

УДК 37.022

Т. С. Перекрестова

Методологические основы исследования и проектирования авторской школы как инновационной образовательной системы

В статье затрагиваются актуальные вопросы исследования инновационных образовательных систем, методологические основы и опыт проектирования авторской школы как высшей степени инновационного педагогического поиска, описываются противоречия и парадоксы в её становлении и развитии.

Ключевые слова: инновационные системы, авторская школа, авторская педагогическая система, проектирование инновационной педагогической деятельности, проектирование авторской системы.

Мировой опыт показывает, что необходимым условием демократизации общества как основы формирования нового типа государственности являются инновационные процессы. В первую очередь это относится к системе образования — ведущему социальному институту общества. Развиваясь в последние годы благодаря традициям российского образования и устоям педагогического сообщества, система образования функционировала в силу накопленного ранее потенциала. Реформирование системы образования «сверху» и широкое развитие творчества в педагогической среде привели к интенсивному развитию в ней инновационных процессов. В результате инновационной педагогической деятельности единая образовательная система диверсифицировалась, т.е. наряду с традиционной массовой общеобразовательной школой возникает как альтернативная ей новая инновационная школа.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 20) впервые на законодательном уровне определяет экспериментальную и инновационную деятельность как неотъемлемую составляющую модернизации и развития российского общества и приоритет государственной политики РФ в сфере образования [1, с. 26—27]. Под инновационным проектом принято понимать *авторский вариант* решения стратегической задачи развития системы образования, результатом которой является инновационный продукт, готовый к распространению среди образовательных учреждений. Рассматривая инновационный продукт как модель инновационной практики образовательного учреждения (педагога), обеспечивающей высокую результативность, востребованность в системе образования, готовность к публикации и распространению, мы имеем в виду, что он может иметь различную форму — от учебно-методического описания до целостной педагогической системы, охватывающей все компоненты образовательного процесса.

При всём многообразии отечественных и зарубежных исследований по методологическим и теоретическим, прикладным аспектам инновационных проблем образования недостаточно работ, обобщающих стратегию и тактику саморазвития инновационной школы с позиций нового педагогического мышления, основанного на концепциях личностного подхода, на субъектно-субъектных способах построения педагогической деятельности. Данные обстоятельства актуализируются с переходом системы образования на новые федеральные образовательные стандарты.

Современная практика развития школы привела к возникновению такого явления, как авторская школа. Будучи уникальной в множественности педагогической реальности, авторская школа недостаточно изучена как с точки зрения сущностных характеристик, так и ее инновационного потенциала в развитии современной практики образования.

© Перекрестова Т. С., 2013

Исследования авторских школ, проведённые А. И. Адамским, А. Г. Асмоловым, М. В. Богуславским, А. Г. Каспржаком, В. А. Караковским, М. В. Левит, М. М. Поташником, А. М. Сарановым, В. В. Сериковым, А. Н. Тубельским, Т. В. Цырлиной, Е. А. Ямбургом и зарубежными учёными Т. Серджиованни, С. Перки, М. Смит и др., вносят значительный вклад в понимание ее существенных характеристик как уникального явления педагогической практики. В педагогической науке всё больше утверждается точка зрения на то, что исследовать сущность авторских школ необходимо с позиций *целостного подхода*, тогда ее уникальность предстанет как органическая часть парадигмальной множественности педагогической реальности [3].

Для эффективного развития образовательных систем необходимо осмыслить роль и место авторской школы как инновационной модели образовательного учреждения в этом процессе. Авторская школа в современном образовательном пространстве представляет собой один из типов инновационных школ, характерных для многообразия педагогической реальности, что обуславливает необходимость изучения этого феномена студентами — будущими учителями. Кроме того, развитие инициативы, творчества в педагогической среде способствует возникновению новых авторских образовательных проектов, что, в свою очередь, ставит проблему как их осмысления, так и разработки технологий реализации [6—9].

Современные исследования авторской школы не позволяют построить относительно единой картины этого педагогического явления. Эмпирическое многообразие в трактовке этого понятия является существенным недостатком в науке и вызывает определенные затруднения у практиков. В научной литературе предлагают самые различные дефиниции этого термина.

Говоря о категории «авторская школа», вплоть до XIX века имеют в виду исключительные, выпадающие из общего ряда школы, исторические перерывы между которыми порой превышали столетия. В данном аспекте чаще всего называются Ликей Аристотеля, Академия Платона, Академия Алкуина, Бургдорфский институт И. Г. Песталоцци, Яснополянская школа Л. Н. Толстого, Дом ребенка Вентцеля, гимназия К. И. Мая и т.д.

В XX столетии ситуация кардинально меняется. Развернувшееся инновационное движение способствует созданию модели образовательных систем открытого, гражданского общества, выращиванию образовательной общественности, возникновению механизма постоянного и устойчивого обновления образования. В результате появились интересные проекты, новые методики, новаторы, которые объединились в рамках «педагогики сотрудничества». Наиболее яркими фигурами, создателями авторских моделей школ стали В. А. Караковский, Ш. А. Амонашвили, Е. Я. Ямбург, М. П. Щетинин, И. П. Иванов, И. П. Волков, Ф. Ф. Слипченко и др. В начале 1990-х годов инновационное движение, продолжая расширяться, породило многообразие типов школ, педагогических подходов к их проектированию, что привело к возникновению подлинно альтернативного образования в России, в среде которого отчетливо выделились школы, работающие на основе авторских концепций, возглавляемые педагогами-авторами, получившие наименование «авторская школа».

Термин «авторская школа» вводится в язык педагогики в конце 80-х годов XX века, а к середине 1990-х годов вытесняется такими понятиями, как «инновационная школа», «экспериментальная школа», и отождествляется с ними по содержанию. Среди инновационных школ по уровню новизны стали выделяться экспериментальные (часто используется термин «экспериментальные площадки»), в которых акцент переносится на роль педагогического эксперимента.

Несмотря на многообразие толкований понятия авторской школы, в фокусе внимания, как правило, находится тот или иной конкретный педагогический метод, найденный в процессе практической деятельности благодаря таланту педагога-новатора.

Таким образом, можно выделить ряд компонентов, отражающих сложившуюся в отечественной педагогической литературе трактовку авторской школы: наличие автора, лидера педагогического коллектива; сформулированная автором концепция школы; поисковый характер деятельности, осуществление эксперимента; синтез концепции и технологий; более творческий по сравнению с массовой школой характер жизнедеятельности учителей и учащихся; включение всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) в процесс реализации авторской концепции; устойчивость и стабильность результатов [4].

У западных исследователей отсутствует термин «авторская школа», вместо него используются такие понятия, как «эффективная школа», «альтернативная школа», «школа-магнит», «ключевая школа» и др. Наиболее близким к понятию «авторская школа» является термин «эффективная школа», количество определений которой в западной литературе превосходит несколько десятков.

Проведенный анализ свидетельствует, что на сегодняшний день авторская школа, существующая в реальном педагогическом пространстве, не имеет оформленной, сложившейся в полном объеме нормативной категориальной базы, а идет процесс научного осмысления данного понятия. Для исследуемого нами периода начала XXI века характерен процесс его становления, что связано с генезисом авторских школ. Большинство исследователей определяют авторскую школу как форму экспериментального учебно-воспитательного учреждения и к основным характерным признакам относят: наличие имени автора-создателя в названии; оригинальную педагогическую идею, воплощенную в целостную концепцию развития школы; творческий характер и формы жизнедеятельности субъектов инновационного процесса; устойчивые, стабильные результаты.

Кроме того, наши исследования позволили выделить следующие характерные признаки авторской школы: она уникальна, так как движима внутренними силами творчества автора и его единомышленников; в ней формируется специфическая педагогическая культура как динамическая система педагогических ценностей, профессионального поведения, педагогической позиции учителя по отношению к детям; в такой школе создается особая нравственная атмосфера, которая в значительной степени определяется педагогическим кредо ее создателя-автора, его ценности в процессе совместной жизнедеятельности становятся ценностями всех субъектов школы; для нее характерен процесс саморазвития, самоорганизованности, движущей силой которого выступает экспериментальная инновационная педагогическая деятельность [2].

Однако при этом каждая авторская школа имеет свою оригинальную, уникальную концептуальную идею, свое ключевое ядро, код, определяющий ее индивидуальное лицо в педагогическом поиске. Например, у Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля — идея свободы ребенка; у А. С. Макаренко, Ф. Ф. Брюховецкого — идеи коллективного воспитания; у П. Г. Година — идея трудовых школьных сельхозбригад; у Я. Корчака — идея «разумного воспитания», где главный принцип «не навреди»; для В. А. Караковского — это идея коллективной творческой деятельности; для С. М. Ривеса и Н. М. Шульмана — «школа радости»; Г. Винекена — свободная школьная община; А. А. Захаренко — идея центров и ситуаций; у Ф. Ф. Слипченко — «школа жизни» и т.д. [3].

Таким образом, авторская школа как инновационная система проявляет все ее признаки, а как высшая ступень инновационного педагогического поиска имеет и свои характерные особенности.

Наши исследования, а также исследования, выполненные под нашим руководством, которые раскрывают историко-педагогический, содержательно-понятийный, логико-процессуальный и технологический аспекты развития авторской школы как инновационной образовательной системы, позволили выявить *особенности проектирования* инновационной педагогической деятельности, авторских педагогических систем на основе опыта региональной системы образования и деятельности авторской школы народного учителя СССР Ф. Ф. Слипченко [3].

Методологической идеей при проектировании инновационной педагогической деятельности, по нашему мнению, должна выступать идея системного подхода, заключающаяся в том, что один из элементов саморазвивающихся систем выполняет функцию проекта всего целого, что необходим механизм осуществления структурирования целого по образцу проекта. С этих позиций главное условие саморазвития школы — научно обоснованное проектирование инновационного процесса в развивающейся школе.

Проектирование инновационной практики — это особый и своеобразный вид творческой деятельности, тесно связанный с научным исследованием, с прогнозированием, планированием, моделированием. При таком подходе описывается не только то, что уже появилось в реальности, но на основе теоретического видения создается то, чего до осуществления проектной работы не было. Условиями успешного осуществления проектной деятельности в образовательном учреждении, по мнению современных исследователей, являются четкое понимание замысла, определение концептуальных основ, владение теоретическими основами, технологией гипотетико-дедуктивных методов и средств педагогической деятельности. Проектирование инновационного процесса в развивающейся школе — сложная теоретическая задача. В этой связи мы рассмотрим понятие инновационного процесса через призму категорий целостного проектирования, где структурообразующим элементом выступает целостная структура человеческой деятельности, включающая следующие компоненты: анализ исходной ситуации, постановка цели, планирование, реализация плана, программы, анализ полученного результата. Данный алгоритм можно определить как элементарную «клеточку» человеческой деятельности. Другие категории — моделирование, проектирование, конструирование, эксперимент — выступают в качестве познавательных средств для более полного обоснования процедур проектирования инновационного процесса.

Вышеобозначенные научные идеи позволяют выделить и сформулировать *особенности проектирования инновационной педагогической деятельности* в развивающейся авторской школе. Они основываются прежде всего на следующих ориентирах: целостное проектирование, где структурообразующим элементом выступает целостная структура человеческой деятельности; соблюдение логики педагогического исследования; основные формы педагогического проектирования — опытно-экспериментальная работа, педагогический формирующий эксперимент.

Принципиальная необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен «шаг развития», переход целостной системы из одного состояния в другое, потому что подлинно развивающее образование может иметь место только в развивающейся образовательной системе. Учитывая, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать путь их развития (для них, как правило, существует несколько альтернативных путей развития), мы считаем, что проектирование авторской школы — процесс сложный и противоречивый, что, в свою очередь, требует выявления и учета возникающих противоречий — одно из важных условий проектирования.

С этих позиций сущность проектирования инновационной педагогической деятельности в нашем понимании — *это проектирование ее развития*. Научная мысль под-

черкивает, что в основе развития сложноорганизованных систем лежит разрешение противоречий. Это позволяет нам сделать заключение, что проектирование инновационной деятельности авторской школы необходимо осуществлять как проектирование разрешения противоречий, для чего их необходимо вычленивать. Основные противоречия педагогической реальности носят как частный, так и общий характер. Выделяются следующие противоречия *общего характера* между:

- жесткой зависимостью и ориентацией школы на выполнение государственного заказа в виде временного образовательного стандарта и задачами конкретного учреждения, как их понимает его автор, педагогический коллектив;

- инновационностью, продиктованной сознательным неприятием многих отживших элементов старой тоталитарной школы, и стабильностью, необходимой в образовательном учреждении, где обучаются дети;

- характером развития авторской школы, где многие стороны жизни заранее не предсказуемы, результаты неоднозначны и во многом идеальны (реальными они стать могут лишь в иной форме существования, поскольку в ходе приближения к реальности рождаются новые проблемы), и стремлением педагогов, учащихся к определенности, что является нормальным и естественным желанием людей видеть или предвидеть результат своих усилий;

- педагогической традицией, которую в прежние годы определяли государственные программы и стабильные учебники, и реально проходящим обновлением всех элементов системы образования, что вынуждает авторскую школу проделывать собственный путь, реально опережая другие образовательные учреждения, и выполнять несвойственные учебному заведению исследовательские функции;

- объективным падением престижа профессий, связанных с интеллектуальным трудом и универсальными способностями, в том числе профессии учителя, и стремлением сохранить традиции отечественной интеллектуальной жизни;

- свободой человека, которая в идеале может быть реализована в бесконечном множестве вариантов, и необходимостью, проявляющейся в выборе, где число альтернатив всегда ограничено. Асимметрия в педагогическом процессе остается жесткой реальностью, при этом педагогическое неравенство субъектов процесса обучения никак не связано с характером правового положения личности в данном социуме;

- педагогами-лидерами, стремящимися реализовывать новую философию образования, на основе которой развивается авторская школа, и преобладающей частью педагогов и общественности — сторонников традиционной школы [3].

На уровне школы эти противоречия могут проявляться по-разному, исподволь разрушая ее изнутри, порождая конфликты, влияя на общий результат дела, при этом осознаются лишь частью субъектов педагогической деятельности. Они лишь частично демонстрируют сложности, с которыми сопряжено проектирование инновационной педагогической деятельности в авторской школе. Спектр противоречий имеет тенденцию к увеличению с усложнением решаемых задач, с продвижением в развитии школы от одной стадии к другой. С точки зрения синергетической методологии, в этом проявляется один из парадоксов инновационной авторской школы — попытка осуществить педагогическую деятельность в условиях, когда не может быть достаточно полно и системно определено, что проявится на следующем шаге движения. Вместе с тем условия практики настоятельно требуют конкретных ответов на вопросы, возникающие в самом процессе его функционирования. Существовая в реальном социально-педагогическом пространстве, авторская инновационная школа неизбежно испытывает на себе это влияние на характер

протекания в ней не только собственной педагогической, но и всех видов деятельности (управленческой, экономической, правовой и т.п.).

Таким образом, *проектирование авторской системы* — это инновационная педагогическая деятельность по разрешению противоречий, в первую очередь за счет внутренних источников развития и саморазвития всех ее субъектов. В инновационной образовательной системе противоречия играют роль фактора ее саморазвития и могут проявляться на различных уровнях — теоретико-методологическом (концептуальном); организационно-деятельностном; субъектном, во взаимоотношениях всех участников инновационного процесса; технологическом; управленческом.

Задача автора идеи новой школы, педагогического коллектива как совместных субъектов ее проектирования и реализации — не только вычленив эти противоречия, но и отразить их по этапам как необходимое условие их преодоления. Алгоритм проектирования авторской школы может быть представлен в следующей логической последовательности: 1) общественно необходимая идея, на основе которой зарождается замысел авторской школы; 2) модель материализации авторской идеи, ее проект.

Первая стадия — мотивационно-предцелевая, в которой происходит ориентация коллектива на ценности автора, на инновационный поиск. Вторая — концептуальная — отбор педагогических идей, необходимых и достаточных для целеполагания и моделирования содержания образования. Третья — опытно-экспериментальная, исследовательская деятельность основных принявших авторскую идею субъектов инновационного процесса; разработка программы формирующего эксперимента. Четвертая — педагогический мониторинг, рефлексия качества деятельности учителя как ведущего субъекта инновационных изменений в сфере образования, воспитания и развития лицеистов. Пятая — конечный продукт — личность ребенка, уровень развития инновационности учителя, описание в виде «Программы развития школы как целостной педагогической системы» [2].

Авторские школы как сложноорганизованные системы имеют в своем развитии противоречия и проблемы. В этом плане очевидно, что проблемы авторской школы еще далеки от своего решения, но каждый шаг в этом направлении приводит к новым вопросам, а уже имеющийся опыт может оказаться полезным для других школ.

Наиболее часто возникает вопрос о степени тиражированности опыта авторской школы. Несомненно, что опыт этот уникален, а значит, неповторим. Но идеи, из него вытекающие, могут быть положены в основу создания собственных авторских систем, которые работают в условиях, близких к образцу. Кроме этого, они могут быть использованы также в процессе совершенствования уже сложившихся авторских систем.

Другим вопросом, который вызывает непонимание, критику, и в первую очередь в педагогической среде, является относительная изоляция авторской школы в окружающем сообществе, противопоставление себя в какой-то мере этому обществу. Это связано с объективными причинами: во-первых, окружающая среда влияет как положительно, так и отрицательно на тот микромир, который создан в школе; во-вторых, именно эта замкнутость позволяет моделировать и реализовывать идеи автора в относительном идеале их замысла.

Феноменальность авторской школы объясняется также многими противоречиями и парадоксами, т.е. наличием неожиданных явлений, не соответствующих обычным представлениям, господствующим в педагогической теории и практике. Парадоксы деятельности авторской школы — это в большей степени формально-логические противоречия. Сформулируем наиболее типичные из них [2]:

1. Авторская школа, как было отмечено выше, является неустойчивой и самоорганизующейся системой. Неустойчивость связана в основном с ведущим влиянием и зависи-

мостью от конкретной личности — автора. Самоорганизующаяся функция реализуется через преимущественное развитие авторской школы за счет внутренних сил, внутренней энергии коллектива. Но, являясь неустойчивой самоорганизующейся системой, авторские школы имеют в большинстве своем устойчивые и стабильные результаты.

2. Авторские школы, являясь «точечными», единичными новообразованиями в образовательном пространстве, тем не менее выступают как значительный фактор, определяющий и влияющий на поиск новых педагогических идей и практику, ориентирующуюся на инновационное развитие. Это связано с тем, что в отличие от массовой школы здесь рождается и «выращивается» уникальный опыт жизнедеятельности благодаря новаторским подходам субъективного и объективного характера.

3. Авторские школы как инновационные образовательные учреждения осуществляют инновационную педагогическую деятельность в различных формах. Но при всей широте и многоплановости педагогического поиска границы применимости их экспериментальных материалов относительно ограничены, а востребованность, тиражированность в практическую деятельность невелика. Нарботанные авторской школой нововведения, «продукты» далеко не все могут внедряться, быть переняты другими школами, так как в значительной степени носят личностный характер и в отдельных аспектах уникальны.

4. В деятельности авторской школы ярко выражена функция социализации, которая проявляется в наглядной связи поколений и показывает результат освоения имеющегося опыта. Семья и школа как основные институты социализации под влиянием современной общественно-политической, экономической ситуации проявляют признаки деградации — происходит развенчание идеалов. Авторская школа, создавая особую среду обитания для своих воспитанников, частично компенсирует это. Таким образом, активная деятельностная функция авторских школ приводит не только к постоянным изменениям внутри микромира данной школы, но и к изменениям социума под ее влиянием.

5. Авторская школа — открытая воспитательная система, так как синтезирует опыт автора, отдельные образцы и элементы достижений науки и практики, а также взаимодействует с социумом в определенных аспектах. Но авторская школа — это и достаточно замкнутая, обособленная саморазвивающаяся система, где срабатывает принцип самосохранения, который, как гласит синергетика, является условием стабильного развития системы. Она обладает контактностью, способностью устанавливать связи с другими системами, однако специфична — взаимодействие с другими системами выборочно и ограничено. Являясь сложноорганизованными системами, авторские школы исключают навязывание извне путей их развития, поэтому относительно автономны.

6. Как утверждают отдельные исследователи, управленческий опыт в чистом виде не переносим, тем более в авторской школе. Парадокс авторской школы как гуманистической системы заключается в том, что одним из условий, форм ее сохранения является так называемая «диктатура автора», которая проявляется не только в том, что автор выступает главным носителем идеи школы, но и в том, что он отвечает за ход и результаты жизнедеятельности и признание окружающих. Причем «диктатура» эта добровольная и обоюдная с обеих сторон, принятая как автором, так и всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Иными словами, являясь демократической системой, авторская школа имеет признаки авторитарности, однако они проявляются исключительно в целенаправленном педагогическом взаимодействии, порождающем субъект-субъектные отношения.

Итак, анализ сущности авторской школы показывает, что это понятие раскрывается через смежные термины, что обусловило большой разброс представлений, характеризующих сущность одного и того же явления в педагогике — инновационный процесс.

Во избежание прямого наложения общенаучных идей на педагогическую реальность мы попытались увеличить этот диапазон, расширить педагогические знания о сущности инновационного процесса через такое явление, как авторская школа.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Проспект, 2013. 160 с.
2. Саранов А. М., Перекрестова Т. С. Теория и практика становления и развития авторской школы : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2001. 132 с.
3. Слипченко Ф. Ф., Сериков В. В., Сергеев Н. К., Саранов А. М., Перекрестова Т. С. [и др.]. Авторская педагогическая система Ф. Ф. Слипченко. Теоретические основы и опыт инновационной деятельности мужского педагогического лица. Волгоград : Перемена, 1999. 202 с.
4. Адамский А. Авторская школа // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. М. : Парсифаль, 1997. С. 186—225.
5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 223 с.
6. Перекрестова Т. С. Формирование готовности учителя начальных классов к решению инновационных задач современного образования // Учитель и ребенок в образовательном пространстве начальной школы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 19—21 окт. 2010 г. М. : Планета, 2011. С. 137—144.
7. Перекрестова Т. С. Разработка и реализация инновационной методической системы учителя [Электронный ресурс] // Наука, образование, общество : Интернет-журнал Сахалинского государственного университета. 2006. № 1. URL: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=25>.
8. Перекрестова Т. С. Особенности профессиональной подготовки современных специалистов начального образования // Высшее образование глазами студента : материалы Междунар. студ. форума. 20—22 мая 2009 г. М. : Планета, 2010. С. 41—46.
9. Перекрестова Т. С. Формирование аксиологических компонентов профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2012. № 6(20), декабрь. С. 70—74. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1358408232.pdf>

Поступила в редакцию 28.02.2013 г.

Перекрестова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
400066, Российская Федерация, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, 27
E-mail: perecrestova@yandex.ru

T. S. Perekrestova

Methodological bases of studying and projecting an experimental school as an innovative educational system

This article addresses the current issues of innovation in educational systems, the methodological bases and the experience of projecting an experimental school as a highly innovative educational search, describes the contradictions and paradoxes of its formation and development.

Key words: innovative systems, experimental school, experimental educational system, projecting innovative educational activities, projecting experimental system.

Perekrestova Tatiana Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Volgograd State Socio-Pedagogical University
400066, Russian Federation, Volgograd, prospect V. I. Lenina, 27
E-mail: perecrestova@yandex.ru