей, закономерностей и законов и строится на основании сопоставления, обобщения, абстрагирования и т. д.

Принцип осознания процесса учения вытекал из принципа ведущей роли теоретических знаний, дополняя его необходимостью формирования сознательного отношения к обучению. Такое осознание определяло взаимоотношения человека с окружающим миром на основе понимания окружающих явлений, а впоследствии развивало самоорганизацию и самокритичность как черты личности.

Принцип работы над развитием всех учащихся, как сильных, так и слабых, предполагал дифференциацию содержания учебного материала на основе сочетания знаний и заданий, с учетом сформированности навыков познавательной деятельности. Создание классов на основе разделения учащихся по успеваемости Л. В. Занков считал противоречащим законам развития и обучения.

Основываясь на данных дидактических принципах, Л. В. Занков предлагал строить обучение по линиям развития психической деятельности, с учетом индивидуальных особенностей детей. В качестве таких линий были выбраны и обоснованы: наблюдение, мыслительная деятельность и практическое действие. В качестве особой линии, Л. В. Занков выделял развитие потребности в познании как внутреннего побуждения в области линий развития, способствующего положительным эмоциональным переживаниям, развитию интеллектуальных чувств, стремлению преодолевать трудности учения.

Со времени разработки этих принципов прошло более 40 лет, и сегодня возникла необходимость их осмысления с позиций совре-

менной педагогики. Необходимость переосмысления принципов развивающего обучения обусловлена и тем, что в процессе применения на практике их смысл искажился.

Так, принцип быстрого изучения материала стал ассоциироваться в основном с сокращением времени на изучение программного материала. При этом не соблюдались те авторские условия, не использовались в должной мере те «педагогические средства», которые, собственно, и делали обучение более емким и интенсивным. Педагоги забыли, что Л. В. Занков и сотрудники его лаборатории предлагали интенсифицировать учебный процесс за счет комплексного изучения дидактических единиц, рассмотрения каждой дидактической единицы в разных ее функциях и аспектах, за счет постоянного включения в работу ранее пройденного материала. Это позволяло отказаться от традиционного «пережевывания» уже известного школьникам, многократных однообразных повторений, ведущих к умственной лени, к духовной апатии, а следовательно, тормозящих развитие детей. В противовес им были введены в формулировку принципа слова «быстрый темп», которые имели в виду фактическое увеличение темпа изучения материала.

Похожая ситуация сложилась и с пониманием принципа «ведущей роли теоретических знаний». Его появление было обусловлено особенностями методик середины XX века. Начальная школа рассматривалась тогда как особая ступень системы школьного образования, имевшая пропедевтический характер, лишь подготавливавшая ребенка к систематическому обучению в среднем звене. Исходя из этого понимания, традиционная система формировала у детей, в основном репродуктивным путем, практические навыки работы с учебным материалом. Л. В. Занков критиковал чисто практический путь усвоения первых знаний, указывая на его познавательную пассивность.

Анализ современного состояния системы показал, что в практической реализации этого принципа произошел крен в сторону слишком раннего усвоения теоретических понятий без должного их

осмысления с позиций чувственного опыта детей, что привело к неоправданному увеличению интеллектуальной нагрузки. В классы занковской системы стали отбирать наиболее подготовленных к школе детей, нарушая тем самым концептуальные идеи системы.

Современная научная лаборатория обучения по системе Л. В. Занкова предлагает новые формулировки второго и третьего принципов, которые не противоречат их существу, но конкретизируют и обогащают их содержание с позиций современной педагогической теории и практики:

1) обучение на высоком уровне трудности (с учетом зоны ближайшего развития);

2) включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей (в прежней редакции – изучение материала быстрым темпом);

3) сочетание чувственного и рационального познания (в прежней редакции – ведущая роль теоретических знаний);

4) осознание школьниками процесса учения;

5) развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости.

С названными выше дидактическими принципами теснейшим образом связаны типичные свойства методической системы, являющиеся, по сути, средством реализации принципов.

Многогранность обучения заключается в том, что изучаемый материал является не только источником интеллектуального развития, но еще и стимулом нравственного и эмоционального развития.

Примером реализации многогранности может служить взаимная проверка детьми выполненных работ. После проверки работы товарища ученик должен указать ему на найденные ошибки, высказать свои замечания по поводу способов решения и т. п. При этом замечания должны быть сделаны обязательно вежливо, тактично, так, чтобы не обидеть товарища. Каждое замечание нужно обосновать, доказать его правильность. Со своей стороны, тот ребенок, чью работу проверяют, учится не обижаться на сделанные замечания, а осмысливать

их, критично относиться к своей работе. В результате такого сотрудничества в детском коллективе устанавливается психологически комфортная обстановка, в которой каждый ученик чувствует себя самостоятельной личностью.

Таким образом, одно и то же упражнение обучает, развивает, воспитывает, снимает эмоциональное напряжение.

Процессуальность (от слова «процесс») предполагает планирование учебного материала в виде последовательной цепи этапов изучения, каждый из которых логически продолжает предыдущий и подготавливает усвоение последующего.

Системность обеспечена тем, что учебный материал предъявляется ученикам в виде взаимодействующей системы, где каждая единица учебного материала взаимосвязана с другими единицами.

Функциональный подход заключается в том, что каждая единица учебного материала изучается в единстве всех ее функций.

Коллизии – это столкновение. Столкновение старого, бытового понимания вещей с новым научным взглядом на их сущность, практического опыта с его теоретическим осмыслением, которое зачастую противоречит прежним представлениям. Задача учителя состоит в том, чтобы эти противоречия на уроке рождали спор, дискуссию. Выясняя суть обозначившихся разногласий, ученики анализируют предмет спора с разных позиций, связывают с новым фактом уже имеющиеся у них знания, учатся осмысленно аргументировать свое мнение и уважать точки зрения других учеников.

Вариантность выражается в гибкости процесса обучения. Одну и ту же задачу можно выполнять разными способами, которые выбирает сам ученик. Одно и то же задание может преследовать разные цели: ориентировать на поиск путей решения, обучать, контролировать и т. п. Вариантными являются и требования к ученикам, учитывающие их индивидуальные различия.

В качестве основных методов в системе развивающего обучения Л. В. Занкова определены частично-поисковый и проблемный. Оба эти метода в какой-то мере сходны между собой, реализуются при

помощи похожих приемов. Суть проблемного метода последователи Л. В. Занкова видят в том, что учитель ставит перед учениками проблему (учебную задачу) и вместе с ними рассматривает ее. В результате совместных усилий намечаются способы ее решения, устанавливается план действий, самостоятельно реализуемый учениками при минимальной помощи учителя. При этом актуализируется весь запас имеющихся у них знаний и умений, и из него выбираются те, которые имеют отношение к предмету изучения. Приемами проблемного метода являются наблюдение, сопряженное с беседой, анализ явлений с выделением их существенных и несущественных признаков, сопоставление каждой единицы с другими, подведение итогов каждого наблюдения и обобщение этих итогов в виде определения понятия, правила или алгоритма решения учебной задачи.

Характерной особенностью частично-поискового метода, по мнению последователей Л. В. Занкова, является то, что, поставив перед учениками проблему, учитель не составляет вместе с ними план действий по ее решению, а разделяет ее на серию доступных детям подзадач, каждая из которых является шагом к достижению основной цели. После чего он обучает детей последовательно выполнять эти шаги. В результате совместной с учителем работы ученики самостоятельно, на уровне своего понимания материала делают обобщение в виде суждения о результатах наблюдений и бесед. Частично-поисковый метод в большей степени, чем проблемный, допускает работу на эмпирическом уровне, т. е. на уровне жизненного и речевого опыта ребенка, на уровне представлений детей об изучаемом материале.

Наиболее широко частично-поисковый метод применяется на первом году обучения, меньше используется во втором, третьем и четвертом классах, в основном на уроках изучения нового материала. Учащиеся наблюдают явления, узнают новые термины и учатся ими пользоваться, соотносят новый материал с уже имеющимися у них знаниями, затем выбирают способы решения учебных задач и т. д. Проблемный метод начинает применяться после того, как у

учеников сформируются не только знания, но и соответствующие навыки познавательной деятельности.

Комплексное использование обоих методов дает возможность кому-то из учеников самостоятельно справляться с поставленной задачей и полностью усваивать материал, а кому-то обращаться за помощью к учителю и товарищам и достигать полного усвоения на более поздних этапах обучения.

Таким образом, Л. В. Занков выявил основные закономерности развивающего обучения и разработал соответствующие дидактические принципы, т. е. заложил научно-теоретические основы, на базе которых была разработана методика развивающего обучения в начальной школе. К 2000 г. по дидактической системе Л. В. Занкова работало более полутора тысяч учителей.

## **5.2. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА – В. В. ДАВЫДОВА**

С иных позиций к исследованию проблем развивающего обучения подошли Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. В основу их концепции был положен тезис о том, что ребенок выступает не как объект обучающих воздействий учителя, а как изменяющий себя субъект учения. При этом доминанта состояла в развитии интеллектуальных способностей ребенка, в развитии логического, теоретического мышления. В качестве основных целевых установок авторами были выделены формирование теоретического сознания и мышления, выработка способов умственных действий и воспроизведение в учебной деятельности детей логики научного познания.

Начальный замысел исследований лаборатории Д. Б. Эльконина состоял в том, чтобы провести психологическое изучение учебной деятельности младших школьников. Изучая особенности психического развития детей, авторы пришли к выводу, что детям с дошкольного возраста доступны многие общие теоретические понятия; они прини-

мают и осваивают их раньше, чем научаются действовать с их частными эмпирическими проявлениями, но эти возможности ребенка к обучению не используются школой. Вместе с тем, возможности интенсифицировать умственное развитие находятся, прежде всего, в содержании учебного материала, поэтому основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы обучения. Таким образом, повышение теоретического уровня учебного материала в начальной школе является основой развития умственных способностей ребенка.

Исследования В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина были направлены на разработку положений, конкретизировавших и углубивших основные моменты теории развивающего обучения. В частности, разработка теории осуществлялась в рамках психологического исследования, в процессе которого пытались установить, «какие психологические новообразования могут возникнуть в период младшего школьного возраста» [5, с. 34–35]. Важно было установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе возрастов. Данная задача была решена в концепции Д. Б. Эльконина, которая получила свое выражение в теории периодизации психического развития в детском возрасте. Согласно этой теории в каждом возрастном периоде ребенок осуществляет много видов деятельности, обеспечивающих психическое развитие, однако, как утверждал Д. Б. Эльконин, лишь один вид деятельности оказывает определяющее влияние на психическое развитие. Эта деятельность была названа ведущей для данного возраста, и утверждалось, что при ее развернутом и систематическом осуществлении у ребенка возникают и развиваются основные психические новообразования, свойственные данному возрасту.

Таким образом, в младшем школьном возрасте в качестве ведущей была определена учебная деятельность, а личностными новообразованиями, развивающимися на основе ее осуществления, были названы абстрактно-теоретическое мышление и произвольное управление поведением (рефлексия).



Особенность концепции развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина состоит в том, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Теоретические знания, в отличие от эмпирических, выходят за рамки чувственных представлений, опираются на мысленные преобразования, отражающие внутренние отношения и связи и образующиеся путем генетического анализа роли и функции некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Тем самым, были созданы предпосылки для разработки теории, которая раскрывала бы содержание основных типов сознания и мышления, видов соответствующих им мыслительных действий. Автором теории двух типов обобщения и мышления является В. В. Давыдов. В частности, им было установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены на классификацию предметов на основе сравнения и формального обобщения. Обобщения и возникающие на их основе представления играют в жизни ребенка очень большую роль: упорядочивают окружающий предметный мир, позволяют решать многочисленные задачи, возникающие в ходе обучения. В основе теоретического сознания и мышления, по мнению автора, лежит теоретическое или содержательное обобщение – выделение и фиксация существенного, всеобщего основания для обобщения той или иной системы предметов. Оно дает возможность мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Таким образом, В. В. Давыдов доказал, что цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования – эмпирических знаний (представлений) и теоретических знаний (понятий) и выделил следующие основные различия.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические – возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические – их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов; теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах [6, с. 129–130].

В. В. Давыдов утверждал, что эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем возрасте, поскольку соответствуют потребности в упорядочении жизненных впечатлений и дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Теоретическое же

мышление начинает формироваться, когда учащиеся в начальных классах в процессе учебной деятельности усваивают теоретические знания. Решая поставленную задачу, В. В. Давыдов сформулировал ряд общих положений, регламентирующих формирование теоретического мышления: усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству с более частными, конкретными знаниями. Учащиеся должны обнаруживать в учебном материале генетически исходное, всеобщее отношение и воспроизводить его в особых предметных, графических и буквенных моделях, позволяющих изучить эти свойства «в чистом виде».

Таким образом, В. В. Давыдов сконструировал теорию, раскрывающую на логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления, а также представил перечень различий между эмпирическими и теоретическими знаниями.

Разработанные положения послужили основой для создания теории учебной деятельности и ее субъекта, являющейся базой развивающего обучения. Учебная деятельность, включающая анализ, планирование, рефлекссию и т. д., обеспечивает не только формирование теоретических знаний, но и определяет развитие всей познавательной и личностной сферы.

Учебная деятельность включает, с одной стороны, потребности и мотивы, с другой – задачи, действия и операции. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности и соответствующих мотивов учебных действий способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Основой для формирования учебной деятельности является систематическое решение учебных задач, основная особенность которых состоит в том, что при их решении используется общий способ подхода к частным задачам. Учебная задача решается с помощью системы учебных действий: принятие учебной задачи и преобразование ситуации, входящей в такую задачу. С помощью других учебных

действий моделируется и изучается исходное отношение, выделяется в частных условиях, контролируется и оценивается процесс решения.

В процессе решения учебной задачи школьники выполняют ряд инвариантных учебных действий: 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, практической или буквенной форме; 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 5) контроль за выполнением предыдущих действий; 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [6, с. 151–152].

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов, что предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому усвоение теоретических знаний является важнейшей предпосылкой и необходимым условием развития этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления.

В качестве субъекта в теории учебной деятельности выступает носитель учебной деятельности – учащийся. Развитие субъекта происходит в процессе становления учебной деятельности, т. е. когда школьник изменяет и совершенствует самого себя. В. В. Давыдов утверждал, «чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т. е. рефлексировать» [5, с. 73]. Таким образом, рефлексия можно рассматривать как один из компонентов теоретического мышления, формирующегося в учебной деятельности.

Под рефлексией учащегося понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности. В. В. Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную и

содержательную [5, с. 73]. Любое действие имеет два уровня оснований (т. е. условий), определяющих его выполнение: внешние и внутренние. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, и различается формальная (внешние ситуативные основания) и содержательная (внутренние, существенно обобщенные основания) рефлексия.

Формальная рефлексия отражает зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения, т. е. человек осмысливает основания данного конкретного частного действия. Содержательная рефлексия отражает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения. Она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях.

В теории развивающего обучения рефлексии придается большое значение как основе формирования навыков самоконтроля и самооценки.

Очевидно, что развитие в процессе обучения нельзя ограничивать только умственным развитием ребенка. Развивающее обучение предполагает возникновение новообразований как в содержательной стороне психики (представлениях, понятиях, суждениях), так и в способах психической деятельности: умственной, эмоционально-волевой, практической, которые могут возникать в процессе прямого научения, а также в результате самостоятельной переработки внешних воздействий, вследствие постепенного внутреннего движения.

Вышеперечисленные теоретические положения составили основы теории развивающего обучения. Отталкиваясь от них, В. В. Давыдов отмечал, что нельзя говорить о развивающем обучении вообще, необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с определенными историческими условиями, с возрастными особенностями учащихся.

В качестве существенных показателей развивающего обучения В. В. Давыдов выделял следующие:

- 1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде;
- 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности;
- 4) взаимосвязь с другими видами деятельности;
- 5) система методик, позволяющая определить уровни развития новообразований;
- 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.

Вышеперечисленные логико-психологические требования создали предпосылки для построения учебных программ на следующих основаниях:

- соответствие архитектуре современного знания, в котором содержится единство логического и исторического;
- возможность организации предметной деятельности учащихся, при которой усвоение ими всеобщих свойств и отношений объектов предшествует раскрытию их частных особенностей;
- осуществление школьниками учебной деятельности, в состав которой входят особые предметные (а затем и умственные) действия, лежащие в основе усваиваемых знаний;
- возрастные познавательные возможности производны от содержания и форм их деятельности (при изменении деятельности меняется характер и уровень интеллектуальных возможностей учащихся) [8, с. 24–25].

В рамках этих положений были разработаны программы основных предметов начальной школы, варианты соответствующих учебников, комплекс методик и методических пособий для учителей.

Сравнивая системы развивающего обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова необходимо отметить, что в конкретных теоретических предпосылках, ожидаемых результатах и пу-

тях их достижения эти системы обучения имеют принципиальные различия. Однако проведенный нами анализ показал, что закономерности процесса формирования теоретического мышления, разработка психологических аспектов содержания, структуры и этапов учебной деятельности, предложенные Д. Б. Элькониным – В. В. Давыдовым не противоречат дидактическим принципам, выдвинутым Л. В. Занковым. В частности, положение Давыдова о теоретических знаниях как основе учебной деятельности соотносятся с принципами обучения на высоком уровне трудности и ведущей роли теоретических знаний разработанными Л. В. Занковым. Формирование рефлексии, по В. В. Давыдову и Д. Б. Эльконину, подтверждается принципом осознания процесса учения Л. В. Занкова. Обе концепции противопоставляют принцип от общего к частному (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов), от целого к частям (Л. В. Занков), принципу традиционного обучения – от частного к общему.

Таким образом, в 50–60-е гг. были разработаны теоретические основы развивающего обучения в области начального образования.

### **Контрольные вопросы**

1. Перечислите и охарактеризуйте дидактические принципы системы Л. В. Занкова.
2. Раскройте сущность технологии развивающего обучения Д. Б. Элькониной – В. В. Давыдова.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Совершенствование содержания начального образования на основе инновационных процессов характеризуется следующими тенденциями.

Во-первых, наблюдается переход от формирования чувственных представлений к формированию теоретических понятий и навыков познавательной деятельности. Это обусловлено, с одной стороны, социальным прогрессом, с другой – закономерностями и принципами развивающего обучения.

Во-вторых, обновление содержания начального образования строилось на основе принципов целостности, разноуровневой интеграции и дифференциации обучения, что способствовало его систематизации, схематизации и т. д. Эта тенденция способствовала созданию содержания начального образования, направленного на формирование интеллектуальных, специальных и творческих способностей учащихся, способных к саморазвитию.

Изучение форм и методов развивающего обучения младших школьников позволило выявить следующие тенденции.

Во-первых, наблюдается активизация работы по обобщению передового педагогического опыта, его популяризации и распространению. В результате растет количество авторских школ и инновационных технологий.

Во-вторых, изменения содержания начального образования приводят к разработке и распространению методов, способствующих развитию психических процессов, теоретического мышления, формированию творческих качеств и т. д. Это способствует становлению теоретических основ активных методов, применяемых в развивающем обучении.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы.



1. К факторам, определяющим развитие начального образования, следует отнести социально-экономический, производственный, технологический, информационный потенциал страны. К организационно-педагогическим условиям, определяющим развитие инновационной начальной школы, относятся: развитие законодательной базы; системы управления и контроля; материально-технического обеспечения; качественного состава учителей и др.

2. Развитие инновационной школы в исследуемый период социально и исторически обусловлено и пережило три периода: от обобщения педагогического опыта, накопленного образовательной практикой, к созданию нормативных основ и далее к разработке и внедрению научно-обоснованных систем и технологий.

3. Генезис теории и практики развивающего обучения обусловлен потребностями общества в интеллектуально и творчески развитой, социально адаптированной личности.

4. Положительный опыт разработки содержания и методов развивающего обучения, накопленный в исследуемый период, необходимо использовать при совершенствовании современной образовательной системы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1991.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. – М., 1983. – Т. 3. – 368 с.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.
5. *Давыдов В. В.* Концепция гуманизации российского начального образования // О понятии развивающего обучения. – Томск: Пеленг, 1995. – С. 144
6. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986. – 240 с.
7. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. – М., 1990. – 424 с.
8. Из истории становления системы развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) // Вестник международной Ассоциации «Развивающее обучение». – 1996. – № 1. – С. 18–25.
9. Инновационный менеджмент / под ред. С. Д. Ильенковой. – М., 1997. – 327 с.
10. *Кваша В. П.* Управление инновационными процессами в образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1994. – 22 с.
11. *Кваша В. П.* Только один способ управления эффективен // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 4–11.
12. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
13. Конвенция о правах ребенка // Права ребенка: сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999. – С. 11–38.
14. *Кондратьев Н. Д.* Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002.
15. *Копытов А. Д., Турченко В. Н.* Методология исследования образовательных систем: Философия образования. Инновационная

практика и механизмы управления: монография. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – 238 с.

16. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.

17. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.

18. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-н/Д., 1998. – 544 с.

19. *Пылаева В. С.* Изучение курса «Инновационные технологии обучения младших школьников» // Начальная школа. – 1997. – № 1. – С. 66–69.

20. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

21. *Сластенин, В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

22. Словарь иностранных слов. – М., 1988. – 608 с.

23. Советский энциклопедический словарь. – М., 1981. – 1600 с.

24. Справочник руководителя и учителя начальной школы / под ред. Г. Губановой. – Тула: Родничок: М.: Астрель, 1999. – 831 с.

25. *Турбовской Я. С.* Взаимоотношение педагогической науки и практики как методологическая проблема // Методологические проблемы развития педагогической науки. – М., 1985. – С. 117.

26. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 494 с.

27. *Хомерики О. Г.* Инновации в практике обучения // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 41–44.

28. *Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В.* Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

29. *Цыркун И. И.* Инновационная культура учителя-предметника. – Минск, 1996. – 184 с.

30. ЮНИСЕФ. Образование для всех: Региональный мониторинговый доклад № 5 проекта MONEE. – Флоренция: Международный центр развития ребенка ЮНИСЕФ, 1998. – 145 с.

31. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов. – М., 1991. – 91 с.

32. Юсуфбекова Н. Р. О педагогической инноватике // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 21–25

33. Юсуфбекова Н. Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1990. – № 1. – С. 3–7.

34. Юсуфбекова Н. Р. Вопросы теории инновационных процессов в системе образования // Основные направления повышения эффективности педагогической науки. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 23–35.



У ч е б н о е    и з д а н и е

**Храпченкова Ирина Витальевна**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА**

Учебное пособие

Редактор – *О. А. Разумова*

Компьютерная верстка – *И. С. Сидоренко*

---

Подписано в печать 12.12.2011. Формат бумаги 60×84/16.

Печать офсетная. Уч.-изд. л. 6,3. Усл. печ. л. 5,87.

Тираж 100 экз. Заказ № 87

---

Отпечатано:

ФГБОУ ВПО «НГПУ», 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,

тел. 8 (383) 244-06-62