

Соответствует
ФГОС ДО



А.С. Русаков, М.М. Эпштейн

Модель ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ

и формирование
образовательной программы
детского сада



Издательство «ТЦ СФЕРА»



А.С. Русаков, М.М. Эпштейн

Модель ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ и формирование образовательной программы детского сада

На книги этой серии можно подписаться
на почте по каталогам:
«Роспечать» — 82687 (с журналом),
36804 (в комплекте),
«Пресса России» — 39757 (в комплекте),
«Почта России» — 10399 (в комплекте).



Издательство «ТЦ СФЕРА»



УДК 373.2+37.06
ББК 74.104+74.04
Р88

Русаков А.С., Эпштейн М.М.

Р88 Модель инновационных комплексов и формирование образовательной программы детского сада. — М.: ТЦ Сфера; СПб.: Образовательные проекты, 2016. — 128 с. (Управление детским садом). (4)

ISBN 978-5-9949-1410-6

Эта книга расширяет и углубляет содержание книги «Модель инновационных комплексов и ее использование при освоении ФГОС дошкольного образования. Методические рекомендации».

В ряде аспектов книга более подробно раскрывает модель инновационных комплексов как механизма обеспечения конкретных комплексных педагогических практик через взаимодействие причастных к данной практике ученых, педагогов, управленцев, образовательных и иных организаций.

Авторы обсуждают эту модель в связи с современными задачами дошкольных педагогических коллективов и органов управления образованием по реализации государственного стандарта дошкольного образования.

УДК 373.2+37.06
ББК 74.104+74.04

ISBN 978-5-9949-1410-6

© Русаков А.С., Эпштейн М.М., текст, 2016
© ООО «ИД Сфера образования», оформление, 2016
© ООО «Образовательные проекты», оформление, 2016

Содержание

| | |
|---|-----|
| Предисловие | 4 |
| Участники инновационных комплексов в сфере образования и обеспечение их деятельности | 7 |
| Типы и виды моделей ИнКО, представленные на основе опыта их исторических прототипов..... | 35 |
| ИнКО и «Проблемные ВНИКи» | 56 |
| ИнКО и экспертные группы социокультурных исследований в образовании..... | 69 |
| Поддержка и координация «спонтанных воспитательных очагов» | 72 |
| Использование ИнКО для сетевого педагогического образования. Модель «Летучего университета» | 76 |
| Возможные направления деятельности местных методических служб в связи с ИнКО | 80 |
| Об особенностях формирования программы детского сада или дошкольной группы..... | 86 |
| Послесловие. О перспективах влияния ИнКО на различные аспекты системы образования..... | 98 |
| Приложение 1. Положение о краевых инновационных комплексах, разработанное в Красноярске в 1997 г. | 100 |
| Приложение 2. Социокультурная альтернатива: модернизация по-другому | 107 |
| Приложение 3. О языке экспертных оценок..... | 117 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга продолжает и уточняет содержание книги «Модель инновационных комплексов при освоении ФГОС дошкольного образования. Методические рекомендации»* (далее — «*Методические рекомендации*»).

Модель **инновационных комплексов в сфере образования** (далее — ИнКО) рассматривается как *механизм обеспечения конкретных инновационных педагогических практик на федеральном, региональном или местном уровне*, предусматривающий взаимодействие причастных к данной практике ученых, педагогов, управленцев, образовательных и исследовательских организаций и других участников.

Она непосредственно обращена к поддержке исследовательских и педагогических групп, обеспечивающих сохранение, обновление, развитие принципиально значимых педагогических практик и к формированию на их основе потенциала для возможного распространения данных новаций.

Опосредованно успешность или неуспешность решения такой задачи затрагивает большинство аспектов развития российского образования, в особенности проблематику реформирования сферы дошкольного образования в связи с принятием новых дошкольных стандартов.

Более подробную характеристику базовой модели ИнКО см. в «*Методических рекомендациях*»; здесь повторим лишь самые необходимые характеристики.

Главная задача ИнКО — обеспечение стабильного, содержательного и продуктивного взаимодействия его участников с целью сохранения, обновления и развития инновационных педагогических практик.

* *Русаков А.С., Эпштейн М.М.* Модель инновационных комплексов при освоении ФГОС дошкольного образования. Методические рекомендации. М.; СПб., 2016. Указанная книга в свою очередь опирается на работу *Цирульников А.М., Русаков А.С., Эпштейн М.М.* Научно-методические рекомендации к созданию инновационных комплексов в сфере образования, обеспечивающих взаимодействие исследовательских групп, профессиональных педагогических сообществ, образовательных учреждений, органов управления по вопросам модернизации образования. СПб.; М., 2009.

Дополнительная задача — формирование готовности сотрудников ИнКО к активному участию в возможных проектах различного масштаба, значимых для развития образования или человеческого развития; открытость ИнКО для включения в их деятельность новых участников.

Перспективная цель развития ситуации вокруг различных ИнКО: создание современного варианта устойчивой сетевой инфраструктуры, поддерживающей становление в стране среды эффективного профессионального общения и взаимодействия исследователей, учителей, воспитателей, управленцев, общественных деятелей, родителей в связи с теми или иными сторонами педагогической практики.

ИнКО направлены на поддержку тех педагогических практик, которые отвечают **следующим критериям:**

- ориентированы на задачи общедоступности качественного образования;

- предлагают оптимальные и эффективные решения наиболее важных задач для успешного образования всех детей на разных возрастных этапах и в разных областях обучения; укрепляют уверенность детей в своих силах, их умение продуктивно действовать;

- ориентированы на сохранение и укрепление здоровья детей в ходе образования, их эмоциональное благополучие.

Участниками Инновационного комплекса в сфере образования могут быть:

- педагоги-исследователи и представители других профессиональных и социальных групп, ориентированные на соучастие в исследовательской, педагогической, методической работе или на ее обеспечение;

- организации и учреждения образования, культуры, производственной сферы, их структурные подразделения;

- педагогические площадки: те подразделения (классы, группы, клубы, сообщества), где осуществляется непосредственная педагогическая деятельность участников ИнКО.

Деятельность ИнКО может складываться из следующих основных направлений:

- исследовательская деятельность;

- деятельность по сохранению и развитию педагогического сообщества;

- деятельность по обучению и повышению квалификации педагогов, их подготовке к инновационной работе;
- редакционно-издательская деятельность;
- управленческое обеспечение инновационных процессов;
- проектирование и осуществление общественно-педагогических акций и событий;
- материально-финансовое, нормативно-правовое, административное, организационное обеспечение.

В данном издании рассматриваются:

- типовые способы поддержки участников инновационных комплексов в сфере образования и формы поддержки ИнКО при различных вариантах их становления;
- варианты взаимодействия ИнКО с другими перспективными моделями научно-педагогической инфраструктуры (*ВНИКи по актуальным проблемам развития образования и защиты детства, экспертные группы социокультурных исследований в образовании, спонтанные воспитательные очаги*) и с традиционными структурами педагогического образования и повышения квалификации (методические службы, ИПК и др.);
- проблемы формирования дошкольными образовательными организациями своих основных образовательных программ и особенности управленческого сопровождения данного процесса.

УЧАСТНИКИ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Типология участников ИнКО

Обзор возможных ролей и статусных позиций сотрудников ИнКО представлен в табл. 1. Первоначально мы рассмотрим типичные позиции участников возможного ИнКО как бы «по горизонтали», условно выделив для удобства рассмотрения уровни вовлеченности в инновационную деятельность.

В «*Методических рекомендациях*» эти роли и позиции были рассмотрены по разным организационным блокам.

Уровень заинтересовавшегося человека, вовлеченного в деятельность ИнКО

Смысл деятельности, задачи и формы работы в рамках ИнКО:

— выполнение определенных задач, преимущественно технического характера;

— первоначальное обучение;

— «фильтр», отбирающий заинтересованных людей из значительного потока проходящих.

Это позиции, не предполагающие значительного профессионализма, требующие для эффективного выполнения четкости и простоты в постановке функциональных задач и отношений.

На этом уровне «текучка кадров» — не отрицательное, а положительное свойство системы. Одни должны почувствовать, что такая работа им не подходит — другие решить, что намерены осваиваться с инновацией более серьезно; лишь некоторые захотят надолго задержаться именно в этой позиции.

Чем больше людей пройдет через такой функционал — тем больше будет и вероятность, что среди них обнаружится несколько тех,

кто свяжет с этой педагогикой свою судьбу. Тем больше будет и тех, кто просто получил первое представление об инновационной педагогике — что тоже полезно.

Уровень «обучающегося педагога»

Смысл деятельности, задачи и формы работы в рамках ИнКО:

- обучение и саморазвитие;
- непосредственное ответственное участие в педагогическом процессе, акциях, событиях;
- более обоснованное самоопределение;
- ведение экспериментальной площадки для апробации, корректировки методов освоения практики, ее сопровождения, общественной презентации и т.д.

На этом уровне происходит отбор не количественный, а качественный — уже среди людей, пробующих связать свою профессиональную судьбу с данной инновацией.

В дальнейшем они будут выбирать разные пути в дальнейшем: стараться освоиться в инновационной практике как можно более качественно; пойти своим путем, используя полученный опыт; менять характер своей работы внутри данного инновационного комплекса (например, из регулярно работающих учителей перейти в разряд организаторов педагогических проектов или наоборот, из исследователей или журналистов-редакторов перейти в практики, из практиков — в управленцы и т.д.).

Уровень педагога, профессионально осуществляющего инновацию

Смысл деятельности, задачи и формы работы в рамках ИнКО:

- надежное сохранение традиций инновационной практики;
- ее обновление, адаптация к меняющимся обстоятельствам;
- экспериментальные исследования, ведущие к переосмыслению определенных сторон практики, совершенствованию методов работы с детьми;
- обеспечение практики надежной управленческой, организационной, проектной и т.д. инфраструктурой;
- организация внешнего взаимодействия инновационной практики с общественной средой;

— формирование мастерства педагогической экспертизы, экспертной позиции;

— помощь в самоопределении другим.

Профессиональные позиции этого уровня — базовые для сохранения и развития инновационной практики, они — основа ее устойчивости, качественных результатов воплощения, ее авторитета и общественной адекватности. **Удержание специалистов, достигших этого уровня в своих профессиональных позициях — своего рода самоцель для ИнКО.**

Уровень организатора жизни сообщества

Смысл деятельности, задачи и формы работы в рамках ИнКО:

— развивающая поддержка всех педагогических отношений в обществе;

— идейное «одухотворение» практики, воодушевление, создание условий для личностного роста;

— перевод педагогических исследований в педагогический инструментарий (технологизация практики, обеспечение ее методическим инструментарием, совершенствование методов обучения инновации);

— ведение кадровой политики;

— сопоставление своей практики с общим контекстом современных педагогических исследований, понимания детства, инновационных моделей, организационных решений. Участие в общекультурном диалоге;

— дополнение своей инновационной модели идеями и разработками из других источников; выбор и использование новых социальных, социокультурных, политических возможностей; обнаружение и освоение новых «точек роста»;

— запуск программ взаимодействия ИнКО с различными структурами, инновационно-внедренческих проектов и т.д.

Профессиональные позиции этого уровня — основа развития инновационной практики, «мотор развития» ИнКО. Организационная самоцель ИнКО в отношении специалистов, достигших уровня организаторов жизни сообщества — максимально возможная интенсификация их труда и обеспечение им для этого оптимальных условий. Каждый из таких специалистов — уникален и незаменим для данной инновации (и, весьма вероятно, для российского образования в целом).

Возможные позиции участников

| | Обучение педагогов | Педагогическое сообщество | Исследовательская деятельность |
|---|--|--|--|
| Характеристики направленности основных усилий Характеристики уровней | <i>Нарабатывание опыта педагогического образования и повышения квалификации</i> | <i>Понимание ситуаций с детьми и грамотный выбор методических средств</i> | <i>Базовые принципы, методики, технологии, приемы, инструменты анализа</i> |
| Уровень идеального руководства | Организатор системы обучения и переподготовки учителей | Главные разработчики идей и методов данной педагогической практики | |
| Уровень организатора жизни сообщества | Ведущий курсов, семинаров и т.д. | Педагог-методист | Исследователь-«технолог» |
| Уровень педагога, профессионально осуществляющего инновацию | Педагог-консультант | Педагог, профессионально осуществляющий инновацию, учитель-экспериментатор | Автор или соавтор методических разработок, учитель-исследователь |
| Уровень обучающегося педагога | Сотрудник информационного центра | Педагог, начинающий осваивать инновацию | Начинающие учитель-экспериментатор, научный сотрудник |
| Уровень заинтересованного человека | Секретарь; обучающийся педагог, добровольно берущий на себя организационные заботы | Педагог-ассистент; педагог, реализующий фрагменты инновации | Исследователь-ассистент |

инновационных комплексов в сфере образования

| Руководители организаций — педагогических площадок ИнКО | Редакционно-издательская деятельность | Осуществление педагогических акций и событий | Организационное обеспечение и развитие |
|---|---|--|--|
| <i>Модели, методы и условия организации инновационного процесса</i> | <i>Педагогические, методические, публицистические тексты и произведения</i> | <i>Педагогические события, социокультурные эффекты</i> | <i>Организационная, правовая, материальная поддержка</i> |
| Руководители базовых экспериментальных школ | Философы, ученые, писатели — идеологи образования | Образовательные управленцы и политики, сторонники инновации, «генеральный директор проектов ИнКО», «генеральный спонсор» | |
| Руководитель-исследователь (разработчик механизмов управленческого обеспечения инновации) | «Главный редактор» ИнКО, редактор издательства, модератор сайта и т.д. | Организатор, «режиссер» культурно-образовательных проектов | Менеджер культурно-образовательных проектов |
| Руководитель, проектирующий деятельность образовательной организации в связи с ценностями и целями ИнКО | «Пишущий педагог», редактор методических материалов, ведущий сайта | Педагог-организатор культурно-образовательных событий | Администратор культурно-образовательных проектов |
| Руководитель образовательной организации, активно сотрудничающий с ИнКО | Редактор-организатор, корреспондент | Активный участник педагогических акций | Специалист по конкретному направлению деятельности |
| Руководитель педагогической площадки, эпизодически включающийся в работу ИнКО | Журналист-«стенографист» | Секретарь-координатор | Секретарь, менеджер-ассистент, стажер |

Уровень идейного руководства

Смысл деятельности, основная роль в рамках ИнКО:

- «люди-символы» данной педагогической практики;
- наиболее авторитетные эксперты;
- источники прорывных для инновационной практики идей, действий, разработок;
- источники неожиданной критики и проблематизации для сотрудников ИнКО;
- источники воодушевления и вдохновения для участников инновационной практики на любом уровне ее освоения.

Естественная позиция участников ИнКО в отношении своих «патриархов» — признательность и личностная поддержка, готовность прислушиваться, терпеть их неудобность, по мере возможности обеспечивать любые исследовательские «прихоти» (вне зависимости от того, насколько они понятны с точки зрения текущих планов).

Обратим внимание на то, что в области экспертных оценок, планирования и проектирования деятельности, выбора приоритетов неизбежны ситуации конфликтов между «главными держателями идей» инновационной практики и организаторами жизни сообщества (если эти роли не совпадают).

Первые мыслят в категориях «большого времени», долгосрочных перспектив, верности основаниям, ситуативных творческих интуиций, открывающих принципиально новые возможности; вторые — в категориях текущего развития, намечающихся возможностей, понятности собеседникам, «оправданного» или «нерентабельного» в сегодняшних условиях.

Поэтому важно, чтобы к выработке важнейших решений в сообществе подключались не два, а три «слоя» участников: чтобы наряду с «патриархами» и «вождями-технологами» выступали в своего рода примиряющей роли опытные педагоги, руководители педагогических площадок, молодые исследователи и т.д.

Условия обеспечения деятельности участников ИнКО

Формы поддержки основных направлений деятельности ИнКО

Среди типичных направлений поддержки, актуальных для большинства ИнКО, можно выделить:

- оплату работы ключевых сотрудников ИнКО;
- доплаты за текущую инновационную деятельность педагогов-практиков;
- финансирование программ исследовательской деятельности;
- финансирование и организационную поддержку педагогических акций и проектов;
- оплату командировок и работ приглашаемых специалистов;
- обеспечение учебных курсов, программ обучения и повышения квалификации педагогов, консультационной работы;
- оплату работы по записи, расшифровке, редактированию занятий, семинаров, рассказов, выступлений и т.д.;
- затраты на подготовку и издание методической литературы, ведение сайта, работу со СМИ;
- затраты на подготовку, издание, покупку учебных материалов;
- нормативное и юридическое обеспечение, нормализацию документооборота, административное «прикрытие»;
- поддержку инфраструктуры, комплексно обеспечивающей решение задач различных организационных блоков ИнКО.

Представляя, что и как нужно поддерживать в ИнКО, важно рассматривать два плана.

Во-первых, представить, что и как можно поддерживать в ИнКО в общем случае (см. ниже в данном разделе).

Во-вторых, оценить, что и как нужно поддерживать в конкретных моделях ИнКО.

Базовую модель ИнКО продуктивно рассматривать на трех уровнях:

- 1) поддержка конкретных людей, участников ИнКО;
- 2) поддержка конкретного ИнКО в целом и его возможных структур;
- 3) поддержка инфраструктуры развития сети ИнКО и, в частности, поддержка конкретных инициатив и проектов.

Предваряя такое рассмотрение, укажем на несколько типовых проблем вовлечения педагогов в инновационную деятельность. В качестве вариантов их решения обозначим способы высвобождения времени педагога-исследователя от непрерывной работы с детьми без вреда для хода образовательного процесса.

Противоречия в обеспечении условий работы участников ИнКО

Подчеркнем комплексный характер условий, которые должны обеспечиваться относительно различных участников ИнКО, их определенную целевую противоречивость, если рассматривать ее в «статике», а не в «динамике» (табл. 2).

Таблица 2

Цели поддержки участников ИнКО

| Обеспечение условий | В рамках имеющейся структуры ИнКО | Для развития структуры ИнКО |
|---|--|--|
| В рамках существующей профессиональной позиции | Для сохранения выбранной позиции. | Для развития своей позиции, достижения новых результатов деятельности. |
| В связи с расширением или изменением функциональных обязанностей | Для перемены позиции на более значимую для ИнКО. | Для возможности обучения и «подключения» к делу новых участников. |

Противоречие 1. *Задачи удержания специалистов в их сегодняшней позиции и задачи их развития для роли более ответственной или более соответствующей особенностям личности.*

С одной стороны, приоритетная задача ИнКО — добиться того, чтобы его участники (исследователи, педагоги, авторы методических разработок, организаторы педагогических акций, педагогические площадки и т.д.) продолжали делать то, что они и так уже делают. Чтобы они сохраняли свою профессиональную роль, не снижали качество работы и не уходили из сферы образования (или из данной инновационной практики).

С другой — жизненно важно для развития каждого ИнКО расширение круга столь немногочисленных сегодня специалистов высокого уровня в деле развития инноваций.

Для развития ИнКО необходимо выявление:

- среди педагогов-практиков — потенциальных методистов;
- среди авторов методических разработок — тех, кто готов выступать в роли технологов, системно описывающих весь ход педагогической работы, и тех, кто готов вести обучающие курсы;
- среди руководителей педагогических площадок — потенциальных «технологов» управленческих процессов;
- среди участников педагогических акций — их потенциальных режиссеров-проектировщиков;
- среди административных сотрудников — будущих менеджеров и т.д.

Соответственно в распоряжении ИнКО должны быть возможности и ресурсы, «подталкивающие» творческих участников ИнКО переменить свою (более спокойную) позицию на иную, менее предсказуемую, требующую более полной отдачи сил.

При этом торопиться «заполнять ставки», даже самые важные, но на которые еще не намечаются соответствующие специалисты, скорее вредно для развития ИнКО. Если они будут заняты неадекватными людьми, то превратятся только в проблему для всех.

Подходы к противоречию:

- наработка опыта плавного освоения педагогами (опытными и начинающими), другими специалистами новых профессиональных позиций (в том числе через работу в роли ассистентов, заместителей и т.д.);
- отношение к поискам «кадрового резерва» потенциальных участников как к одной из важных функций ИнКО. (В том числе и для возможности замещения уходящих, переезжающих с педагогических площадок ИнКО);
- временная экономия средств на финансировании тех позиций, для которых нет в настоящую минуту подходящих людей — и готовность открыть соответствующие ставки (или развернуть определенные виды деятельности) достаточно оперативно, как только такие люди найдутся. Это может быть организовано через наличие специальных договоренностей с учредителями ИнКО или через создание специальных «резервных» статей в бюджете;

- вариант промежуточный: выделяются средства на должность, под которую ищется (или «выращивается») специалист, но первоначально эти средства используются частями в форме по-сдельной оплаты различных работ различным людям;
- наличие в бюджете ИнКО гибкого фонда (сверх четко определенного основного бюджета) — который мог бы идти на оплату именно тех функций и проектов, на которые в данный момент находятся люди (из большого спектра возможных, но не задействованных пока функциональных ролей и проектных задач);
- часто может быть продуктивным регулярный пересмотр «зоны ближайшего развития» ИнКО, в том числе с точки зрения кадрового потенциала, условий его обеспечения, «штатного расписания».

Противоречие 2. *Погруженность в «свое дело» и открытость к неформальной участию в образовании коллег.*

С одной стороны, участник ИнКО должен сосредоточиться на своей конкретной деятельности (исследовательской, экспериментально-педагогической, редакционной, организационной). С другой — принципиально важно самообразование новых людей рядом с ним, требующее отвлечения усилий каждого квалифицированного участника ИнКО на тех, кто самообразовывается рядом.

Подход к противоречию:

- освобождения значительной части рабочего времени педагога-исследователя, педагога-экспериментатора для собственно исследовательской работы (а также профессионального взаимодействия, обмена опытом, командировок и т.д.) можно достигать именно за счет возникновения дополнительных ставок, новых профессиональных позиций (педагог-ассистент, педагог-напарник, «резервный педагог» и т.д.). Обучающиеся сотрудники должны в чем-то брать на себя те или иные нагрузки, лежавшие прежде на педагоге-исследователе, а в то же время важно обеспечить обучающая роль педагога-исследователя по отношению к ним.

Перечислим варианты организационных моделей, позволяющие высвободить значительную часть рабочего времени учителя ИнКО для участия в исследовательской работе, педагогическом взаимодействии, командировках, семинарах и т.д.

Парная педагогика. Два педагога примерно равной квалификации, работающие с одной группой детей. (В условиях детского сада — 3 педагога на группе, в условиях начальной школы — 2 учителя на одном классе, в условиях подростковой школы — специальная координация учителей-предметников и учителей, ведущих несколько предметов, их взаимодействие с классными руководителями и тьюторами.)

Использование этой модели (даже независимо от ИнКО!) *особенно важно в группах и классах разновозрастного (и разноуровневого) обучения* в качестве нормы для разновозрастной педагогики на ближайший период:

- с точки зрения оптимизации нагрузок на педагога;
- с точки зрения острой исследовательской потребности в понимании того, каковы возможности разновозрастных учебных групп. Эта практика вполне естественна для множества ситуаций при организации общего образования и чрезвычайно мало продумана в нашей стране;
- с точки зрения неизбежной необходимости развития педагогики малокомплектных групп и классов для сельских образовательных учреждений и частных школ.

Другая типичная ситуация — интенсивное ведение исследовательской работы. В этом случае иногда роль второго учителя может брать на себя научный сотрудник.

Использование педагога-ассистента. Учителю-инноватору предоставляется педагог-помощник, знакомящийся с данной практикой (или «осматривающийся» в ней, или уже последовательно обучающийся). Большую часть времени педагог-ассистент ведет занятия вместе с учителем-наставником, а в его отсутствие самостоятельно работает с детьми.

Использование иных педагогических площадок и проектов. Планирование командировок, стажировок и других «отлучек» учителей или воспитателей (от нескольких дней до двух недель) может быть сопряжено с планированием специальных форм образования для их групп и классов:

- с использованием структур дополнительного образования (в том числе с задачами «погружения» в определенную предметную область);
- с рассредоточением детей малыми группами по другим классам ИнКО;

- с реализацией специальных педагогических проектов;
- с образовательными путешествиями;
- с социально-значимыми проектами, общественно-полезным трудом.

Резервный педагог ИнКО. Речь идет о стабильной функциональной позиции в ИнКО для педагога, участвующего в разных проектах ИнКО, готового качественно работать с разными группами детей (в том числе, в режиме обычного учебного процесса), но свободного от своего постоянного класса.

Это может быть:

- педагог-методист,
- педагог-организатор культурно-образовательных событий,
- педагог-специалист в какой-то определенной тематике (или форме работы), выступающий с ней как с краткосрочной образовательной программой,
- педагог-ассистент, «кочующий» по разным классам и педагогам-наставникам.

Во многих случаях подобные модели могут выступать в качестве оптимальных при условии продуманного планирования общего хода работы ИнКО.

Педагог-методист ИнКО. Принципиальная фигура для педагогического сообщества ИнКО: человек, постоянно поддерживающий взаимодействие учителей или воспитателей — участников ИнКО, консультирующий их, координирующий заботы об обучении (студентов, стажеров, учителей и т.д.) в рамках ИнКО.

Подмена педагогов на их рабочем месте иногда может быть внесена в разряд его функциональных обязанностей.

Формы поддержки участников педагогического сообщества

Исследователи

Принципиальным для существования любого ИнКО является *наличие ресурсов для финансирования работы исследователей* (или хотя бы одного ключевого исследователя) и сотрудников исследовательской лаборатории. В некоторых случаях их участие может быть дистантным, очно-заочным.

Иногда необходимые средства могут быть заложены в бюджет экспериментальных школ, школ-лабораторий, районных методических служб; иногда финансироваться из местных или региональных бюджетов целевым образом; иногда могут использоваться федеральные программы.

В определенных случаях обеспечение исследовательской лаборатории, входящей в ИнКО, возможно за счет ресурсов тех или иных региональных институтов (педагогических, повышения квалификации и иных).

В то же время в некоторых случаях на определенных этапах развития ИнКО придание самостоятельного статуса лаборатории и целевое финансирование исследовательской деятельности может иметь существенное значение.

Подчеркнем принципиальную важность финансирования исследовательских разработок из государственных источников, общественных ресурсов или спонсорских средств. **Как показывает практика, исследовательская деятельность в образовании почти никогда не может опираться на самофинансируемые проекты.**

Даже наиболее успешные в организационном плане инновационные педагогические практики (которые достигли самоокупаемости в учебной, методической, издательской деятельности, рыночной успешности образовательных организаций) не могут обеспечить непосредственную окупаемость исследовательских разработок.

Педагоги

1. *Педагога-исследователя, педагога-экспериментатора* оправданно поддерживать выделением **дополнительной ставки**. Это позволит ему брать меньшую нагрузку по работе с детьми и участвовать, в том числе, в разработке материалов, записи уроков, посещении занятий коллег с исследовательскими целями и пр. Видимо, такая ставка должна выделяться на уровне ИнКО; такой учитель, скорее всего, должен числиться сотрудником исследовательской лаборатории.

2. *Учителю (воспитателю), занятому внедрением разработанных находок*, важно **доплачивать за экспериментальную работу**.

Такие надбавки могут быть установлены нормативным актом городского (регионального) уровня (как надбавка за эксперимент) или же обеспечиваться в рамках образовательных организаций.

Величина доплаты определяется в зависимости от задач развития ИнКО, местной ситуации, региональных возможностей, степени дополнительной нагрузки на педагога. Доплаты могут быть различными (от 10 до 30%), причем в некоторых случаях целесообразно доводить их и до 70—80% (например, если они используются как механизм, позволяющий привлечь и удержать в образовании молодых специалистов, превращая их за несколько лет в высококвалифицированных учителей).

3. Педагогов-участников ИнКО, работающих по разработанным их коллегами экспериментальным программам, важно поощрять **премиями, доплатами к ставке и учетом этой их работы при аттестации**. Эта система поощрений может быть закреплена на уровне региональном, закладываться в положение об ИнКО. Отчасти она может осуществляться и на уровне школы.

Также учителям и воспитателям особенно важно иметь *возможность работать в тесном взаимодействии с методистом, понимающим особенности их работы*.

4. В рамках бюджета ИнКО важно планировать оплату ставок «вторых» педагогов, **педагогов-ассистентов, работающих в паре** с учителями (воспитателями), участниками ИнКО. (Возможно, в течение половины рабочего дня.)

Возможность введения позиции второго педагога, педагога-ассистента во многих случаях может быть принципиальна для обеспечения нормальной работы ИнКО. (В ряде инновационных практик напрямую заложена необходимость работы с группой детей двух педагогов.)

Педагогу-исследователю и педагогу-экспериментатору помощник может быть нужен для систематического ведения параллельно с педагогической работой еще и исследовательской деятельности, разработки учебных материалов и пр.

Кроме того, функциональное место ассистента удобно и важно как место стажировки, обучения педагогов, студентов, осваивающих данную практику.

Наличие «второго педагога» позволяет решать проблему непрерывности учебного процесса, если одному из педагогов, например, необходимо уехать в командировку, принять участие в семинаре, провести занятие в учебном центре.

5. Для всех педагогов, участников ИнКО, важны следующие возможности:

- оплата поездок по обмену опытом и для участия в совместных проектах,
- оплата участия в семинарах, на учебных курсах и в других формах повышения квалификации,
- возможность закупки учебных пособий для детей, обеспечение необходимой методической литературой и подписка на профессиональные издания;
- создание необходимой для данной практики организации образовательной среды в классах и группах.

Финансирование этих возможностей может осуществляться за счет: собственных средств учебных заведений, средств районных и региональных методических служб, средств целевых региональных и муниципальных программ, спонсорской помощи, собственного бюджета ИнКО.

6. Существенна административная поддержка педагогов. Принципиально важно обеспечивать:

- возможность ведения занятий с детьми в режиме и по планам, соответствующим нормам данной педагогической практики;
- возможность экспертной оценки качества работы по критериям, соответствующим нормам данной педагогической практики;
- административную и иную поддержку в ситуациях формальных придирок, недоразумений из-за недопонимания, помогать в разрешении реально возникающих конфликтных ситуаций и деловых противоречий;
- поддерживающее участие в диалоге с родителями (это особенно важно на первых этапах освоения инноваций — когда положительные результаты еще слабо проявились, проблемы заметны, а сам педагог еще не чувствует уверенности).

Методисты

1. Методисты, работающие с учителями и воспитателями.

Педагогам, участвующим в освоении и реализации инновационной практики, **должна быть обеспечена возможность работать с методистами, специализирующимися именно по данной педагогической практике.**

Обеспечение нормальных условий работы методистов — принципиальное условие успешной деятельности ИнКО в большинстве случаев.

Надо учитывать, что позиция методиста в разных педагогических традициях может быть разной. В одних случаях методист — именно учитель педагогов, а не учитель детей; в других — статус методистов и их роль почти автоматически выполняют опытные учителя (со стажем 8—10 лет работы), поскольку выход в эту позицию заложен в специфике данной практики, в способах подготовки и текущей деятельности учителя.

Варианты выделения средств на оплату работы методистов:

а) из средств школ (если, например, в соответствии с Положением об ИнКО педагогической площадке будут выделять соответствующие ресурсы),

б) из средств районов — например, путем перераспределения бюджетов из денег районного НМЦ,

в) из средств научной лаборатории — методисты могут быть сотрудниками исследовательской лаборатории,

г) за счет собственного бюджета ИнКО.

2. *Методисты, занятые разработкой учебных курсов или преподающие в учебном центре.*

Оплата их ставок возможна:

а) за счет бюджетов ИПК или институтов развития образования,

б) за счет бюджетов районных методических служб,

б) за счет бюджета ИнКО,

г) реже — за счет конкретных образовательных организаций.

3. *Методисты, занятые подготовкой методических материалов (работающие в редакционно-издательской группе).*

Финансирование этих специалистов возможно за счет бюджета ИнКО (или путем включения методистов в состав исследовательской лаборатории).

Подчеркнем, что число методистов по инновационным педагогическим практикам в стране критически мало, и «выраживание» их, приумножение их числа — одна из приоритетных задач для большинства ИнКО. В долгосрочной перспективе — именно здесь скрыт залог стратегического успеха или провала в работе ИнКО.

Редакторы, журналисты, ведущие сайтов и другие участники редакционно-издательской деятельности

В части редакционно-издательской работы важно иметь возможность финансировать работу одного или нескольких сотрудников, «плотно» включенных в деятельность ИнКО и хорошо понимающих предмет деятельности. Это могут быть и редакторы книг, учебных пособий, корреспонденты, записывающие за педагогами их размышления по ходу работы (и создающие в итоге тексты, представляющие педагогическую жизнь сообщества), редакторы и модераторы сайтов, создатели кино- и фотоматериалов.

Относительно других возможных участников редакционной работы, менее включенных в общую жизнь, важно иметь возможность сдельной оплаты, выплаты гонораров и т.п. Это положение относится и к тем участникам ИнКО, для кого работа над текстами лишь дополняет исследовательскую и педагогическую.

Для оплаты труда, командировочных и иных расходов участников редакционной и издательской деятельности могут быть использованы:

- бюджеты ИнКО;
- целевые программы развития образования разного уровня;
- средства районных методических служб;
- бюджеты издательств (особенно если их деятельность в данном направлении будет обеспечиваться грантовой или государственной поддержкой педагогических издательств и СМИ, закупками библиотечной сети и т.п.);
- спонсорская поддержка;
- издательская деятельность образовательных организаций;
- участие в работе с текстами может быть вменено в функциональную обязанность методистам ИнКО.

Подчеркнем, что во многих случаях в истории российского образования именно журналисты, писатели, редакторы оказывались одними из ключевых носителей ценностей новых педагогических традиций (и даже непосредственно носителями практики), идейными и организационными лидерами соответствующего инновационного движения.

Организаторы, менеджеры

В работе учебного центра, центра педагогических проектов, службы ресурсной поддержки и развития, других структур ИнКО значимо наличие лидеров-организаторов, лидеров-менеджеров.

Возможность кого-либо из участников сообщества успешно сосредоточиться на организаторской, менеджерской функции резко повышает КПД усилий всех участников ИнКО, общую эффективность развития новой практики.

Для этого важно предусмотреть в бюджетах ИнКО соответствующие ставки.

Кроме организаторов-лидеров важно участие и обычных менеджеров, организаторов конкретных проектов. Их работа может оплачиваться в связи с осуществлением конкретных проектов.

Способом материального стимулирования может быть «доля прибыли» в проектах, основанных на самокупаемости.

Руководители педагогических площадок

Среди способов поддержки руководителей педагогических площадок (школ, садов, клубов), включенных в деятельность ИнКО, можно выделить:

- нормативные и статусные (присвоение определенного статуса организации и ее руководителю, грамоты, дополнительные баллы при аттестации);
- нормативно-финансовые (выплата надбавки к зарплате директора и его сотрудников — кураторов инновационной работы);
- возможности для руководителя участвовать в работе ИнКО, в связанных с ним совещаниях и командировках;
- при ключевой роли данной педагогической площадки в делах ИнКО — дополнительные ставки заместителей, секретариата;
- оргконсультирование (во многих случаях);
- обеспечение инновационно-управленческих исследований и разработок (в некоторых случаях);
- стабильность упомянутых выше форм поддержки учителей.

Перечисленные формы поддержки могут быть зафиксированы в Положении об ИнКО (и его бюджете), либо установлены региональными и местными нормативами, целевыми программами и т.п.

Другие специалисты

Для работы **учебного центра** принципиально наличие средств на оплату работы ведущих курсов, семинаров, лекций, организаторов педагогических мастерских, стажировок, других форм учебной деятельности.

Для работы **центра педагогических проектов и службы ресурсной поддержки и развития** важно наличие средств на оплату труда юриста, бухгалтера, фандрайзера, менеджеров проектов. Для части этих специалистов может быть использована стимулирующая система оплаты труда (в зависимости от привлеченных средств). Важно иметь ресурсы на оплату консультационных часов определенных специалистов.

Чрезвычайно важна для обеспечения работы ИнКО деятельность **секретариата**. Это функции:

- секретаря в исследовательской лаборатории (в том числе обеспечивающего ведение базы данных),
- секретаря центра педагогических проектов и службы ресурсной поддержки и развития, отвечающих за поддержание информационных связей внутри сообщества и с внешними партнерами,
- секретаря учебного центра, на котором часто оказывается связано обеспечение текущего учебного процесса,
- секретаря редакционно-издательской группы.

Понятно, что на практике в каждом ИнКО в деятельности секретариата по-своему совмещаются дела разных организационных блоков, а распределение задач будет особенным в разных обстоятельствах. Акценты в работе секретарей будут определяться теми направлениями деятельности, которые преобладают на данном этапе развития ИнКО.

Финансовая и организационная поддержка, необходимая для создания эффективно работающего секретариата, принципиальна. При этом она может осуществляться под разные функции, в разном объеме — в зависимости от приоритетных задач ИнКО.

В некоторых случаях одним из источников ресурсов на оплату секретариата может быть инфраструктурная поддержка со стороны районных методических служб, в других — возможности образовательных организаций.

Студенты

Отметим важность поддержки в рамках ИнКО учебы и поездок студентов, проходящих обучение на базе ИнКО в той или иной форме (учебная группа, мастерская, стажировка, педагогическая практика, работа педагогом-ассистентом и т.д.). Средства на это могут быть заложены либо в общем бюджете ИнКО, либо в бюджете учебного заведения, где учатся студенты. (Подробнее возможности педагогического образования и повышения квалификации в связи с ИнКО рассматриваются отдельно.)

Дети, родители, другие лица, связанные с деятельностью педагогических площадок ИнКО

Дети, родители, члены попечительских советов, муниципальные политики и управленцы могут становиться активными участниками дел конкретного ИнКО.

Полезно заложить возможность поддержки их обучения, общения и взаимодействия.

Существенное условие такого взаимодействия, общения и обучения — финансирование возможных поездок и связанных с ними расходов.

Во многих случаях продуктивно привлечение родителей к педагогической деятельности.

Формы поддержки конкретного ИнКО в целом и его структурных единиц

Бюджет финансирования исследовательской группы

...А также разработки методик и учебных пособий и т.п. Такой бюджет может быть различным по структуре и зависящим от:

- задач развития данной инновационной практики;
- места, роли данного ИнКО в их разрешении (ведущая или ведомая);
- этапа развития ИнКО;
- приоритетов в расходовании бюджета в ситуации его ограниченности;

— наличия адекватных специалистов и их жизненных планов (и в целом возможностей привлечения специалистов к проектам ИнКО);

— перспектив перевода педагогов, управленцев, различных молодых участников ИнКО в исследовательскую позицию;

— обеспеченного заказа на ведение тех или иных исследований, разработку тех или иных методик и пособий в связи с общими вопросами развития местного или регионального образования.

Поддержка педагогического сообщества предполагает

— Перечисленные выше формы индивидуальной поддержки учителей (в том числе и связанные с использованием в учебном процессе педагога-ассистента, парного педагога и т.п.);

— возможность считать время регулярных встреч по обмену опытом рабочим временем и соответственно его оплачивать;

— организационное обеспечение таких встреч;

— возможности для осуществления инициативных проектов сообщества (семинаров, конференций, приглашения лекторов и экспертов и т.д.);

— возможности для обеспечения профессионального роста тех учителей, которые могут брать на себя роль методистов, организаторов педагогических проектов и т.д.

Базовым педагогическим площадкам, школам-лабораториям важны

— Фонд доплат учителям за экспериментальную работу;

— ставки «вторых учителей», педагогов-ассистентов;

— ставки зам. директора, курирующего работу в ИнКО;

— средства на возможность иметь педагога «на замену» в случае отсутствия того или иного сотрудника (или они должны быть включены в возможности ИнКО в целом);

— средства и возможности для поездок (в том числе с детьми);

— могут требоваться ресурсы для обеспечения специальной образовательной среды в логике данной педагогической практики.

Поскольку в работе ИнКО могут участвовать педагогические площадки различной ведомственной принадлежности и организаци-

онной формы, важно предусмотреть, что участниками ИнКО могут быть организации, группы, не обязательно имеющие государственную аккредитацию.

Существенным стимулом для них может служить возможность пользоваться всеми правами и льготами, предоставляемыми участникам ИнКО (в том числе правом пользования государственными и муниципальными деньгами, правом на повышение аттестационного уровня педагогов и пр.).

Для деятельности по обучению педагогов и повышению их квалификации важна оплата труда

— Менеджера, который в дальнейшем может развивать работу учебного центра, в том числе, находить возможность привлечения внебюджетных ресурсов. (Но без наличия первоначально гарантированных средств эта деятельность вряд ли разовьется.);

— методистов и преподавателей, разрабатывающих, ведущих и сопровождающих те формы обучения, которые используются в данном ИнКО;

— специалистов, осуществляющих обучение, по крайней мере, в бюджетной его части. Характер оплаты должен исходить из того, что формы обучения могут быть разнообразными:

- длительные курсы,
- разовые (парциальные) семинары,
- открытые лекции,
- тренинги,
- супервизии,
- стажировки,
- консультации,
- дистанционное обучение,
- индивидуальное сопровождение,
- мастерские.

Для ведения редакционно-издательской деятельности важны

— Оплата труда:

- авторов, готовящих учебные, методические, научные тексты,
- редакторов методических материалов,

- лиц, ведущих и расшифровывающих записи интервью, бесед, выступлений,
- технических сотрудников,
- ведущих интернет-сайтов,
- менеджеров-организаторов по производственному процессу, книгораспространению и т.д. (в зависимости от масштабов дела);
- авторские гонорары;
- средства на издание книг, учебных и методических материалов;
- средства на создание и ведение интернет-сайтов;
- возможности нормативного и юридического консультирования;
- иные средства на организацию информационной работы (взаимодействие со СМИ, корреспондентская работа, ведение баз данных, библиотечная работа и т.д.).

Для деятельности по организации общественно-педагогических акций и событий принципиальны

- Оплата труда организатора такой деятельности (менеджера проектов, «режиссера педагогических событий» и т.п.);
- ведущие конкретных проектов в одних случаях могут работать на ставку (полную или частичную), в других — получать сдельную оплату. Это может зависеть в первую очередь от степени регулярности проектов;
- ресурсы на оплату проезда людей до места общего события и возмещение различных расходов по организации проектов.

Для деятельности по материально-финансовому, нормативно-правовому, административному, организационному обеспечению важно выполнение функций

- Ведущего менеджера (администратора, управленца),
- менеджеров разного уровня,
- менеджера по связям с общественностью,
- «менеджера-лоббиста» по связям с административными структурами,
- специалиста по фандрайзингу,
- квалифицированного бухгалтера, юриста.

Для нормальной работы всех структурных единиц ИнКО будут актуальны вопросы

- Наличие помещений или фонда для их аренды,
- доступности оргтехники,
- финансирования командировок.

В нормативно-юридической поддержке деятельности ИнКО в целом важно осуществить следующие действия

— Разработать несколько вариантов положений об ИнКО как федерального (межрегионального), так и регионального уровня. В этих положениях важно заложить механизмы, позволяющие организовать межведомственное взаимодействие (особенно это актуально на региональном уровне). Разработать различные варианты уставов и положений как для ИнКО в целом, так и для его отдельных структурных подразделений;

— разработать на уровне конкретных регионов механизмы включения ИнКО в систему обеспечения инновационной работы, программу регионального развития и развития территорий, систему повышения квалификации, систему педагогического образования. Выработать наиболее адекватные для региона механизмы типовой организации и поддержки деятельности ИнКО;

— разработать (проанализировав имеющийся опыт) формы договора о сотрудничестве (другие типы договоров), позволяющие в рамках единой программы ИнКО работать нескольким организациям;

— разработать (опираясь на анализ имеющегося опыта) нормативные документы, позволяющие различным организациям (школам и детским садам) в рамках сетевого сотрудничества легитимно обмениваться ресурсами (например, одной школе обучать силами «своих» учителей «чужих» учеников и пр.);

— подготовить рекомендации, разъясняющие педагогам, исследователям и управленцам механизмы работы с авторскими, интеллектуальными правами на разработанные программы и педагогические технологии.

Оправдано претендовать на финансирование инновационных комплексов в сфере образования из региональных целевых программ.

Целесообразно обратить внимание на возможность оформления ИнКО на федеральном или региональном уровне в виде *учебно-методического объединения в системе образования*, модель которого предложена в новом Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 2, ст. 19). Там, в частности, говорится: «... *Учебно-методические объединения в системе образования создаются федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и осуществляют свою деятельность в соответствии с положениями, утвержденными этими органами. Типовые положения об учебно-методических объединениях в системе образования утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. В состав учебно-методических объединений на добровольных началах входят педагогические работники, научные работники и другие работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных организаций, действующих в системе образования, в том числе представители работодателей.*»

Другим существенным для ИнКО нововведением Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» стала ст. 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ». В целом относительно поддержки сетевых форм взаимодействия образовательных организаций накоплен уже значительный региональный опыт. В частности, нам известна целая система нормативной документации, разработанная и действующая в Республике Саха (Якутия) для поддержки сетевых форм взаимодействия образовательных организаций, органов управления и местных сообществ.

Зависимость развития ИнКО от иных механизмов поддержки общественно-педагогических инициатив

Для активного развития ИнКО принципиально значимо развитие инфраструктуры поддержки общественной инициативы в образовании в целом. Обозначим несколько направлений развития общей инфраструктуры образования, поддержки общественной инициативы в образовании и «педагогической индустрии», которые создадут благоприятную среду для становления и развития ИнКО.

1. Расширение системы поддержки образовательных проектов и инициатив. Важны программы поддержки общественной инициативы в образовании (действующие по грантовому или инвестиционному принципу, или по примеру «бизнес-инкубаторов» и т.п.). Такие программы могут поддерживаться за счет целевых программ и грантов государственных структур или могут быть организованы некоммерческими организациями по заказу федеральных или региональных органов управления.

2. Развитие системы «ваучеров» в системе повышения квалификации (реализующей принцип «деньги следуют за обучающимся») и распространение ее на различные образовательные и научные организации, а не только на аккредитованные. Это позволило бы активнее поддерживать «учебные центры», создаваемые в рамках ИнКО, у которых в большинстве случаев не будет сил, времени и возможностей для быстрого получения аккредитации.

3. Необходимы государственные и региональные программы создания общих ресурсных центров поддержки общественных инициатив в образовании. Такие ресурсные центры могли бы сопровождать и региональные ИнКО.

4. Важны программы поддержки педагогических СМИ и педагогического книгоиздания в стране. При их развертывании задачи редакционно-методических групп ИнКО во многих случаях могли бы брать на себя те или иные СМИ и издательства.

5. Важна государственная поддержка инвестиций в сфере образования. Опыт показывает, что при наличии инвестиций многие направления деятельности, связанные со структурами «педагогической индустрии», могут становиться самоокупаемыми и приносить прибыль. Но они нуждаются в государственной поддержке на начальном этапе, поскольку чаще всего не могут давать моментальную отдачу.

Некоторые более конкретизированные предложения по поддержке различных вариантов ИнКО сформулированы в следующем разделе. Перед этим напомним читателям базовую модель (схемы 1 и 2).

Программы образования взрослых

Программы общего, дополнительного, профессионального образования детей, подростков, юношей



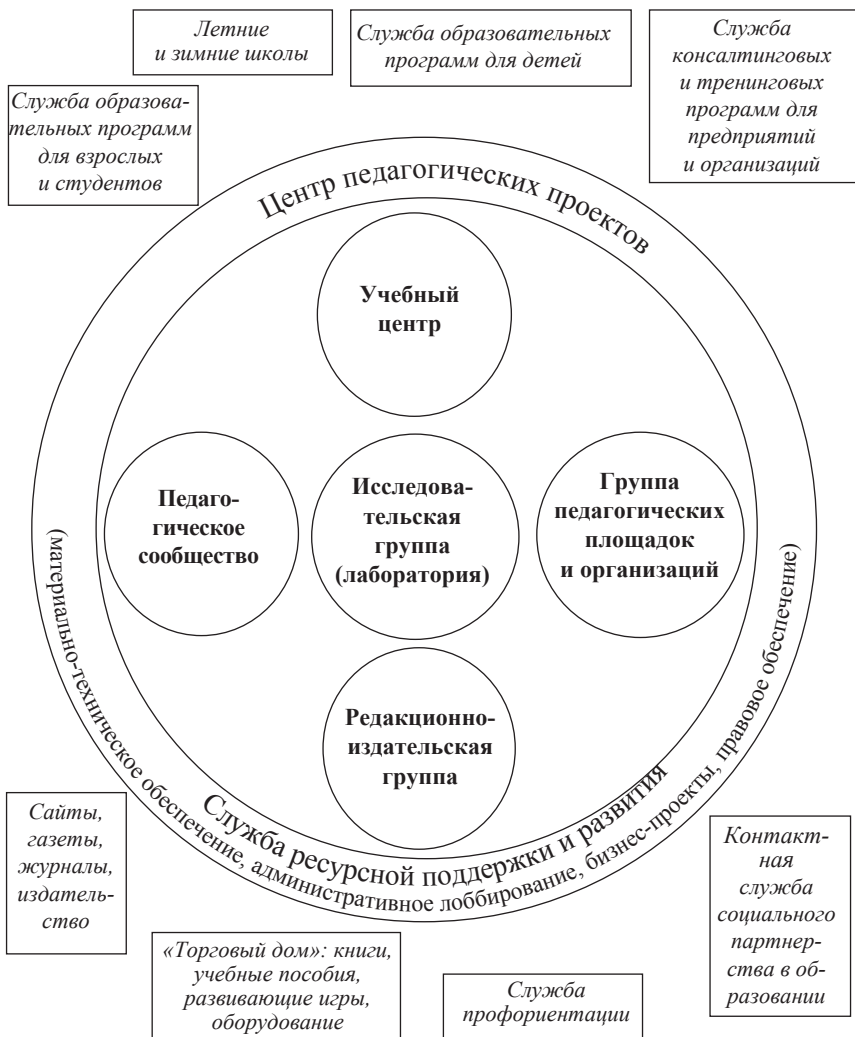
Информационно-издательская деятельность, книготорговля, продажа дидактических материалов

Информационно-консультационная деятельность

Обозначения:

- **основные виды деятельности;**
- обеспечивающие виды деятельности;
- возможные дополнительные направления деятельности на полностью или частично самоокупаемой основе.

Схема 1. Основные типы деятельности, выполняемые в связи с задачами сохранения и развития педагогической практики



Обозначения:

- **организационные блоки, входящие в ядро комплекса;**
- обеспечивающие организационные блоки;
- «педагогическая индустрия»: возможные дополнительные блоки, ориентированные на самокупаемость.

Схема 2. Основные и дополнительные организационные блоки инновационного комплекса в сфере образования

ТИПЫ И ВИДЫ МОДЕЛЕЙ ИнКО, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ НА ОСНОВЕ ОПЫТА ИХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОТОТИПОВ

Базовая модель и вариативные модели ИнКО представляют собой **обобщение опыта, накопленного инновационными группами в последнюю четверть века.**

Большинство подобных (зачастую миниатюрных и по финансовым, и по организационным возможностям) самодеятельных структур поддержки инноваций создавались и создаются педагогами-исследователями на свой страх и риск, с огромными трудностями.

Иногда их самостоятельные усилия увенчивались прочным успехом: так полноценно во всех необходимых аспектах инновационного комплекса действует сегодня общественная инфраструктура поддержки российской Монтессори-педагогике.

Но в ближайшие годы трудно рассчитывать на стихийное, предсказуемое, активное развитие деятельности многих инновационных групп самих по себе, без всякой внешней поддержки.

Отдельные региональные попытки организационной поддержки подобных инициатив во многих случаях прекращаются в связи с изменениями политико-образовательной конъюнктуры. (Едва ли не единственный опыт систематической, долгосрочной и качественной поддержки инновационных практик известен нам в 1990-е гг. в Красноярском крае; в 2000-е гг. комплексный и многосторонний тип поддержки инновационных практик сложился в Республике Саха (Якутия).)

Устойчивые формы общественного признания, определенность организационной поддержки, прозрачность каналов финансирования — все это позволит ИнКО перейти из разряда «памятников» педагогической культуры в разряд ключевых элементов развития российского образования.

Далее приведены модели ИнКО, отразившие опыт реальных прототипов, структур поддержки инновационных педагогических практик, воплощавшихся в России в последние двадцать лет.

Эти модели представляют три основных типа с точки зрения первоначального «ядра» их организационного развития. Такая типологизация носит практико-ориентированный характер.

- 1 тип ИнКО. Ядро ИнКО — деятельность конкретных людей или сообществ.
- 2 тип ИнКО. Ядро ИнКО — определенная организация, действующая в сфере науки и образования.
- 3 тип ИнКО. Ядро ИнКО — деятельность образовательной сети разного масштаба (территориально-регионального, межрегионального, международного).

Модели-прототипы ИнКО, ядром которых выступает деятельность конкретных исследователей или сообществ

Вариант 1.1. ИнКО как инновационное сообщество, включенное в систему развития регионального образования

В основе — *лаборатория* и *сеть школ* с поддержкой региональных властей.

1-й этап. Есть перспективная инновационная модель, разработанная теоретически и практически. Есть автор-исследователь (исследователи).

Есть возможность (финансовая, организационная, нормативная) для автора-исследователя вести преподавательскую деятельность в вузе (работу на кафедре, в лаборатории), наличие сотрудников, экспериментальных групп, печатных работ.

Разрабатываются основные идеи и блоки технологии; идет точечная апробация.

Наиболее существенно поддержать на этом этапе:

- финансирование на локальном уровне;
- нормативное обеспечение эксперимента;

- взаимодействие исследовательской лаборатории и образовательных организаций;
- школы, детские сады и педагогов, включившихся в экспериментальную деятельность;
- подготовку и издание методических материалов.

2-й этап. Поддержка деятельности педагогов экспериментальной школы под руководством сотрудников кафедры. Разработка технологии, отслеживающей изменение образовательной системы школы в целом.

Наиболее существенны:

- нормативная поддержка экспериментальной школы;
- финансовая поддержка работы исследовательской лаборатории.

3-й этап. Выстраивание сети взаимодействия в регионе школ-площадок, включаемых в разработку и освоение технологии. Отработку механизмов распространения и развития технологии, формирования и поддержки сообщества «инноваторов».

Наиболее существенны:

- нормативная поддержка школ и детских садов, включенных в работу инновационного комплекса;
- финансовая поддержка работы исследовательской лаборатории;
- обеспечение возможности поездок, проведения образовательных семинаров, конференций, летних школ (возможно, частично за счет участников).

4-й этап. Создание Общественной организации (юридического лица), объединяющей активных сторонников данной инновационной практики. Выход активных участников сообщества на управленческие и проектные позиции в образовании, перенос опыта взаимодействия в данном сообществе на иные сферы. Подключение к активному взаимодействию с ИнКО коллег из других регионов.

Наиболее существенно поддержать:

- постепенный переход проектной и учебной функций от исследовательской лаборатории к ассоциации;
- финансовые возможности — со стороны административных структур; позже — самостоятельных бюджетов подключающихся организаций.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- поскольку функции исследовательского, проектного, ресурсного и учебного центров выполняют фактически одни и те же люди (при плавающем финансировании), периодически «вы-

падают» те или иные функции — в частности, редакторско-методические;

- в работе регулярно проходящих семинаров, конференций может принимать участие каждый, но в них трудно участвовать педагогам из других регионов, а организация дистанционного взаимодействия требует специальной проработки.

Вариант 1.2. ИнКО как исследовательская группа, непосредственно осуществляющая основные инновационные задачи

В основе — *автор-организатор*, заключающий прямые договоры о научно-методическом и консультационном сопровождении учреждений — *педагогических площадок*.

1-й этап. Изначально идеи, практика и технологии нарабатываются в ходе научной работы автора на базе профильной кафедры в сотрудничестве с педагогом-экспериментатором, студентами-дипломниками, аспирантами. Автор и педагог-экспериментатор составляют ядро исследовательской группы.

Описывается технология инновационной деятельности, разрабатываются подробные тексты, необходимые рабочие материалы.

Отрабатываются способы ведения семинаров, соучастия в сопровождении педагогической деятельности и другие формы передачи технологии и организационной поддержки педагогов и образовательных организаций.

Наиболее существенно поддержать:

- научно-исследовательскую работу и разработку методических материалов;
- работу педагогов-экспериментаторов.

2-й этап. Создается отдельное юридическое лицо, от имени которого заключаются договор на обучение и сопровождение учреждений, педагоги которых желают освоить данную технологию и начать работать на ее основе.

Участники исследовательской группы ведут наблюдение за опытом освоения новой практики и проводят дальнейшую работу по совершенствованию технологии.

Наиболее существенно поддержать:

- оплату работы организации, выступающей ядром ИнКО, производимой за счет бюджетов подключающихся организаций;
- нормативное обеспечение использования технологии в государственных и муниципальных учреждениях, рекомендации на уровне федеральных, региональных, местных административных органов и методических служб;
- педагогов, осваивающих технологию, со стороны руководства образовательных организаций. В значительной мере она может обеспечиваться договором между руководством ИнКО (или автором технологии, методики, модели педагогической практики...) и образовательной организацией; такой договор может рассматриваться как предпосылка для начала обучения.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Ключевые функции ИнКО — и исследовательские, и учебные, и организационные — ведет фактически один человек.
- Свободного распространения текстов, описывающих технологию, не допускается. Включиться в освоение может только та организация, которая заключит договор с автором, а ее сотрудники примут участие в обучающем семинаре. Но зато любая организация, готовая оплатить работу автора и взять на себя обязательства по поддержке инновации, может включаться в работу ИнКО.

Положительные моменты при таком положении вещей: сохранение качества передачи технологии (из первых рук), минимизация необходимых средств для инновационной деятельности, позволяющая быстро выйти на самоокупаемость.

Отрицательная сторона — не формируется слой специалистов, осваивающих опыт передачи технологии и ее научно-исследовательского совершенствования.

Если в этой ситуации автор по какой-то причине перестанет участвовать в ходе работы, деятельность по дальнейшему распространению и совершенствованию данной инновационной практики на долго остановится.

Вариант 1.3. ИнКО как сообщество творческих людей и инициатив

В основе — *педагог-исследователь*, задающий культурные и педагогические ценности, и поддерживающее его СООБЩЕСТВО учеников и коллег из разных регионов страны (ИнКО межрегионального уровня).

1-й этап. Педагог, ведущий самостоятельно практическую и исследовательскую деятельность. В частности, предметом и результатом такой деятельности становится наличие прочных межпоколенных связей внутри сообщества учеников и друзей педагога. Складываются модели интенсивных педагогических событий, обладающих большой степенью позитивного влияния на жизнь детей, родителей, педагогов.

Наиболее существенно на этом этапе:

- найти «социальную нишу», благодаря которой сможет эффективно действовать педагог-исследователь.

2-й этап. Ученики педагога в собственных проектах (или связанных с теми, что реализует сам педагог-исследователь) продолжают логику общей работы.

Между педагогом-исследователем и его учениками-педагогами ведется интенсивная переписка и, по возможности, личное общение с обсуждением нарабатываемой практики.

Организуются регулярные общие «события», которые становятся стержнем общей жизни педагогического сообщества.

Тем самым, функцию «учебного центра» выполняет непрерывное личное общение педагога-исследователя с коллегами-учениками, подготовка и участие их в общих «событиях».

Здесь требуются:

- механизм, обеспечивающий регулярное личное общение (командировки, переписка, оргтехника...);
- содействие в организации «общих событий».

3-й этап. Ученики автора создают самостоятельную, юридически оформленную организацию, выполняющую роль «центра педагогических проектов». Основная задача фонда — поддержка деятельности педагога-исследователя и общих проектов сообщества. При этом:

- финансирование мероприятий осуществляется: за счет денег самих участников событий, за счет средств, найденных «проектным центром», за счет небольшой спонсорской помощи;

- некоторые программы регулярных событий оформляются как программы взаимодействия с педагогическим институтом (в связи с обучением студентов) и с медицинскими учреждениями (в связи с участием детей-инвалидов и организацией летних интеграционных лагерей).

Проблемы и слабые места модели, риски:

- исследовательская, педагогическая, организационная деятельность в сообществе ограничивается возможностями личных усилий его участников и лишь в очень малой мере опирается на стабильные механизмы деятельности каких-либо организаций;
- тем самым, работа может быть проделана ровно настолько, насколько хватает личных сил автора-исследователя и его главных сподвижников — хотя потребность в освоении другими людьми данного опыта может быть чрезвычайно большой.

Положительная сторона дела — прочность дружеских связей, устойчивость сообщества, обеспечиваемая общими социокультурными установками. Но попасть в такое сообщество (включиться в работу ИнКО) может только тот, кто принимает «исповедуемые» ценности и смыслы жизни, установивший личные дружеские отношения с участниками сообщества.

Вариант 1.4. ИнКО как механизм динамического становления новой педагогической практики

В основе — *педагог-исследователь*, напрямую работающий с *педагогами* и *методистами* при официальной поддержке научно-исследовательского института (ИнКО местного или регионального уровня).

1-й этап. Педагог-исследователь, работая над своей научной темой, напрямую взаимодействует с учителями, воспитателями детских садов и методистами на нескольких территориях в целом ряде регионов, где складывается и развивается новая практика.

Наиболее существенны на этом этапе:

- принципиально важна поддержка региональных методистов, сотрудников ИПК, агитирующих, организующих работу с педагогами;

- доплаты и дополнительные возможности для педагогов, включающихся в освоение новой практики;
- достойная оплата работы самого исследователя;
- статусная поддержка на государственном уровне: в виде поддержки его программы или возможности автора выступать представителем федерального научного учреждения.

2-й этап. В периоды между приездами автора-исследователя включаются предложенные им механизмы постоянной взаимной поддержки, взаимного общения педагогов внутри своих образовательных учреждений и между ними. Эти механизмы самообразования задают горизонтальные связи между педагогами, осваивающими новую практику.

Включенные в инновационную работу «по статусу» сотрудники ИПК, некоторые районные и городские методисты, невольно начинают разбираться в главных идеях и тонкостях новой практики, наблюдают способы ее освоения разными педагогами и оказываются в роли сотрудников неформальной исследовательской лаборатории, начинают выполнять функции «методистов-инновационщиков».

Наиболее важны на этом этапе:

- появление новых рабочих мест, новых статусных позиций для включающихся в работу молодых исследователей и учителей-экспериментаторов;
- возможность для части сотрудников соответствующей кафедры регионального ИПК включить методическую поддержку данной практики в число своих основных функциональных обязанностей.

3-й этап. Среди педагогов, освоившихся в новой профессиональной жизни, выделяются наиболее яркие и увлеченные — они становятся «стихийными методистами» в городе или регионе. Наиболее активные из них включаются в деятельность неформальной исследовательской лаборатории, складывающейся в регионе (например, вокруг кафедры ИПК).

С участниками педагогического сообщества и периодически приезжающим исследователем начинают взаимодействовать структуры педагогического образования. Ряд вузовских преподавателей, аспирантов и студентов по собственной инициативе включаются в изучение новой практики. Некоторые из них берутся самостоятельно развивать определенные исследовательские темы в предложенном русле и взаимодействовать с педагогами-экспериментаторами.

Наиболее инициативные участники сообщества включаются в общение со своими коллегами из других регионов, возникают первые общественно-педагогические проекты в связи с новой практикой.

Вслед за Педагогическим сообществом начинает оформляться региональная Исследовательская лаборатория и стихийно складывается Проектный центр.

На этом этапе принципиально важна управленческая поддержка разных педагогических инициатив, помощь в их планировании и осуществлении, перевод наиболее ценных из них из разряда разовых мероприятий в устойчивые традиции.

4-й этап. Формируются различные организационные блоки, связанные с развитием и обеспечением новой инновационной практики. Участники сообщества включаются в общественно-педагогические диалоги:

- на местном уровне — с родительской общественностью, своими коллегами из других школ;
- на региональном уровне — с представителями других инновационных направлений и управленцами;
- на общероссийском уровне — с другими последователями данного направления.

Формируются новые проекты, в том числе проекты новых образовательных учреждений. В вузах возникают ознакомительные учебные курсы для студентов. Педагоги и исследователи регионального ИнКО начинают выступать в роли людей, осознанно и активно намечающих общие перспективы развития данного направления и области образовательной деятельности.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- потребность в последовательной и длительной (на протяжении, по меньшей мере, 5—7 лет) административной поддержке инновации, соблюдении установленных правил ее обеспечения (прежде всего в рамках обеспечения Педагогического сообщества);
- необходимость возникновения уже на первом этапе круга увлеченных энтузиастов-последователей (в том числе — хотя бы 1—2 «статусных» для региона людей);
- особую значимость приобретает поддержка личных доверительных и теплых отношений с автором-исследователем.

Вариант 1.5. ИнКО как неформальное сообщество, обеспечивающее реализацию государственной программы

В основе — *группа ученых* и их *учеников* при инфраструктурной поддержке *региональных властей*.

Государственные органы на всех уровнях (от местного до федерального) поддерживают общую инфраструктурную программу, способствующую развитию детей и обеспечивающую их дальнейшие успехи. (Пример — система взаимодействия математических кружков, летних школ, олимпиад и т.п.) Поддерживая такую программу, «заказчик» (государство, вуз, регион или спонсор) создает возможность для деятельности «проектного центра», генерирующего различные значимые профессиональные события для сообщества.

Группа преподавателей-энтузиастов, выступая в качестве «исследовательской лаборатории», разрабатывает и постоянно обновляет содержание и формы взаимодействия с детьми.

К группе подключается большое количество энтузиастов — студентов и заинтересованных преподавателей, создающих кружки для «юных любителей математики».

Создается достаточно устойчивое Педагогическое сообщество со всеми характерными признаками такового — передачей традиций из поколения в поколение, общими «событиями», акциями и пр.

Вакансии преподавателей могут образовываться за счет ставок школьных учителей, руководителей кружков, методистов по олимпиадам, сотрудников вузов, вменяться в функциональную обязанность и т.д. Выбор того или иного решения происходит на основе индивидуальных договоренностей и сложившихся традиций.

Большое место может занимать волонтерская деятельность студентов соответствующих вузов.

Источники существования ИнКО:

- последовательная морально-психологическая, нормативная, финансово-материальная поддержка государством общего направления деятельности;
- взаимодействие с вузами и «элитными» школами (гимназиями, физматлицеями и т.д.);
- оплата работы преподавателей кружков, летних и заочных школ и т.п.;
- личная увлеченность участников.

В особой финансовой поддержке нуждается собственно исследовательская деятельность наиболее авторитетных и увлеченных преподавателей и учащихся, осмысливающих ход работы и предлагающих новые проекты, методики, формы работы.

Проблемы и слабые места модели, ограничения:

- на сегодняшний день подобного рода ИнКО широко апробированы в практике работы с наиболее увлеченными детьми, ориентированными на обучение в лучших вузах страны;
- менее распространены случаи разворачивания инновационных практик подобной направленности для детей разного уровня развития и социального опыта (в том числе для детдомовских детей или неудачников школьного обучения). Эти опыты показывают огромные возможности таких подходов к образованию проблемных детей, но и выдвигают очень серьезные профессиональные требования к педагогам-организаторам.

Данная модель уже не относится строго к первому типу, она является пограничной для всех трех описываемых типов моделей ИнКО. Для нее равно важны и опора на конкретных людей и сообщества, и участие организаций, и деятельность образовательной сети.

Отнести такую модель к первому, второму или третьему типу может позволить только конкретная ситуация с той или иной расстановкой приоритетов.

Модели-прототипы ИнКО, ядром которых выступает определенная организация, действующая в сфере науки и образования

Вариант 2.1. ИнКО как группа педагогических площадок, осваивающих инновацию

В основе — детально разработанная *технология* и поддерживающий ее общероссийский *фонд*.

1-й этап. Фонд финансирует деятельность группы разработчиков по созданию пакета материалов, в котором описывается новая технология работы; оплачивает подготовку группы тренеров, которые

в дальнейшем готовят педагогов к работе с использованием данной технологии.

2-й этап. Фонд заключает договоры с группой учреждений, на базе которых планируется внедрение данной технологии.

Проводятся семинары для педагогов и отдельно — для потенциальных тренеров. Организуется система мероприятий для поддержки формирующегося сообщества педагогов, создаются рабочие места региональных методистов.

На этом этапе:

- все расходы оплачиваются из средств фонда. Работа педагогов, включившихся в эксперимент, финансируется самими образовательными организациями;
- на федеральном уровне обеспечивается нормативная поддержка использования программы (технологии) в государственных и муниципальных организациях.

3-й этап. Прекращение финансирования фондом созданной системы. Переход на работу по договорам с конкретными организациями. Внутри сообщества педагогов и тренеров создается система внутренней сертификации.

На этом этапе:

- обеспечивается финансирование процедуры сертификации за счет самих сертифицируемых (или их организаций);
- сохраняется нормативная поддержка на федеральном (или региональном) уровне — и данный сертификат признается в практике аттестации педагогических кадров.

Подключиться к работе ИнКО может любая организация, готовая участвовать в финансировании обучения своих специалистов в регионе, где имеются опытные методисты.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- фонд выступает в качестве проектного и учебного центра. Однако при этом не ведется серьезной исследовательской деятельности по изучению и обобщению практики учителей, работающих по предложенной технологии. Не ведется редакционно-методическая работа по подготовке учебных материалов. (В частности, это связано с тем, что, перейдя на «самокупаемость», Фонд может жить только на гранты, обычно не подразумевающие подобных постоянных кропотливых усилий.);

- изначально мотивами включения в работу по освоению инновации может оказаться не содержательная, а скорее финансовая заинтересованность образовательных организаций. Это сказывается на активности участников программы, их стремлении к ее развитию — особенно после прекращения ее централизованного финансирования.

Вариант 2.2. ИнКО как межрегиональное общественное движение

В основе — социально-педагогическая *технология*, разработанная исследовательской *лабораторией*, при поддержке возникающего вокруг нее *сообщества* учеников и последователей.

1-й этап. Группа педагогов под руководством педагога-исследователя разрабатывает общую логику социально-педагогической технологии. Важная составляющая — идея активного участия в жизни сообщества детей и взрослых.

2-й этап. Воспользовавшись в качестве ресурса местом работы и статусом одного из участников «исследовательской лаборатории», группа собирает детей для организации экспериментальной площадки. Разработанные социально-педагогические технологии позволяют, в частности:

— привлечь к активному управлению жизнью и деятельностью ИнКО как педагогов, так и старшекласников;

— включить педагогов и подростков в исследовательскую деятельность в качестве равноправных участников;

— использовать подготовку и проведение одного из центральных событий жизни сообщества («сбора») в качестве ресурса распространения технологии.

3-й этап. Лаборатория создает механизм передачи, трансляции технологии другим детским, взросло-детским и педагогическим сообществам. В качестве организационного ресурса используется все-российский лагерь, перенявший новую технологию работы и выступающий в роли мощного «учебного центра».

В различных территориях страны появляются практические коллективы, возглавляемые педагогами (иногда и детьми!), реализующими на практике данную технологию (в разных условиях и ситуациях).

Благодаря возможностям нескольких общероссийских газет, журналов, радиопрограмм организуются координация деятельности, распространение информации, обмен опытом.

В различных городах страны появляются не только практические группы, но и исследовательские лаборатории, включающиеся в общую работу в рамках ИнКО, действующие на базе тех или иных научных, образовательных и детских организаций.

Одним из механизмов согласования деятельности исследователей продолжают выступать общие события (сборы, конференции).

Проблемы и слабые места модели, риски:

- дальнейшее развитие ИнКО требует нормативного признания его существования и финансирования рабочих мест педагогов, готовых вокруг себя формировать коллективы, живущие на основе реализации данного педагогического подхода;
- отметим один частный, но важный элемент. В годы деятельности прототипа данной модели ИнКО педагоги, исследователи и дети экономически имели возможность постоянного общения с коллегами из других городов. Во многом благодаря этому условию ИнКО и смог обрести масштаб общероссийского движения.

Вариант 2.3. ИнКО на базе экспериментальной школы

В основе — экспериментальная *школа* с исследовательской *лабораторией*, действующая при поддержке региональных или федеральных властей.

1-й этап. Школа (или другое учебное заведение) совмещает педагогическую практику с исследовательской деятельностью, организуемой вокруг исследовательского подразделения (лаборатории).

В школе реализуется определенная, заданная исследователями, логика организации ее жизни в целом и в области конкретных направлений учебной деятельности. (Конкретные варианты взаимосвязи науки и практики могут быть разными. Например, лаборатория может принадлежать научно-исследовательскому институту или университету, но на практике «жить» на территории школы и осуществлять здесь свою основную деятельность.)

Руководитель школы в этой модели — один из основных участников инновационной группы, задающей исследовательские ориентиры деятельности. Наиболее существенны на первом этапе:

- возможность финансирования дополнительных ставок исследователей и доплат учителям;
- в зависимости от принадлежности лаборатории программа ее деятельности должна быть включена в программу работы того института или университета, к которому она относится.

2-й этап. Появление на базе школы и лаборатории все более активно работающего учебного центра, который занимается организацией обучения педагогов и студентов, и редакционно-методического центра, обеспечивающего процесс освоения инновации новыми учителями.

На этом этапе требуется обеспечение:

- учебного центра;
- информационной службы;
- разработчиков и редакторов учебно-методической литературы;
- книгоиздания;
- административной поддержки.

3-й этап. Прошедшие обучение педагоги постепенно осваивают инновационную практику и становятся полноправными участниками Педагогического сообщества, носителями инновационных идей и технологий.

На этом этапе возникает потребность:

- в обеспечении взаимодействия внутри Педагогического сообщества;
- в дополнительном финансировании широкого круга учителей, осваивающих новую практику, в предоставлении им дополнительных возможностей для профессионального роста;
- в издании и распространении необходимой литературы, пособий, учебных материалов и т.д.;
- обеспечение экспертно-аналитической и консультационной деятельности исследователей и опытных педагогов;
- в разработке норм и правил административно-управленческой поддержки инновации.

4-й этап. Постепенно появляются и крепнут другие очаги освоения инновации (в том числе — и «переманивая» к себе исследователей). Базовая экспериментальная школа становится лишь одним из них.

Взаимодействие между участниками ИнКО — людьми, организациями — выходит на качественно иной уровень, разрабатываются совместные проекты самого разного плана и т.д. Постепенно скла-

дывается всесторонне развитый инновационный комплекс, соответствующий базовой модели ИнКО.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- опасность превращения экспериментальной школы в образцово-показательную;
- опасность «сдвига» профессиональных целей и интересов педагогов и учителей-экспериментаторов, трансформация исследовательской позиции сначала в обучающую, а потом — в менеджерски-административную;
- на последнем этапе возникает опасность того, что экспериментальная школа увлечется борьбой за «приоритетный статус» и оттолкнет тем самым от себя коллег, нарабатывающих собственное видение инновации. Возникает и обратная опасность «рассыпания» научного и педагогического сообщества на ряд конкурирующих маломощных групп, озабоченных организационными вопросами более, нежели педагогическими.

Модели-прототипы ИнКО, ядром которых выступает деятельность образовательной сети

Вариант 3.1. ИнКО как региональная сеть, обеспечивающая становление собственного инновационного направления в образовании

В основе — группа *исследователей* и самобытных *педагогов-практиков* при поддержке *местного сообщества* и региональных властей.

1-й этап. Группа школ (преимущественно сельских), ориентирующихся в собственном развитии на отличия, особенности, возможности социокультурной ситуации своей территории. В поиске ресурсов для «выживания» и перспектив для своих учеников школы начинают активно взаимодействовать, вступают в кооперацию.

2-й этап. Представители педагогических коллективов вместе с исследователями анализируют свои социокультурные ситуации, формируют программы развития, осмысливают формы организации образовательной деятельности. Складывается постоянное сетевое партнерство с другими образовательными организациями и исследователями (часто находящимися на удаленном расстоянии).

Зачастую (особенно в удаленной местности) исследовательская лаборатория работает как сетевая — кто-то из ее представителей находится более-менее постоянно в контакте со школами территории, кто-то работает дистанционно и редкими приездами.

3-й этап. Важным этапом «жизни» такого ИнКО становится перенос опыта сетевого взаимодействия участников сети на других желающих. Это может происходить, в частности, во время проводимых общих акций, «событий» ИнКО (педагогическая ярмарка, фестиваль, конференция...).

В итоге возможно как присоединение к ИнКО новых участников, так и появление новых инновационных комплексов (сетевых групп), объединяющихся по тому же принципу, но вокруг другой ключевой педагогической идеи.

Основные виды необходимой поддержки:

- финансирование работы исследовательской группы,
- ресурсное обеспечение общих акций, событий,
- нормативное и ресурсное обеспечение сетевого взаимодействия школ.

Как показывает опыт, такое финансирование может быть комбинированным и включать разные бюджетные источники: региональный, муниципальные, самих школ.

Вариант 3.2. ИнКО как общероссийская ассоциация (или ее филиал)

В основе — *сеть организаций*, руководители и педагоги которых соотносят себя с определенной педагогической *традицией*.

В процессе становления инновационной практики сложилась сеть организаций и разделяющих данный педагогический подход учителей и практиков. Все участники осознают необходимость взаимной поддержки в деятельности и проведения дальнейших исследований.

Эти лица и организации объединяются в ассоциацию, выступая одновременно учредителями, заказчиками, исполнителями и участниками сети.

Ассоциация берет на себя функции ресурсного и проектного центра, организует общие события и изыскивает средства на поддержку необходимых направлений деятельности (в том числе на исследования). Часть из этих средств принадлежит организациям — членам ассоциации.

О поддержке:

- государственная поддержка требуется на этапе становления ИнКО, а затем в форме государственного заказа Ассоциации на выполнение ряда инновационных работ;
- осуществление поддержки возможно и на межрегиональном уровне, путем распределения задач между разными региональными филиалами инновационного комплекса.

Вариант 3.3. ИнКО как российское отделение международного педагогического движения

В основе — устоявшаяся инновационная *практика*, имеющая поддержку *международного педагогического сообщества*.

Важное отличие такой модели в том, что стоящая за ней практика обладает многолетними устоявшимися традициями, ей посвящены многочисленные издания, у нее есть авторитетные в мировой педагогике лидеры, отработаны механизмы передачи методов работы «из рук в руки». Типичными средствами передачи опыта служат:

- традиционные курсы, которые могут окончить все желающие преподаватели;
- традиции семинаров в каждой организации;
- опыт сотрудничества образовательных учреждений;
- длительные курсы и стажировки за рубежом;
- возможность использования опыта зарубежных коллег, привлечения их в качестве экспертов и консультантов.

У международного сообщества зачастую имеются свои возможности особой поддержки практиков (например, бесплатной для школы работы европейских экспертов и преподавателей, предоставление литературы, организация международных конференций и т.д.).

Центральные и системообразующие места в таких сообществах занимают, в первую очередь, «учебные центры», которые содержатся преимущественно за счет ресурсов самих участников, организаторов и слушателей.

Исследовательская составляющая возникает постепенно. Ключевое условие — выделение среди российских участников тех лиц, которые берут на себя смелость формулировать, искать, предлагать решения проблем, возникающих на стыке западной инновационной практики и российской педагогической действительности.

В особой поддержке нуждаются:

- исследовательская деятельность, для развития которой «самостоятельных ресурсов» обычно не хватает;
- педагоги-практики (оплата их обучения, признание его результатов значимыми для их аттестации и т.п.);
- детские сады и школы, осваивающие инновационные подходы;
- методисты и консультанты, организующие взаимодействие в педагогическом сообществе, его связи внутри страны и с внешним миром.

Что характерно для всех перечисленных моделей

1. Во всех перечисленных случаях деятельность ИнКО начинается с инициативы конкретных личностей, педагогических или исследовательских групп, с общественной инициативы.

2. Все приведенные выше модели-прототипы ИнКО могут находиться на разных уровнях развития, но проходят (в несколько отличающемся порядке) относительно схожие этапы становления:

идея — организация исследовательской деятельности — экспериментальная площадка — создание педагогической технологии — разработка механизмов ее трансляции и развития — развитие сообщества — его выход в область социальной педагогики и социальных механизмов деятельности — вырастание до общественного явления.

В итоге сформировавшееся ИнКО выступает как сообщество, обладающее ощутимыми социокультурными чертами: с особыми ценностями, традициями, особым языком взаимопонимания.

3. Чаще всего особенности развиваемой педагогической технологии влияют на структуру поддерживающего ее ИнКО.

4. Практически во всех моделях видна проблема малых ресурсов. Именно в тех случаях, где удалось ресурсами (в том числе финансовыми, организационными, административными, моральными) поддержать работу ИнКО, они достигли наиболее впечатляющих результатов (в том числе и серьезных социальных эффектов).

5. Развертывание перечисленных моделей предполагает формирование и взаимодействие основных деятельностей, блоков, моду-

лей ИнКО, происходящее по мере их формирования — и представленных в базовой модели ИнКО.

Условия, влияющие на планы создания конкретных ИнКО

Представленная базовая модель ИнКО желательна для воплощения во всем комплексе предлагаемых организационных блоков и функций для большинства ведущих инновационных практик.

В то же время в каждом конкретном случае ресурсы для такого целостного обеспечения — тем более из одного источника или одновременно — изыскать будет практически невозможно. Да и невозможно быстро заполнить необходимые «функциональные клетки» грамотными профессионалами.

Поэтому на практике становление реальных ИнКО должно происходить как движение от определенных «реперных точек», опорных «организационных блоков», связанных с изначально выбранными ключевыми педагогами и исследователями — и постепенно «обрастать» способностью выполнять все новые задачи.

На задачи, структуру, планы развития ИнКО влияют.

С точки зрения собственной специфики конкретной инновационной практики:

- содержательный характер педагогической практики, ее традиции;
- наиболее важные для данной педагогики ближайшие задачи ее развития и адаптации к насущным потребностям учителей;
- возможность привлечения ведущих педагогов-исследователей, авторов-разработчиков данной практики, методистов, высококвалифицированных педагогов-консультантов; степень их готовности включаться в работу ИнКО;
- наличие других методических, учебных, исследовательских центров развития и распространения данной практики (у нас в стране и за рубежом);
- личные качества (в том числе коммуникабельность или конфликтность) ключевых участников проекта;
- способность инновации (и готовность педагогов) «вписываться» в традиционную учебную среду, ритм учебных занятий, ти-

повые программы и т.п. — или же выдвижение принципиально новых требований к среде, программам обучения, ритмам учебной жизни.

С точки зрения местных педагогических обстоятельств:

- численность, состояние, лидерские и организаторские качества тех людей, которые на данный момент считают себя причастными к данной педагогической традиции и готовы включиться в работу ИнКО;
- обстановка общественно-педагогического подъема или спада, доминирование в педагогической среде интереса к новому или общей подавленности;
- степень развитости общественно-педагогической инфраструктуры, опыта проектной деятельности, готовности поддерживать инициативы;
- характер ожидания результатов и эффектов для участия в решении общезначимых для территории проблем;
- характер ожидания результатов и эффектов для педагогического образования и повышения квалификации.

Можно развернуть алгоритмы оценки перспектив ИнКО и с других позиций. С точки зрения:

- доступных административных и финансовых ресурсов;
- политико-образовательной и общеуправленческой конъюнктуры;
- перспектив организационного развития, выхода на те или иные степени самокупаемости;
- координации с планами развития регионального или местного образования, образовательных учреждений и т.д.;
- состояния общественной среды, среды учительства, среды детства (негативного, позитивного, умеренно благополучного сценария).

Этот обобщенный перечень показывает, что все значимые условия для выбора тех или иных стратегий развития ИнКО, их «правил конструирования» и планирования вряд ли можно заранее предвидеть в отвлеченном рассуждении. Реальная обстановка должна вывести те или иные планы рассмотрения перспектив ИнКО как приоритетные, требующие более тщательной детализации.

ИнКО И «ПРОБЛЕМНЫЕ ВНИКи»

Модель «временных научно-исследовательских коллективов по актуальным проблемам развития образования и защиты детства» не имеет сегодня точных аналогов. Но потребность в подобных структурах — мобильных, способных совмещать глубокое и фундаментальное осмысление проблемы с оперативной выработкой технологичных рекомендаций и запуском процессов по их реализации — чрезвычайно высока.

Такого рода структуры (которые мы для краткости обозначим здесь как «Проблемные ВНИКи») могли бы создаваться для **концентрации усилий по конкретной тематике в двух-трехлетней перспективе**. Они могли бы аккумулировать результаты работы разных ИнКО и других научно-исследовательских и экспериментально-педагогических групп, выступая «модераторами» проектов разного плана взаимодействий. Их направленность — не столько непосредственно исследовательская, сколько *обобщающая, проектировочная и оргдеятельностная*.

С другой стороны — на базе ВНИКов могли бы разрабатываться, организовываться, финансироваться конкретные программы инновационно-внедренческого, консультирующего, обучающего и т.д. характера.

Смысл деятельности

- Постановка и точное формулирование проблемы, поиск аналитических, исследовательских и инновационных групп, имеющих опыт ее понимания и решения (в том числе среди ИнКО);
- выработка программ, форм и методов распространения тех инновационных практик, которые способствовали бы качественным сдвигам в решении проблемы. Запуск таких проектов;
- выработка локальных, «фрагментарных», но легко осуществимых и многочисленных организационных, управленческих, педагогических решений, способствующих позитивным изменениям. Их осуществление;

- в некоторых случаях — фиксирование и передача опыта своей работы.

Особенности деятельности в связи с ИнКО

- В лице ИнКО «Проблемный ВНИК» получает партнеров, готовых с ходу предлагать к обсуждению не разрозненные идеи, рассуждения, элементы практического опыта, а системные, разноуровневые, проверенные на опыте решения;
- участники достаточно успешного ИнКО имеют опыт исследовательской, проектной, инновационной, менеджерской работы в тех самых жанрах, которые требуются для успешной деятельности «Проблемного ВНИКа»;
- в свою очередь, ход и результаты работы «Проблемного ВНИКа» для ИнКО в значительной степени отвечают его практическим целям и исследовательским интересам.

Задачи, функции, формы работы

- Поиск и привлечение необходимых специалистов, налаживание взаимодействия привлекаемых организаций (в том числе ИнКО), расчет необходимых сил и средств;
- анализ проблематики, вероятных ресурсов и возможностей;
- совместная с привлеченными специалистами разработка программы деятельности ВНИКа на весь предполагаемый период его существования;
- выбор, сопоставление, увязывание предложенных модельных способов решения (или смягчения) проблемы;
- социологический и социокультурный анализ ситуации с точки зрения перспектив инновационной деятельности;
- соотнесение реальных возможностей педагогов, школ и т.д. с трудоемкостью средств, необходимых для решения данной проблемы;
- разработка программы инновационно-внедренческого характера, направленной на решение заявленной проблемы. (В том числе выработка многоуровневой системы предложений, ориентированной на разные пути и степени продвижения к цели для разных типов ситуаций — в зависимости от обстоятельств и возможностей.);

- контроль за исполнением предложенных к реализации программ и проектов, их экспертиза, корректировка хода работы;
- подведение итогов работы. Предложения по дальнейшему обеспечению деятельности в данном направлении;
- в некоторых случаях — подготовка итоговых пакетов научных, методических, управленческих и прочих материалов, имеющих модельное и обучающее значение; проведение семинаров и других форм передачи наработанного опыта для заинтересованных лиц.

Возможные «заказчики», создатели, учредители «Проблемных ВНИКов»

- Региональные органы управления,
- муниципальные органы управления,
- отраслевые министерства,
- предприятия как спонсоры (заботящиеся о развитии и благополучии территорий),
- предприятия, группы предприятий как бизнес-структуры (заботящиеся о подготовке и привлечении кадров),
- учебно-методические объединения,
- инновационные комплексы в сфере образования и аналогичные им профессиональные педагогические структуры,
- Министерство образования и науки РФ, подведомственные ему институты, программы, проекты,
- другие федеральные министерства ведомства (в связи с проблемами здравоохранения, социальной защиты, подготовки кадров и т.д.),
- РАН, РАО и другие научные структуры,
- российские, международные и частные фонды,
- специальные федеральные программы.

Условия создания

«Проблемные ВНИКи» целесообразно создавать на всех уровнях — от общероссийского до местного, где только возможно эффективное объединение исследователей и организаторов их работы. Но это оправдано только при соблюдении ряда условий:

- а) четкое понимание значимости, приоритетности проблемы, ради решения (или снижения остроты) которой создатели ВНИКа готовы идти как на достаточные расходы, так и на организационные и административные усилия (и в текущую деятельность ВНИКа — и главное, в реализацию предложенных им программ);
- б) наличие компетентных организаторов исследовательской работы, готовых взяться за создание такого ВНИКа;
- в) наличие серьезных исследовательско-педагогических ресурсов, которые можно привлечь к работе ВНИКа;
- г) готовность предоставить достаточные управленческие и организационно-менеджерские ресурсы для реализации выработываемых рекомендаций.

Соблюдение этих условий принципиально, так как результаты деятельности «Проблемных ВНИКов» (в отличие от результатов деятельности ИнКО) — чаще всего «скоропортящиеся». Они должны быть ориентированы на текущие социальные обстоятельства, ресурсы, возможности и т.д.

Во многих случаях (в зависимости от тематики и других обстоятельств) «Проблемный ВНИК» на стадии воплощения разработанных рекомендаций должен быть наделен серьезной административной поддержкой, чтобы иметь возможность результативно преодолевать межведомственные противоречия, равнодушие бюрократического аппарата, корыстные интересы отдельных лиц и т.д.

Структура расходов «Проблемного ВНИКа»

Исследовательская, обобщающая и разработческая часть:

- высокая оплата работы нескольких ключевых специалистов-организаторов;
- обеспечение необходимой инфраструктуры (технические сотрудники, связь, помещение и оргтехника для работы, расходные материалы и т.п.);
- значительные средства для командировок, проведения семинаров и стажировок;
- оплата работы привлекаемых специалистов;
- проведение разного рода социологических и социокультурных исследований и «замеров»;

— обеспечение подготовки и утверждения необходимых нормативных документов, планов, программ.

Инновационно-внедренческая часть работы:

— финансирование и обеспечение разработанных ВНИКом программ;

— контроль за ходом их выполнения, экспертная оценка хода и результатов, корректировка программы.

Аналоги «Проблемных ВНИКов» на местном уровне

На уровне города или района созвучные «Проблемным ВНИКом» задачи могли бы возлагаться на «проблемные группы», создаваемые на более короткий срок.

* * *

Идея проблемных групп по актуальным проблемам развития образования впервые была высказана в 2002 г. красноярским исследователем, психологом и педагогом А.Н. Юшковым*. Приведем далее некоторые тезисы из его работ, связанных с данной тематикой.

Искомый вариант многообразия: управленческие задачи

1. Условия задачи про многообразие образовательных программ и инициатив

- На рынке образовательных услуг представлено несколько десятков образовательных программ. Все они возникли в разное время, имеют различную глубину проработки, ориентированы на различные целевые группы, решают различные задачи, имеют разные теоретические основания (а некоторые их и не имеют) и существуют изолированно по отношению друг к другу.
- Указать, какие процессы, значимые для развития системы образования, возникают при наличии многообразия образовательных программ.
- Что является «содержанием управления» при наличии многих образовательных программ?

* Первая публикация: *Юшков А.Н. Искомый вариант многообразия // Детский сад. Управление. 2002. №5.*

Комментарий к задаче. «Многообразие» обычно предстает как система частных образовательных инициатив, выстроенных на независимых друг от друга основаниях. Мы сталкиваемся не просто с особенными путями решения проблем или способами обустройства своей жизни, но и с разными образовательными ценностями, различными системами описания и нормирования педагогической деятельности, с различными параметрами для оценки качества работы в каждом конкретном случае (так лицей, подростковый клуб, школа начального образования организованы не только «по-разному», но и «про разное»).

Даже при поверхностном рассмотрении сколько-нибудь выделяющихся школ и детских садов нас встречает в одном случае — художественно-эстетический уклон, в другом — естественно-научный, в третьем — здравоохранительный, в четвертом — интеллектуально-теоретический и т.д. При более же внимательном анализе обнаруживается, что школы и детские сады ориентируются и вовсе на особые в каждом случае социальные, психолого-педагогические, культурологические параметры.

Безусловно, сам факт существования многообразия предполагает (и в известной мере обеспечивает) самостоятельность, инициативность и ответственность людей, реализующих каждую отдельную образовательную инициативу. Но с другой стороны — из самого факта многообразия автоматически не вытекают ни продуктивное взаимодействие между отдельными инициативами, ни реальное развитие системы образования в том или ином месте. Все это требует специальных организационных усилий.

Если управленцы честно ориентируются на многообразие и признают бесперспективность унификации, они неизбежно сталкиваются с трудностями при организации взаимодействия между образовательными структурами; им видна проблематичность признания педагогами чужих удачных способов работы, невнятность в оценках эффективности/неэффективности в деятельности каждой структуры, в способах обмена опытом, в создании общего образовательного пространства.

Огромные трудности испытывают и родители, пытающиеся сориентироваться в педагогическом мире.

2. Управленческая задача на развитие

- На рынке образовательных услуг представлено несколько десятков образовательных программ.
- Какие процессы будут инициированы в образовательном пространстве, если учесть, что существует изолированность программ по отношению друг к другу и существует ограниченность ресурсов? Как возможно появление новых практик и как возможно распространение полученных образовательных результатов?

Комментарий к задаче. Обычно ситуация выглядит так, что каждая из образовательных инициатив противопоставлена традиционному способу организации образовательного процесса, управления, но при этом они никак не обращены содержательно друг на друга.

Понятно, что творческий прирост только на оппозиции к собственной прошлой практике не обеспечит устойчивого развития. Неготовность присматриваться к опыту иных инициатив затрудняет осмысление и обсуждение даже собственного опыта, не говоря уже о вероятности появления нового знания, нового понимания вещей.

При таких обстоятельствах отношения между инициативами принимают чаще всего «соревновательный», бессодержательный, непродуктивный характер. Ведь замкнутость и изолированность образовательных начинаний не отменяет необходимости как-то выглядеть в глазах других людей: администраторов, родителей, спонсоров. Так неизбежно запускается механизм соревновательных отношений между отдельными инициативами. На фоне торжества внешних, показательных критериев успешности исходные социально-педагогические ценности будут стремительно выхолащиваться и замещаться иными ценностями (тем же внешним благополучием и респектабельностью). В результате образовательная инициатива из режима развития перейдет скорее всего в режим «затухающего функционирования».

Объективно возникает почва и для конфликта с администраторами. Ведь управление каждой структурной единицей предполагает обязательное предварительное ознакомление с системой описаний практики, критериями отслеживания результатов... И в каждом случае вероятно ситуация взаимного непонимания. Куда как редко попадают люди, способные с легкостью глубоко вникать в незнакомые системы ценностей и принимать их.

Отдельная, почти неразрешимая в такой ситуации трудность — задача не авторитарного внедрения новых типов практик. Если отсутствует признаваемая мера успешности или неуспешности педагогических начинаний, всякое распространение новаций (кроме личной увлеченности энтузиастов) определяется или административной поддержкой, или модой, или возможностью получить дополнительное финансирование — а не тем, насколько реально те или иные нововведения способны решать проблемы детей и педагогов.

3. Управленческая задача на соорганизацию образовательных инициатив

- На рынке образовательных услуг представлено несколько десятков образовательных программ. Каждая образовательная программа направлена на решение собственной образовательной задачи, исходя из собственных представлений о возможностях детей и взрослых.
- Возможна ли соорганизация этих образовательных программ? Насколько и для чего необходима эта соорганизация?
- Решение каких образовательных проблем станет возможным при нахождении некоторых общих оснований для всех образовательных программ?

Комментарий к задаче. Сам собой напрашивающийся и наиболее распространенный организационный ход состоит в попытке подвести под тот или иной круг образовательных инициатив набор неких общих оснований, относительно которых можно выработать единые параметры оценки и отслеживать образовательные эффекты.

Но, увы, обнаружить общие основания между, например, проектом летней школы для старшеклассников, программой пропаганды против наркотиков, проектом «гуманитарное образование» и проектом «экологическое развитие дошкольников» затруднительно, если вообще возможно.

Кроме того, если искомый универсальный параметр относительно целостных инициатив все же задается (например, «формирование субъектности» или «лично-ориентированное образование»), даже внешнее признание его авторами различных инициатив еще не означает их подлинного согласия. Ведь непотворение термину «субъектность» (как вроде бы «положительному») еще не означает,

что он органически включен в систему понимания себя каждой инициативой и его «ценностный» ранг может варьироваться от ключевого до третьестепенного.

В связи с этим всплывает еще одно существенное ограничение для идеологического сравнения и взаимодействия инициатив — базовые понятия, например, педагогической психологии не являются на сегодняшний день универсальными и общепринятыми понятиями для многообразных подходов в педагогике. Апелляция к каким-то из них как к ведущим будет приниматься теми, из чьей понятийной системы они позаимствованы — остальные же либо будут дистанцироваться от чужих схем, либо формально подстраиваться из конъюнктурных соображений, не принимая душой навязываемые оценки.

4. Признание образовательных практик как управленческая задача

- Признания за многообразными образовательными программами статуса равнозначных и равнозначных позволяет, на следующем шаге, игнорировать их содержательную насыщенность или содержательную пустоту. Все программы становятся одинаковыми и равноудаленными от единственного эффективного способа, например, полноценного развития ребенка.
- Чем же вызвано стремление отказаться от дифференциации, от выделения более перспективных образовательных программ, от организации экспертной деятельности по отношению к образовательным программам?
- Является ли решением проблемы стремление к формированию стандарта на фоне отказа от экспертизы имеющихся образовательных программ?

Комментарий к задаче. Чаще всего поиск общих идейных оснований для целостных подходов и инициатив затруднен и не кажется продуктивным.

Что же реально? Нам представляется, что возможный способ организации инициатив — это выделение понятных для каждой инициативы общих проблемных, «функциональных» звеньев и предъявление, обсуждение, обмен оригинальными решениями относительно каждого из них. Речь может идти, например, о таких па-

раметрах, как адаптация к школе, успешность обучения, совместные детско-взрослые проекты, преемственность разных ступеней образования, понимание возрастных возможностей детей, формирование детских коллективов, работа методических объединений и т.д.

Тогда объектом внимания, сравнения, оценивания разных педагогических практик выступают не попытки глобального анализа каждой из них и не случайные фрагментарные впечатления, а то, как в рамках каждой отдельной практики существуют (или нарабатываются) решения важных для многих образовательных и воспитательных проблем.

Заметим, что выделение проблемных узлов — особая аналитическая работа, которая должна учитывать сложившиеся в каждом конкретном месте представления о педагогическом процессе и характер существующих в нем образовательных инициатив и организаций.

Тогда многие вещи становятся на свои места. Сопоставление образовательных инициатив из области мировоззренческих дискуссий и борьбы за административную поддержку переносится в область обсуждения опыта работы на «проблемных узлах».

5. Принятие решения как управленческая задача

- Государственный образовательный стандарт позволяет нормировать и контролировать деятельность дошкольных образовательных организаций.
- При этом известно, что деятельность дошкольных организаций не сводится к работе воспитателей с детьми. Грамотная работа с детьми возможна только в том случае, когда в детском саду налажена методическая работа, а через управленческие решения выстроены содержательные и социальные отношения между всеми участниками образовательного процесса.
- Более того, грамотная и эффективная работа детского сада возможна, только когда отрегулированы все управленческие механизмы на следующем уровне управления, например, районном.
- Значит ли это, что стандарт будет тогда полноценным и эффективным, когда он внутри себя будет увязывать несколько типов деятельности, а именно, педагогическую, методическую и управленческую?
- Итак, введение стандарта подразумевает нормирование деятельности. Но чьей деятельности?

Комментарий к задаче. Обсуждение способов решения общих для всех проблем (например, на районных методобъединениях) позволяет сначала конкретизировать сами проблемы, затем признать удачные подходы; в удачных решениях разных педагогов или педагогических коллективов могут выделяться принципиальные общие моменты; этим подходам (уже общепризнанным как успешные) придается методическое и нормативное оформление, «нормативный», рекомендательный статус.

После оценивания эффективности решения выделенных проблем разными коллективами очевидными задачами методических и управленческих служб становятся поддержка эффективных инициатив и переориентация образовательных учреждений на новые способы работы.

В подобной сопоставительной работе в пределах конкретного образовательного пространства (городского или районного) и может складываться система экспертных оценок; возникает необходимость как дальнейшего осмысления и описания специфики собственной инициативы, так и понимание тех звеньев, где она пересекается с проблематикой, значимой для многих.

Такой подход подталкивает к возникновению системы двух языков в пределах каждой инициативы: языка собственного замысла, собственного подхода и языка «функционального», «узлового», задаваемого объективными обстоятельствами и общепринятого в местном образовательном сообществе. Тем самым запускается внутренний диалог, способный обеспечивать, на наш взгляд, развитие каждой отдельной инициативы и создание общего пространства взаимопонимания и взаимодействия.

6. Управленческая задача на выделение механизма соорганизации

- На рынке образовательных услуг представлено несколько десятков образовательных программ. Предлагается два варианта организации их сотрудничества — через унификацию их целей и через совместное очерчивание общего для всех смыслового проблемного поля. Какой из вариантов реализует сетевой принцип взаимодействия, а какой — иерархическую систему соподчинения?

- Какой вариант стандарта предполагает каждый выделенный вариант соорганизации?
- В чем разница процессов соорганизации и процессов сотрудничества?

Комментарий к задаче. Сотрудничество различных образовательных учреждений и коллективов обеспечивается не через унификацию их целей, а через совместное очерчивание общего для большинства участников смыслового поля. Такая работа использует известный принцип изоморфизма — принцип подобия двух различных явлений третьему элементу иного порядка. Причем в роли инвариантной части выступает не набор требований или методических подходов, а сама «сетка» принципиальных проблем, относительно каждой из которых собирается веер успешных вариантов педагогических действий.

Разумеется, отдельные инициативные группы сохраняют свой особенный характер, самостоятельность и ответственность в принятии или непринятии предлагаемых новшеств. Успешные решения могут быть разные, но чья-то неуспешность по тому или иному поводу, чье-то неумение решать проблему выявляются, становятся очевидными для всех и прежде всего для самого образовательного учреждения — вынуждая его в этой части заинтересованно обращаться к чужому опыту, приравнивая его к своему укладу жизни.

«Проблемные ВНИКи» и альтернативный подход к использованию модели ИнКО

Базовая модель ИнКО представлена выше как предназначенная для того, чтобы сохранять, реализовывать, развивать *определенную инновационную педагогическую традицию*.

Можно представить и другой вариант ИнКО на основе той же базовой модели:

- ИнКО, который выявляет, аккумулирует, поддерживает и развивает значимые педагогические явления и достижения *в определенной образовательной сфере* (на местном, региональном или межрегиональном уровне).

Легко заметить, что во многом такой ИнКО по сути берет на себя роль «Проблемного ВНИКа» — только уже не временного, а достаточно стабильного и с развернутой организационной структурой.

Несмотря на принципиальную разницу в расстановке акцентов, задачи организационных блоков у двух вариантов ИнКО преимущественно будут совпадать.

Более того, и в том, и в другом варианте усилия ИнКО фактически в равной мере будут направлены на сохранение, развитие и взаимодополнение того человеческого педагогического потенциала, тех культурных традиций и опыта жизни, которые присутствуют в данном регионе или данной местности.

Так, для деятельности ИнКО, посвященной культивированию *определенной педагогической практики*, на местном или региональном уровне в большинстве случаев будет значима связь, взаимодействие с самобытными культурными и педагогическими явлениями и традициями.

С другой стороны, ИнКО, акцентированный на *определенной образовательной сфере*, будет сталкиваться с прямыми или косвенными следами инновационных педагогических практик, будет испытывать потребность в самоосмыслении с точки зрения «более системных», «более глобальных» инновационных подходов или же прямого дополнения ими.

Возможна и ситуация равновесия этих двух подходов*. (Например: ИнКО этнопедагогического направления, посвященный культивированию современных педагогических подходов, опирающихся на восстановление традиций народной педагогики и их соединение с потребностями и возможностями современных детей.)

* Именно таким вариантом ИнКО, который выявляет, аккумулирует, поддерживает и развивает значимые педагогические явления и достижения в *определенной образовательной сфере*, представляется типовая модель ИнКО, обращенная к тематике начального и среднего профессионального образования.

ИНКО И ЭКСПЕРТНЫЕ ГРУППЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ*

Общие положения

Эта инновационная модель может быть охарактеризована как своего рода «картографическая служба» в образовании.

Структурно модель экспертной группы может строиться подобно ИнКО, но с иными целями:

выяснения особых образовательных ресурсов и возможностей в тех или иных местностях, моделей взаимосвязи конкретной социокультурной ситуации и путей выживания, приживания на ней той или иной «инновационной практики», способов учета и использования местных педагогических и социокультурных «ресурсов» для порождения «инновационных практик».

Такого рода деятельность во многих случаях должна предшествовать запуску работы «Проблемных ВНИКов», региональных и местных ИнКО, программ развития образования, различных проектов инновационно-внедренческой работы — подобно тому, как географическая, геодезическая и т.п. экспертиза предшествует любому масштабному строительству.

Без «образовательно-картографической» экспертизы выбор тематики, задач, этапов развития региональных ИнКО будет зачастую весьма произвольным, а эффективность «Проблемных ВНИКов» вообще может оказаться сомнительной.

Конечно, подобные решения могут приниматься, как и принимаются — «на глазок». Но если относиться к созданию ИнКО не как к отдельным «штучным» экспериментам, а ожидать системных

* Принципы, модели, алгоритмы социокультурной экспертизы образования подробно рассмотрены в работах акад. РАО Анатолия Марковича Цирульникова. В частности, см. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. М., 2012. См. также Приложение 2.

эффектов, в этом случае потребность в организации социокультурной экспертизы в образовании как профессиональной культуры, управленческих норм, системной практики будет чрезвычайно ощутима.

Кроме того, надо учитывать, что на сегодняшний день в стране число специалистов в области социокультурной экспертизы в образовании можно пересчитать по пальцам одной руки. Пополнение их рядов, воспитание новых специалистов рядом с опытными остро необходимо и его все опаснее откладывать на потом.

Смысл и задачи деятельности

- Социокультурные и школоведческие исследования различного масштаба и характера;
- анализ адекватности для социокультурной ситуации различных вариантов инновационного инструментария, стратегий и моделей развития образования;
- обратная задача: выбор перспективных «точек приложения» для культивирования тех или иных инновационных практик;
- социокультурная экспертиза различного рода проектов. Экспертиза, дополнение, корректировка инновационных проектов с точки зрения этнорегиональной, школоведческой, историкокультурной, хозяйственно-экономической, социологической;
- разработка локальных «прорывных» проектов, связанных с инновационным развитием конкретных школ, местных систем образования, территорий (совместно с потенциальными участниками проектов и органами управления);
- участие в выборе, проектировании, становлении различных инновационных структур на региональном и местном уровне (в том числе ИнКО, «Проблемных ВНИКов» и т.д.);
- выявление «узловых точек» существующего культурного и образовательного ландшафта, наиболее ярких людей и сообществ, создающих реальную ткань педагогической и культурной жизни;
- налаживание различного рода контактов между инновационными структурами и местными сообществами;
- привлечение к участию в решении комплексных проблем образования и территориального развития специалистов из раз-

личных гуманитарных наук, представителей родительского сообщества, работодателей, представителей других социально-профессиональных групп;

- организация баз данных, сайтов, информационных и консультационных служб;
- обобщение опыта социокультурных исследований, культивирование специалистов в данной сфере, расширение их круга.

Возможные «заказчики» программ

- Региональные органы управления;
- муниципальные органы управления;
- предприятия как спонсоры (заботящиеся о развитии и благополучии территорий);
- предприятия, группы предприятий как бизнес-структуры (заботящиеся о подготовке и привлечении кадров);
- Министерство образования и науки РФ, подведомственные ему институты, программы, проекты;
- другие федеральные ведомства;
- РАН, РАО и другие научные структуры;
- российские, международные и частные фонды;
- специальные федеральные программы.

Особенности деятельности в связи с ИнКО

- Вероятная соорганизация одной или нескольких ведущих Экспертных групп социокультурных исследований по типу ИнКО;
- широкое привлечение специалистов различных ИнКО для участия в исследованиях Экспертных групп, формирование у них понимания, опыта, умений для такой работы;
- использование инфраструктуры различных ИнКО для идейного, методического, информационного обеспечения деятельности Экспертных групп;
- широкое (в меру возможности) привлечение к деятельности Экспертных групп видных специалистов и перспективной научной молодежи из сферы внепедагогической: географов, социологов, философов, культурологов и т.д. Втягивание их в дальнейшем в околпедагогическую деятельность.

ПОДДЕРЖКА И КООРДИНАЦИЯ «СПОНТАННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОЧАГОВ»*

Известно, что вокруг педагогов-энтузиастов спонтанно формируются очаги по-настоящему эффективного воспитания. Такие учителя или воспитатели (а порой и самые неожиданные люди, увлеченно занимающиеся чем-то с детьми) найдутся едва ли не в каждой образовательной организации. Они не так часто связаны с конкретной инновационной традицией и определенной методикой — обычно их практика носит характер компилятивный, стихийно сложившийся в силу особенностей личного жизненного пути. Тем не менее, педагогическую значимость таких людей трудно переоценить.

Обычно попытки организационного взаимодействия с такими «воспитательными очагами» ограничиваются ракурсом «передачи передового педагогического опыта».

Такой подход, на наш взгляд, бесперспективен (сам по себе «опыт» не передается; для восприятия другими он должен быть отрефлексирован, систематизирован, переработан с точки зрения понимания других, ответов на их вопросы и т.д. — т.е. превращен в методику). А перевод самодеятельного творчества педагогов в жанры парадно-показательных выступлений и «разработки конспектов оригинальных занятий» лишь увеличивает уровень фальши в профессиональных отношениях и «засоренность информационного пространства».

Тем не менее, средством инновационного развития школы, детского сада или местной системы образования в целом может выступать не только освоение привносимых извне инновационных подходов, но и ее развитие как концептуально продуманной единой модели (в жанре «авторской инновационной школы»), но и достижение «синергетических эффектов» от поддержки и организации взаимодействия имеющихся «спонтанных» воспитательных практик.

Что для этого требуется?

* Идея поддержки и координации «спонтанных воспитательных очагов» предложена и рассмотрена киевским ученым и педагогом В.Н. Зоц.

Цели и задачи по поддержке «спонтанных воспитательных очагов» и переводу их в режим взаимодействия через различные формы проектирования

- Рассмотрение «спонтанных воспитательных очагов» в качестве *одной из ключевых «структурных единиц» образовательного развития, его планирования и проектирования.*
- Выработка форм и методов моральной, организационной, в меру сил — материальной поддержки начинаний педагогов-энтузиастов.
- *Придание спонтанным воспитательным очагам, кружкам, сообществам (в случае достижения соответствующих договоренностей) формы воспитательных проектов.* В таком проекте потребуется сформулировать цель, основные этапы развития на близкую, среднюю и дальнюю перспективы, определить способы, необходимые для осуществления задуманного. Проектный подход к педагогическим инициативам создает возможности для соединения свободы творчества и организационных начал целенаправленных действий.
- *Преодоление самодостаточности, замкнутости таких проектов.* Подключение к ним внешних ресурсов и участников; формирование совместных проектов различных «воспитательных очагов».
- *Возникновение плана «больших педагогических событий»,* опирающихся на спонтанные воспитательные очаги, в масштабах школы, сообщества учебных заведений, города, района. Создание системы обеспечения для совершенствования таких форм осуществления и развития образования.
- *Использование взаимодействия воспитательных очагов* для возникновения общей картины образовательных возможностей для детей: для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников, формирования групп самообразования по интересам, помощи в самоопределении и т.д.
- *Использование проектов, зарождающихся во взаимодействии «спонтанных воспитательных очагов» для педагогического образования и самообразования* людей разных возрастов и профессий (речь идет именно о самообразовании «на фоне» учителя-энтузиаста, а не о «передаче опыта»), для повышения

престижа образовательной сферы в местном сообществе, для включения в нее новых людей.

Комментарии-рекомендации в связи с работой по поддержке «спонтанных воспитательных очагов»

Координация может быть полезна не только для школы, но и для самих локальных «воспитательных сред». Воспитательные очаги способствуют самореализации личности — выстраивание же внешних элементов их организации включает их творческую линию в общественные измерения, социализирует ее, дает подросткам опыт находить согласие между поисками самоусовершенствования и ценностями общества, в котором они живут.

Подчеркнем, что речь идет об изначальной установке на внимание и поддержку как бы «необязательных» усилий учителей или воспитателей. Однако предложения по «интенсификации» такой работы, ее углублению, переводу в проектный режим не должны оставаться неоплачиваемыми; эпоха бесконечной эксплуатации учительского труда завершается.

Существует и обратная сторона разговора про оплачиваемость или безвозмездность педагогических усилий. Тем учителям или воспитателям, кто относится к своей работе не только как к профессиональной деятельности, но и как к духовной миссии, — важны не только, а порой и не столько оплата, сколько признание и поддержка. Для них потребность в неформальном общении с учениками не только учительская, но и личностная. **Минимальные затраты на моральную и организационную поддержку таких людей** (освобождение их от раздражающего груза мелких административных конфликтов, бюрократических неувязок, невозможности помочь детям в копеечных, но важных расходах и т.д.) **окупаются для образования сторицей.**

Разумеется, разговор о людях, оказывающих глубокое педагогическое влияние на подрастающее поколение, *не ограничивается школьными учителями.* Талантливые люди, вокруг которых собираются и стихийно воспитываются дети, найдутся в музеях и библиотеках, в мастерских и турклубах, среди отставных военнослужащих и представителей бизнеса — а зачастую и среди местных «чудаков-самородков», не очень адаптированных к порядкам

социальной жизни, но прекрасно находящих творческое взаимопонимание с детьми. Многие из них будут благодарны за поддержку и предложения сотрудничества, если они будут высказываться разумно и деликатно.

Варианты взаимодействия «спонтанных воспитательных очагов» с ИнКО и их педагогическими площадками

- Участие в педагогических проектах ИнКО и участие специалистов ИнКО в педагогических проектах «воспитательных очагов».
- Взаимное подключение учащихся на педагогических площадках ИнКО и вокруг педагогов-энтузиастов «воспитательных очагов» к образовательным практикам, проектам, событиям, реализуемым той или другой стороной.
- Комплексное использование «воспитательных очагов» и педагогических площадок ИнКО для различных форм педагогического образования.
- Совместное участие представителей «спонтанных воспитательных очагов» и педагогических площадок ИнКО в «проблемных группах», разрабатывающих проекты по решению тех или иных узловых проблем местного образования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНКО ДЛЯ СЕТЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МОДЕЛЬ «ЛЕТУЧЕГО УНИВЕРСИТЕТА»*

Общая направленность

- Выявление ключевых вузовских специалистов, серьезно решающих задачи общепедагогического образования студентов. Их поддержка (в том числе через структуры ИнКО), формирование новых возможностей и задач для их деятельности, запуск проектов, программ, инфраструктуры их взаимодействия.
- Создание системы сетевого образования для той доли студентов педагогических (а возможно, и иных) вузов, которые на деле стремятся получить серьезное педагогическое образование.

Перспективы сетевого профессионального педагогического образования

Ситуация в педагогических институтах и университетах России уже достаточно давно характеризуется следующими основными чертами:

- Отсутствием сколько-нибудь ответственных результатов образования студентов с точки зрения педагогического профессионализма (когда диплом педвуза характеризовал бы выпускника как специалиста, умеющего с достаточной степенью эффективности обучать и воспитывать детей — тем более, гарантировать успешное обучение всем детям).

* Идеи организации педагогического образования в форме «летучего университета» высказывались и отчасти реализовывались целым рядом российских исследователей: Т.В. Бабушкиной, И.Д. Демаковой, Т.М. Ковалевой, М.Е. Кукушкиным, С.Д. Поляковым, М.М. Эпштейном и др.

- Отсутствие у большинства студентов намерения связывать свою будущую судьбу с педагогикой, а у большей части оставшегося меньшинства — интереса к собственно педагогической («непредметной») стороне школьного дела.
- Наличием почти в каждом педагогическом вузе одного-двух-трех специалистов, глубоко погруженных в педагогическую проблематику, вокруг которых происходит отчасти систематизированное, отчасти спонтанное обучение заинтересованных студентов.
- Наличием некоторого числа студентов, которые действительно стремятся к получению качественного педагогического образования.

Подчеркнем, что при этом в отличие от «спонтанных воспитательных очагов» в школах и детских садах, очаги качественного высшего педагогического образования вокруг преподавателей педвузов носят чаще всего систематический, целенаправленный и рефлексивный характер.

Под эту деятельность подведены определенные статусные, интеллектуальные, организационные, информационные, иногда кадровые ресурсы; результативность обучения в тех или иных режимах учебно-экспериментальной деятельности зачастую вполне прогнозируема.

Деятельность своеобразных «педагогических мастерских» вокруг таких людей представляет собой как бы «клеточки» здоровой системы высшего педагогического образования, какой она могла бы быть.

Но при этом столь же очевидно, что в среднесрочной перспективе в России невозможно создать ни один педагогический вуз, целено ориентированный на качественное педагогическое образование, собранный преимущественно из таких «клеточек».

На наш взгляд, наиболее здоровая и осуществимая в ближайшей перспективе реформа педагогического образования может быть связана с организацией сетевого образования студентов.

Такая организация предполагает:

- сохранение существующей системы педагогических вузов как структур академического (предметного и общеразвивающего) высшего образования, как структур формализации учебных отношений и материальной базы для элементов собственно педагогического образования;

- придание особого статуса тем вузовским преподавателям, которые ведут наиболее качественное обучение студентов основам педагогического мастерства, и тем формам учебной и экспериментальной деятельности, которые вокруг них происходят;
- налаживание инфраструктуры, позволяющей руководителям таких «педагогических мастерских» в разных вузах быть в курсе взаимных возможностей и планов, согласовывать и координировать их;
- создание сетевых программ обучения для студенческих групп, наиболее заинтересованных в получении собственно педагогического образования. Отбор студентов в такие группы с особой спецификой (индивидуальные учебные планы, оплата командировок и стажировок и т.д.) мог бы происходить естественным и неформальным образом — через те же «педагогические мастерские» лучших преподавателей. Это бы естественным образом показывало, как можно рационализировать расходы, учебные нагрузки и т.д.;
- предоставление качественно новых содержательных возможностей аспирантам (и в роли помощников руководителей мастерских, и в роли участников ИнКО, и в роли ведущих образовательных программ для сообществ учителей и студентов, и в роли менеджеров педагогических проектов и т.д.). Соединение ими задач интенсивно обучающихся, самоопределяющихся людей, людей, активно участвующих в образовании других, и людей, ответственно организующих совместную практическую деятельность.

Особые задачи и возможности развития педагогического образования в формах «летучего университета» в связи с ИнКО

1. Усиление организационных возможностей вузовских «педагогических мастерских» вокруг ключевых преподавателей; в некоторых случаях — включение в деятельность тех или иных ИнКО или даже формирование «ядра» нового ИнКО на их базе.
2. Формирование круга возможных площадок для педагогического образования, в том числе: «Педагогические мастерские»

вокруг ведущих преподавателей вузов и ИПК, подразделений ИнКО, авторских инновационных школ, «спонтанных воспитательных очагов», специальных педагогических программ и проектов.

3. Средством такого сетевого образования могли бы быть:

- «педагогические путешествия» по стране (по педагогическим площадкам ИнКО, инновационным школам, другим ключевым деятелям высшего педагогического образования);
- участие в педагогических проектах и событиях;
- участие в исследовательской деятельности ИнКО;
- участие в работе педагогических площадок ИнКО в роли стажеров, педагогов-ассистентов, корреспондентов, менеджеров-секретарей и т.д.;
- включение в круг педагогических событий на своей «малой родине» (или же в окрестностях предполагаемого в будущем места работы), в жизнедеятельность местных педагогических площадок, проблемных групп, «спонтанных воспитательных очагов» и т.д.;
- участие в различных формах Интернет-обучения и в роли обучающихся, и в роли учащихся;
- педагогическое самоопределение: с какого-то момента — самостоятельное проектирование программы своего педагогического образования, выбор приоритетных направлений самообразования, возможное «примыкание» к какому-либо инновационному направлению; выработка стиля собственной педагогической работы.

ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕСТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В СВЯЗИ С И_нКО

Новые смыслы и возможные задачи местных методических служб

Сегодняшняя деятельность методических служб в стране поглощена обеспечением преимущественно бюрократических процедур: аттестации, подготовки к ЕГЭ, ознакомлением с требованиями стандартов и т.д. (а также информационным обеспечением учителей как предметников); она почти не претендует на сколько-нибудь серьезные подходы к общепедагогическим вопросам. С точки зрения возможностей позитивного влияния на развитие образования это положение тупиковое.

Наиболее распространенное исключение (впрочем, тоже встречающееся все реже) — ситуация, когда тот или иной методист выступает адептом определенной педагогической практики, агитирует за нее и поддерживает ее представителей — т.е., по сути, действует в жанре неформального участника неформального инновационного комплекса.

Кроме того, в последние годы районные методические службы, в частности, осуществляют поддержку школьных инициатив в форме организации на базе школ «ресурсных центров» и т.п. форм наработки и представления учителями и воспитателями своего педагогического опыта. Отчасти эта деятельность задает стимулы к профессиональному общению, отчасти перекликается и с предложенной выше моделью поддержки и координации «спонтанных воспитательных очагов».

Представленные выше инновационные модели намечают более целостную картину возможных направлений и задач нормальной содержательной деятельности методической службы и местных управлений образования.

Попробуем перечислить некоторые из новых целей и задач возможной деятельности местных методических служб в связи с теми моделями инновационной педагогической инфраструктуры, которые рассматриваются в нашей книге.

Вот наиболее очевидные:

- выявление местных ключевых проблем, образовательных ресурсов и социальных перспектив (самостоятельно или с приглашением специалистов) — *подобно Экспертным группам социокультурных исследований в образовании*;
- участие в выявлении (и дальнейшей поддержке) «спонтанных педагогических очагов» в масштабах школы, сообщества образовательных учреждений, села, района. Их разносторонняя поддержка — подобно Службе ресурсной поддержки и развития;
- координации деятельности «спонтанных воспитательных очагов» и Педагогических площадок ИнКО как проектов социально-педагогических событий — подобно Центру педагогических проектов;
- выявление заинтересованных в развитии педагогических коллективов (кандидатов в инновационные педагогические площадки) — их «подключение» к деятельности соответствующих формализованных или неформальных ИнКО, педагогических ассоциаций, авторских коллективов дошкольных программ и т.п.;
- создание рабочих («проблемных») групп, посвященных поискам решения или смягчения конкретных острых проблем образования, с привлечением представителей различных педагогических площадок ИнКО — подобно «Проблемным ВНИКа́м»;
- использование хода работы «проблемных групп» для первоначального ознакомления значительного круга педагогов с реалиями инновационных практик;
- подключение педагогов к разным типам инновационного обучения в связи с ИнКО;
- разработка и осуществление совместных с ИнКО педагогических и инновационно-внедренческих проектов;
- заблаговременное подключение к участию в ИнКО, к деятельности местных педагогических площадок и «спонтанных воспитательных очагов» студентов педагогических вузов — выходцев из данной местности.

На такой основе могла бы складываться типовая модель много-стороннего развития общепедагогических возможностей местного образования:

- через поддержку концепций и *программ развития школ и детский садов*;
- через взаимодействие с *инновационными педагогическими практиками* (в том числе представленными ИнКО) и организацию их освоения педагогами;
- через поддержку и организацию взаимодействия «*спонтанных воспитательных очагов*»;
- через создание *адекватной инфраструктуры по обеспечению такой поддержки* и такого взаимодействия.

Совместные с ИнКО и местными методическими службами проекты и программы по распространению инноваций

Скажем несколько слов о тематике педагогического образования и повышения квалификации. Она может выступать частью основной деятельности ИнКО, а в некоторой может быть представлена в тех структурах, которые обозначены в нашей модели как структуры «педагогической индустрии».

Однако более перспективной видится ситуация, когда развитие ИнКО может включаться в становление качественно новой системы педагогического образования, увязывающей воедино педагогические исследования, педагогическое образование, поддержку педагогов-практиков и развитие территорий.

Становление такой системы может происходить без слома традиционных учреждений, но с использованием их ресурсов для принципиально новых программ, а также с дополнением их структурами инновационного характера.

Общая схема ключевых элементов такой системы показана в табл. 3.

Отметим, что на аналогичной основе оправдано рассчитывать планы, распределять усилия и осуществлять поэтапное освоение любых комплексных инноваций, которые признаются актуальными на определенной территории или в регионе. Это предполагает:

- распространение инноваций в разных аспектах (фрагментарный, систематический, технологический, ценностный и т.д.);

**Перспективные партнеры ИнКО
в деле обновления педагогического образования,
повышения квалификации педагогов и развития территорий**

| | | <i>Региональный и межрегиональный уровень</i> | | | | |
|--|---|--|---|---|---|--|
| <i>Развитие территорий, программы развития образования</i> | | Региональные управления, бизнес-структуры, программы развития регионов | СОВМЕСТНЫЕ С ИнКО ИННОВАЦИОННО-ВНЕДРЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ | Институты повышения квалификации, развития образования и т.п. | | <i>Педагогическое образование и повышение квалификации</i> |
| | Классические университеты и институты, научные учреждения | ГРУППЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ | | «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ГАСТРОЛИ» и «ЛЕТУЧИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ» | Педагогические университеты, институты, училища | |
| | «ПРОБЛЕМНЫЕ ВНИКИ» | Организационные блоки ИнКО (Исследовательская группа. Педагогическое сообщество. Группа педагогических площадок. Учебно-методический центр. Редакционно-издательская группа. Центр педагогического проектирования. Служба ресурсной поддержки и развития.) | | | «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ» | |
| | Представители общности, бизнеса, культуры и т.п. | «ПРОБЛЕМНЫЕ ГРУППЫ» | | «СПОНТАННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОЧАГИ» | Школы, детские сады, музеи, библиотеки и другие учреждения образования и культуры | |
| | | Муниципальные структуры управления, программы развития территорий | КОМПЛЕКСНЫЕ ПРОГРАММЫ МЕСТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ | Районные и городские методические службы | | |
| | | <i>Местный и межрайонный уровень</i> | | | | |

Обозначения:

- **ИнКО и его организационные блоки;**
- РАССМАТРИВАЕМЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ;
- Традиционные образовательные, научные, управленческие структуры

- разработку программ повышения квалификации и переподготовки кадров на базе традиционных и нетрадиционных образовательных структур;
- отслеживание результатов освоения инновации в среднесрочной перспективе, корректировка хода инновационной работы.

В связи с этим отметим **особенности осуществления инновационных программ в связи с ИнКО.**

1. Успешное осуществление деятельности того или иного инновационного комплекса на предыдущих этапах давало бы основания рассчитывать на него не только как на место непосредственного обучения педагогов с непредсказуемыми результатами для их дальнейшей работы, но и как на базу для организации грамотных усилий по становлению новой практики. Совместные инновационно-внедренческие проекты с ИнКО позволяют прогнозировать вероятные результаты в среднесрочной (1—2—3 года) и долгосрочной (5—6 лет) перспективе. Достоверность таких прогнозов невозможно требовать и гарантировать в индивидуальном порядке, но при достаточно «широко раскинутой сети» по привлечению педагогов они во многих случаях будут превращаться в статистически достоверные.
2. Инновационные программы внедренческой направленности целесообразно разрабатывать преимущественно на региональном, межрегиональном и местном уровнях.
3. Федеральные программы внедрения и повсеместной пропаганды чего-либо *в большинстве случаев нецелесообразны*: риски бюрократизации, конъюнктурности, халтурности исполнения, дискредитации чрезмерно велики. Опыт 1990-х гг. на нескольких примерах это ярко продемонстрировал. Зато *федеральная поддержка* (моральная, нормативная — по возможности и материальная) *региональных и местных проектов может давать весьма ощутимую пользу.*

При этом можно выделить следующие **задачи, функции, формы работы:**

- различные варианты «стихийного освоения» инновации — в том числе через прохождение систематических учебных курсов разных уровней на базе ИнКО, стажировок на базе педагогических площадок, участие в мероприятиях ИнКО, выездных семинарах его специалистов и т.д.;

- ответственное распространение инновации через реализацию разработанных специалистами ИнКО форм становления новой практики;
- организация регулярной работы учебного центра ИнКО (самостоятельно или совместно с другими структурами) с достаточно большим потоком слушателей;
- консультирование и обучение руководителей образовательных учреждений, включившихся в инновационную работу;
- расширение сети участников ИнКО за счет новых последователей;
- обеспечение учебными, методическими и прочими материалами; информационное сопровождение;
- экспертиза качества освоения новой практики, «сертификация» разного рода;
- выработка программы обеспечения инновационной практики на новом витке ее развития (в том числе и относительно перспектив ИнКО).

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ДЕТСКОГО САДА ИЛИ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

Предварительные замечания (формальные и неформальные)

Члены рабочей группы по разработке ФГОС дошкольного образования (далее — Стандарт) стремились к тому, чтобы:

- а) Стандарт был приемлем для последователей всех успешно действующих в России комплексных дошкольных программ, адекватных возрастным особенностям детей и возможностям гуманных отношений между детьми и взрослыми. Стал бы подтверждением и укреплением правовых позиций всех успешных педагогических практик, а также профессиональных и общественных усилий коллективов детских садов.
- б) В то же время Стандарт сделал бы недопустимыми две распространенные крайности:
 - замену всякой содержательной работы с детьми простым присмотром за ними, «выпасом» на территории детского сада;
 - использование учебно-дисциплинарной модели обучения дошкольников.

Опасность учебно-дисциплинарной модели для дошкольного образования (где детей «готовят к школе», не считаясь с их возрастными особенностями, и проверяют на выходе уровень этой «готовности», оценивая учебные навыки) сегодня очевидна специалистам. Специалисты обычно отмечают следующие недопустимые для дошкольников характерные черты учебно-дисциплинарной модели обучения:

- принуждение к длительному соблюдению статичной сидячей позы,
- принуждение к длительному молчанию,
- требование строгого соответствия образцу при выполнении задания,

- прямые или косвенные угрозы наказания за недостижение предусмотренных результатов в обучении.

Об этом не сказано в Стандарте напрямую, но именно эти позиции лежат в основе требований к структуре основной образовательной программы дошкольной образовательной организации (далее — Программы).

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает (а Стандарт подтверждает), что Программа разрабатывается и утверждается Организацией* самостоятельно в соответствии со Стандартом и с учетом примерных программ** (ст. 12.6)***.

При этом Программа характеризуется не в привычных жанрах программы обучения и воспитания ребенка или программы действий педагога: она должна формироваться как *программа психолого-педагогической поддержки* позитивной социализации и индивидуализации, *развития личности* детей дошкольного возраста (п. 2.3) и должна быть направлена (п. 2.4):

- на *создание условий развития* ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;
- на *создание* развивающей образовательной среды, которая представляет собой *систему условий социализации и индивидуализации* детей.

Для всех уровней образования Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» требует разделения основной образовательной программы на «обязательную часть» и «часть, формируемую участниками образовательного процесса» и установления в стандартах соотношения между ними. Такое разделение естественно для образования профессионального, но парадоксально для дошкольного. (Ведь «обязательная часть» по определению также определяется не кем иным, как педагогами — теми самыми «участниками процес-

* Здесь и далее под *Организацией* имеется в виду дошкольная образовательная организация или любая иная организация, осуществляющая образовательную деятельность по основной программе дошкольного образования.

** Здесь и далее под *Примерной программой* имеется в виду примерная основная образовательная программа дошкольного образования.

*** Таким образом, Программа может как основываться на одной из Примерных программ, внесенных в государственный реестр (ст. 12.10), так и создаваться в основном самостоятельно, лишь в чем-то учитывая те или иные из примерных программ.

са); а «часть, формируемая участниками» является столь же обязательной для реализации.)

В Стандарте предложена трактовка этого разделения в категориях понятных и привычных для педагогов-«дошкольников»: разделение программы детского сада на (п. 2.9):

а) «комплексную» часть и

б) часть, составляемую из «парциальных» программ («выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и / или культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы»)*.

В этом случае найден, как представляется, в целом корректный и ясный для педагогов выход из положения.

О роли примерных программ

По духу и букве как Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», так и Стандарта, предметом контроля может являться Программа конкретного детского сада (группы) как таковая и ее соответствие Стандарту — но не ее соответствие Примерной программе. Примерные программы создаются в помощь педагогическим коллективам, а не являются инструментом государственной регламентации.

В Стандарте говорится о «разработке вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования» — т.е. предполагается, что Примерная программа должна быть или представлена в государственном реестре не в единственном числе (п. 1.7), или же предложенная Примерная программа рассматривает различные комплексные дошкольные программы как варианты своей реализации.

На сегодняшний день, по всей видимости, предложено ориентироваться на второй вариант. В качестве Примерной программы

* При этом заявлено (п. 2.10), что объем комплексной части Программы рекомендуется не менее 60% от ее общего объема; а парциальной части — не более 40%. (Хотя любое вычисление навязанных Законом «Об образовании» «процентных соотношений объемов частей программы» в дошкольном образовании будет, конечно, весьма условным.) Обе части Программы должны быть предметом государственного финансирования.

утвердили (во всяком случае пока) лишь одну*. Но она не противопоставляет себя другим комплексным программам, а, напротив, ссылается на них как на варианты собственной реализации. Она призвана не вступать с ними в конкуренцию, а поддержать их многообразие, послужить для них общей платформой.

Косвенное свидетельство такой перспективы — то, что создавали принятую Примерную программу авторы различных комплексных дошкольных программ, которые от своих собственных программ отнюдь не собираются отказываться.

Несколько замечаний о содержании Примерной программы. В ее тексте видны прежде всего ориентиры, требования и комментарии-рекомендации:

- ориентиры деятельности,
- требования к условиям реализации,
- комментарии к нормативным требованиям Стандарта,
- рекомендации к практическим способам их реализации.

Перед нами своего рода развернутый комментарий к нормативному тексту Стандарта, систематизированные пояснения к нему, обзор некоторых инструментов для его реализации.

О замысле Примерной программы как программы-навигатора

«Программа оставляет за Организацией право выбора вариативных образовательных программ, соответствующих Стандарту», — так радикально расшифрован принцип *«инвариантности ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы»*. Речь о том, что Примерную программу рекомендуется реализовывать при помощи других комплексных программ**.

«За кадром» Примерной программы осталось все то, что традиционно считалось главным содержанием дошкольных программ. Как, чему, в связи с чем обучать детей, какие направления воспитания считать приоритетными, какие методы занятий — оптимальными,

* См. http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf

** На такой принцип ориентирован, в частности, сборник Антология дошкольного образования: навигатор образовательных программ дошкольного образования / Под ред. А.С. Русакова. М., 2015. См. также раздел «Навигатор образовательных программ дошкольного образования» на сайте Федерального института развития образования: http://www.firo.ru/?page_id=11684

как хронологически должны разворачиваться те или иные виды деятельности — все это признается предметом рассмотрения вариативных программ — комплексных и парциальных, а также собственных размышлений и усилий педагогов.

Зато одну из своих функций авторы Примерной программы видят в том, чтобы обеспечить детские сады «навигатором»: обзорами тех самых рекомендуемых к использованию вариативных образовательных программ, методических и научно-практических материалов, при помощи которого педагоги могли бы разрабатывать свои основные образовательные программы.

О «конструировании» образовательных программ детских садов

Сама идея того, что детский сад «конструирует» свою программу из нескольких источников, не нова. Этого с детских садов давно требуют.

В «массовом сознании» отпечатались две типичные стратегии конструирования.

Вариант первый. Взять ту программу, что ныне пропагандирует начальство, признать ее своей вывеской и дополнить каким-то курсом по обучению детей поделкам или выслушиванию краеведческих рассказов. (При этом можно ничего не трогать в реальности и благополучно менять вывеску «Типовой программы» на «Радугу», «Радугу» на «2100», «2100» на «Васильеву», «Васильеву» на «Успех», «Успех» — на что-то следующее, более административно-успешное.)

Вариант второй. Собрать и смешать «все лучшее» и блестящее из того, о чем удастся узнать — не особо задумываясь о мере его совместимости — лишь бы нашлось побольше того, чем можно похвастаться.

Тот или другой подходы обычно устраивали проверяющих.

Теперь для детского сада последовательность «конструирования» своей программы по существу все-таки намечается иная.

Она представляется, например, такой.

Задача 1. Оценить, что является системообразующим ценностным и методическим ядром нынешней работы; насколько на такой основе выполняются (или могут выполняться потенциально) требования, предъявленные в дошкольном стандарте и раскрываемые в

Примерной программе (в решении этой задачи, возможно, и стоит видеть требуемый законом «учет» Примерной программы).

Задача 2. Оценить, совпадает ли это «ядро» систематичности своей работы с одной из вариативных комплексных программ, которую можно было бы взять за основу. (Резюме: или опереться на такую программу, или взять на себя ответственность за самостоятельное формулирование идейных и методических основ программы оригинальной.)

Задача 3. Определить, какими парциальными программами целесообразно дополнить программу комплексную.

Задача 4. Оценить особые ресурсы, проблемы, возможности своего детского сада:

- особые потребности и возможности воспитанников и их семей,
- особые возможности и интересы педагогов,
- сложившиеся традиции детского сада,
- образовательные, оздоровительные и прочие ресурсы доступной детскому саду социальной и природной среды, местных сообществ и т.д.,
- сложившиеся человеческие контакты и организационные связи.

В связи со всем этим надо определить то, что должно стать предметом оригинальных поисков, размышлений, организационных и методических решений в педагогическом коллективе.

Задача 5. Определить тех близких по направлению работы партнеров, с которыми установить регулярное сетевое взаимодействие, обмен опытом, взаимное консультирование и оценивание, с чьей помощью можно вносить коррективы в свои планы и программы.

На деле последовательность решения задач «конструирования» может быть и такой, и обратной.

Подчеркнем, что при этом Стандарт прямо и косвенно указывает на принципиальное различие между программой работы детского сада (*которая, прежде всего, организует работу педагогов*) и образовательной программой школы (*которую «осваивают» ученики*):

- задачи обучения в дошкольной программе рассматриваются как средство и материал для решения задач воспитания и общего развития детей, а не наоборот;
- в ходе реализации Программы должны учитываться как ближние, так и дальние горизонты детского развития;

- детский сад признается учреждением не только образовательным, но и социокультурным; центром организации семейной жизни, местом встречи разных поколений, сохранения культурных и нравственных традиций местного сообщества;
- признается безусловный приоритет экспертных оценок качества и результатов дошкольного образования над формализованными.

О выборе парциальных программ

Стандарт открывает широкую возможность для реализации парциальных дошкольных программ самого разного происхождения*.

Источником выбора таких программ и включения их в контекст основной Программы могут быть, например:

- а) сложившийся успешный опыт,
- б) анализ проявившихся потребностей детей или родителей,
- в) знакомство с авторами программы, их успешными последователями, методическими текстами — и желание попробовать самим работать в таком ключе,
- г) желание включиться в сотрудничество с другими коллективами, реализующими такую программу,
- д) авторские разработки самих педагогов (или лиц из их близкого окружения),
- е) привлечение к работе с детьми людей, замечательных своими способностями интересно организовать те или иные стороны детской жизни,
- ж) использование реализуемых рядом с детским садом программ дополнительного образования, программ музейных, культурных, рекреационных и т.д.,
- з) формирование программы вместе с родителями,
- и) проявившийся интерес детей к определенному роду занятий.

Подчеркнем, что практически во всех случаях «методическая» и «человеческая» составляющая парциальных программ представляется более значимой, нежели собственно «программная».

* В отличие от предшествовавших ему «Федеральных государственных требований...», где одна часть программы детского сада рассматривалась исключительно как комплексная, а вторая — исключительно как личное творчество данного педагогического коллектива (исключая тем самым возможность использования большей части парциальных программ как таковых).

Обратим внимание, что в Стандарте указывается (п. 2.11.2), что часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы не только детей и родителей, но и педагогов. Эта формулировка непривычна для отечественных нормативных документов, но глубоко адекватна сущности дошкольного образования. Ведь в нем сам интерес педагога к своему делу, его увлеченность общими с детьми занятиями — существенная часть гарантий качественного образования для воспитанников.

* * *

Что в связи с этим важно заметить относительно темы нашей книги? Что формирование детским садом своей образовательной программы определяет не только основу для планирования текущей педагогической деятельности и одну из необходимых форм отчетности. Оно ведет за собой:

- а) выбор главных направлений поиска потенциальных партнеров для содержательного сотрудничества;
- б) выбор моделей взаимодействия с семьями воспитанников и местным сообществом;
- в) определение наиболее значимых проблем и ключевых достоинств в сложившейся практике работы: в том числе как поводов для будущего глубокого педагогического диалога внутри и вовне педагогического коллектива.

Все эти перспективные стороны жизни детского сада определяют те заботы, которые призваны решаться в современной жизни с помощью качественно новой инфраструктуры поддержки образования: ИнКО (например, в формате учебно-методических объединений), «проблемных групп», «групп социокультурных исследований в образовании», «спонтанных воспитательных очагов», «летучих университетов»...

О вариантах понимания термина «программа дошкольного образования»

Важно учитывать, что современные российские подходы к практике и теории дошкольного воспитания принципиально по-разному подходят не только к содержанию и структуре изложения комплекс-

ных программ, но и к самому представлению о том, что дошкольная программа должна описывать, что в ней главное, а что второстепенное. Это отражает объективную картину многообразия современных научно-педагогических поисков.

Обратим внимание, что в России на сегодняшний день можно обнаружить минимум пять вариантов понимания того, что представляет собой комплексная дошкольная программа, что отражает в себе, благодаря чему возникает, к чему обязывает педагогов.

На наш взгляд, типологию этих вариантов можно представить следующим образом.

Вариант 1. Программа — механизм прямой регламентации педагогической практики. (Например, отечественный подход в 1930—1970-е гг.).

В этом случае новая программа появляется, когда велют заменить прежнюю.

Программа во многом определяет систему работы педагогов, но не педагогическую, а формально-организационную ее сторону.

Вариант 2. Программа — уникальный итог комплекса научных исследований о возможностях детского развития в разных областях деятельности, «горизонт» теоретически достижимых целей. (Например, поздний «советский» вариант — «Типовая программа 1984 года» под ред. Р.А. Курбатовой и Н.Н. Поддьякова, итог многолетних исследований НИИ Дошкольного воспитания. Более современным вариантом такого подхода можно считать программу «Истоки».)

...Такого рода новая программа может появляться только на базе качественно новых результатов научно-психологических исследований: прежде всего, относительно нового понимания детских возможностей в той или иной сфере развития.

Такого рода программа не определяет систему работы педагогов, а лишь демонстрирует ориентиры для разработок методистов, «технологов» и самих практиков. Она ждет комплексного, грамотного и нетривиального методического раскрытия для того, чтобы стать эффективной. Она беспомощна при отсутствии грамотной «методической инструментовки» и в этом случае по существу сводится к первому варианту (программе формально-организационных указаний).

Вариант 3. Программа — один из вариантов расположения «программного материала» относительно традиционно принятого и частичной замены отдельных направлений новыми пар-

циальными программами. (Характерный постсоветский отечественный вариант.)

...Новая программа может возникнуть в связи с любым сколько-то заметным новшеством методического характера.

Такая программа слабо характеризует систему работы педагогов в целом, но обычно предлагает ряд локальных методически проработанных направлений деятельности.

Вариант 4. Программа выступает как отражение целостной системы педагогической работы. (Таковы наиболее эффективные педагогические практики, как отечественные, так и зарубежные.)

...Такого рода новая программа возникает в тесной связи с опытом качественного и всестороннего преобразования педагогической практики.

Такая программа характеризует именно целостную систему работы педагогов: не столько «тематическое содержание», сколько ценности, методы, методики, приемы, образ жизни с детьми и т.д. Хотя в отношении нее могут продолжать использовать слова «программа», но собственно «программа» (будь то «программы как план работы воспитателей» или «программа как последовательность представления детям изучаемого материала) в данном случае — лишь элемент в общей системе представления многомерной педагогической практики.

Вариант 5. Программа выступает как организационная рамка для оформления педагогической практики. (Таков характерный европейский вариант национальной или региональной программы.)

...Такого рода новая программа появляется, когда возникает потребность в переосмыслении общественно-педагогических взаимоотношений вокруг дошкольного детства.

Программа характеризует не столько систему работы педагогов, сколько именно отношения вокруг нее: педагогов с детьми, с родителями, с обществом, системой образования, с муниципальными и государственными органами; она определяет взаимные права, обязанности, ожидания, пределы полномочий.

Несмотря на столь значительные жанровые различия, на наш взгляд, ни один из перечисленных вариантов понимания смысла программы дошкольного образования не противоречит Стандарту и может быть признан как достойная основа для основной образовательной программы конкретного детского сада.

Указанные типологические различия комплексных программ косвенно связаны с двумя основными типами представлений (см. табл. 4) о содержании и основных акцентах дошкольной программы (одно из которых можно считать более административно-привычным, другое — более педагогически и/или социально ориентированным).

Таблица 4.

Две основных тенденции в понимании жанра комплексной дошкольной программы

| Вариант 1 Более административно-привычное представление | | Вариант 2 Более педагогически и / или социокультурно проработанное представление | |
|--|---|--|---|
| Программа как <i>перечень задач обучения и воспитания</i> | Программа <i>развития идеализированного ребенка в разных видах деятельности</i> | Программа как <i>обобщенное представление о целостной системе организации педагогической работы</i> | Программа как <i>описание отношений внутри и вокруг педагогической практики</i> |
| В центре внимания — характеристики обучения дошкольников по разным образовательным областям (видам деятельности) | | В центре внимания — обобщенные характеристики всей системы организации педагогической работы и жизни детей, отношений внутри и вокруг образовательной организации | |
| Прежде всего обсуждаются «Образовательные области» и / или «Направления развития» | | Прежде всего обсуждаются отношения, ценности, методы, методики, организация среды, «приемы-принципы», модели инновационного освоения | |
| Требования к «предметному» содержанию «образовательных занятий» понимаются как <i>основа содержательного структурирования работы</i> | | Требования к «предметному» содержанию понимаются как <i>«условия реализации»</i> , как учебный материал, — своего рода «расходный» и «вариативный»: зависящий от используемых методов, обстоятельств окружающей жизни и особенностей детей | |

| | |
|---|--|
| <p>Методы, методики, отношения, организация среды и т.п. — понимаются как «условия освоения» «предметного» содержания</p> | <p>Методы, методики, отношения, организация среды и т.п. — понимаются как <i>существо дела</i>, главные характеристики программы, непосредственно влияющие на образовательные результаты</p> |
|---|--|

Легко заметить, что выбор того или другого типа представлений ведет к противоположному пониманию того, что является «содержанием», а что «условиями» педагогической работы или материалом для нее.

Итоговый текст Стандарта представляет собой достаточно корректный компромисс между указанными двумя тенденциями и допускает создание и реализацию Программы с акцентом как на ту, так и на другую профессиональную позицию.

С управленческой позиции целесообразно признавать и подтверждать правомерность обоих подходов, но все-таки в особенной степени поддерживать тех, кто делает выбор в сторону более педагогически углублённого взгляда на вещи.

ПОСЛЕСЛОВИЕ. О ПЕРСПЕКТИВАХ ВЛИЯНИЯ ИНКО НА РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Можно сформулировать три основные тенденции, которыми определялись изменения в школах и детских садах послевоенной Европы:

- через культивирование, распространение, развитие конкретных, систематически разработанных и строго выстроенных инновационных практик;
- через их фрагментарное, но повсеместное влияние на массовую педагогическую практику, на представления о нормальном и ненормальном в педагогическом процессе;
- через общественное участие в сфере образования.

В результате в европейских странах, с одной стороны, выстроены общепризнанные четко организованные сети инновационных школ и детских садов нескольких основных традиций; с другой — многие нормы массовой педагогической практики полностью поменялись под влиянием инновационных идей. (Например, в большинстве европейских стран трудно найти класс начальной школы, в котором бы дети сидели за рядами парт в затылок друг другу; групповые и проектные методы работы все более преобладают над лекционно-опросными формами и т.д.). Аналогично можно было сформулировать и три основные линии воздействия инновационной педагогики на массовое образование в России.

- *Один путь — через реализацию непосредственных задач ИнКО, порождающих, развивающих и транслирующих инновационные практики, выстраивающих качественно отличающуюся от привычной практики логику жизни учебного заведения, отдельного учителя, систему ценностей, представления о возможностях детей и взрослых в образовании и т.д.*
- *Другой путь — восприятие широким кругом учителей, воспитателей, методистов, управленцев из опыта ИнКО отдельных идей, методов, приемов, форм организации и т.д.* Эти изменения «почуть-чуть» внешне не приводят к слому общей логики и не разрешают коренные противоречия, но существенно улучшают,

облегчают жизнь и детей и педагога. А кроме того — создают почву для более продуктивных перемен.

- *Третий путь: деятельность педагогических площадок ИнКО, разворачиваемых ими педагогических проектов, создание ресурсных центров, программ сетевого педагогического образования и т.д. — все это могло бы выступать катализатором для самоорганизации и самоопределения местного сообщества относительно ценностей, целей и средств образования. Речь может идти о родителях, представителях бизнеса, представителях местной власти и т.д.*

Как показывает, в том числе, и российский опыт, наличие или отсутствие фона успешных педагогических практик для выбора образовательных приоритетов местным сообществом (и вообще для готовности задумываться над возможностями образования) имеет зачастую определяющее значение.

Все эти тенденции взаимосвязаны. При отсутствии у общества всяких возможностей самоопределяться и самоорганизовываться нереально развитие инновационных комплексов. Без наличия инновационных ресурсов методистам неоткуда будет брать те приемы, которые помогут «обычным» учителям хоть сколько-то эффективно улучшать свою жизнь. Чем глубже будут укоренены в обычной практике те или иные ходы из «инноватики», тем чаще будет проявляться желание и способность людей самоорганизовываться.

Отметим в заключение, что развитие сети ИнКО даже без широкого массового внедрения инновационной педагогики может заметно сказываться на изменении качества жизни людей. Ведь даже невысокий процент вовлеченных в деятельность ИнКО педагогов предполагает двадцатикратно большее число детей, ощущающих отдачу от нормальной организации школы или детского сада.

Если же большинство ребят будет приносить из школы или детского сада домой не новые проблемы, надрывы, болезни, апатию, а радость, здоровье и интерес к жизни, если родители будут вовлекаться в интересные, воодушевляющие, радостные для них и их детей события вокруг образования — это может куда больше характеризовать качество жизни семей, чем уровень зарплат. Даже десять-двенадцать инновационных классов (или дошкольных групп) в этом случае могут выступать серьезным ресурсом территориального развития, в том числе, и с точки зрения удержания и привлечения людей к жизни и работе в данном месте.

Положение о краевых инновационных комплексах, разработанное в Красноярске в 1997 г.

Данный документ представляет собой один из первых опытов нормативного обеспечения деятельности инновационных комплексов в сфере образования.

Красноярские инновационные комплексы действовали с 1997 г. и были созданы для поддержки трех образовательных практик (коллективный способ обучения, развивающее обучение, индивидуально-ориентированное обучение).

Структура красноярских инновационных комплексов выстроена достаточно четко, хотя их задачи сформулированы более ограниченно, нежели предполагается в базовой модели ИнКО, представленной в нашей книге.

*Управление народного образования
администрации Красноярского края*

Положение об инновационных комплексах в системе общего образования Красноярского края

Необходимость создания краевых инновационных комплексов

Общеизвестно, что последнее десятилетие стало временем массового изменения практики краевого общего образования. Распространяются разные подходы, идеи и концепции преобразования практики. В целом для краевого образования это имеет стихийный, ресурсозатратный, нецеленаправленный и незавершаемый характер. Есть необходимость усиления в деле преобразования практики образования искусственно-технических целенаправленно организованных процессов.

Для этого необходимо создать организованности в краевом образовании, позволяющие обеспечить и направлять ход инновационного цикла от разработки и освоения педагогического новшества до его устойчивого применения в массовой практике.

Как показала практика, достаточно эффективным и целесообразным способом решения этой задачи является создание краевых инновационных комплексов, идея которых была заложена в программе «Учитель-2» и получила дальнейшую разработку в программе «Красноярское образование».

Определение комплекса

В аспекте «учреждения» комплекс — это объединение учреждений:

- общего и обязательного образования;
- управления образованием;
- подготовки и переподготовки педагогических и руководящих кадров;
- педагогических и иных наук.

В аспекте «структурные единицы организаций» комплекс — это объединение:

- педагогических площадок различного типа в школах, педагогических училищах и университетах;
- научных и иных лабораторий;
- групп из состава различных общественно-педагогических движений;
- систем специальной подготовки и переподготовки кадров;
- специально выделенных функциональных структур в органах управления образованием различного уровня.

В аспекте «позиции» комплекс — это объединение позиций:

- ученого-исследователя;
- педагога-разработчика;
- учителя-практика;
- управленца;
- методиста;
- методолога.

Объединение «краевой инновационный комплекс» реализует в массовой образовательной практике края вполне определенную педагогическую традицию.

Эта педагогическая традиция:

- является новой для образовательной практики края;
- обеспечивает становление нового типа учебно-воспитательных занятий.

Предназначение комплекса

Краевой инновационный комплекс предназначен для решения следующих задач:

а) в интересах управления развитием сферы общего и обязательного образования края:

- поиск, разработка, апробация и тиражирование такого типа учебно-воспитательных занятий, который обеспечивает значительное продвижение в решении узловых задач образовательной практики края;
- создание соответствующей типу учебно-воспитательных занятий образовательной системы с особым управлением, исследованиями и разработками, подготовкой и переподготовкой кадров, издательским делом, материально-техническим, финансовым и информационным обеспечением;
- влияния на массовую образовательную практику.

б) в интересах управления становлением новой педагогической традиции:

- организация методологов, теоретиков, практиков-исследователей, управленцев, учителей, методистов, представляющих конкретную педагогическую традицию;
- запуск и поддержание системы процессов поиска, разработки, апробации и тиражирования данной педагогической традиции;
- подготовка и повышение квалификации педагогических, управленческих и научных кадров этой традиции;
- создание групп специалистов, несущих ответственность за становление и развитие данной педагогической традиции.

Условия создания комплекса

Краевой инновационный комплекс может создаваться при наличии:

1. Концепции определенной педагогической традиции.
2. Общественно-педагогического коллектива:

- действующего в рамках краевой образовательной политики;
- значительно разработавшего теоретические и методологические основания новой практики;
- имеющего задел методических разработок новой практики;
- создавшего действующие жизнеспособные образцы новых учебно-воспитательных занятий и соответствующие им образцы педагогической и организационно-управленческой работы;
- выработавшего эффективные способы программирования собственной деятельности.

3. Группы общеобразовательных школ, готовых выделить в своей структуре педагогические площадки (учебные группы, преподавательский и управленческий состав) для осуществления поиска, разработки, апробации и тиражирования новшеств данной педагогической традиции.

4. Готовности муниципальных органов управления образованием поддержать педагогические площадки комплекса в статусе приоритетного направления изменения практики образования.

5. Команды специалистов, берущей на себя организационно-управленческую ответственность за становление и развитие комплекса.

Порядок создания комплекса

1. Краевой инновационный комплекс создается решением коллегии Управления народного образования администрации Красноярского края.

2. На коллегии:

- утверждается название комплекса;
- определяется организационно-управленческая ответственность за становление комплекса на различных уровнях управления образованием;
- согласуются и утверждаются первоначальные программные документы, организующие деятельность комплекса.

3. Решением коллегии комплекс получает действующий в крае правовой статус — «краевой инновационный комплекс ... (название)».

4. Входящие в состав комплекса педагогические площадки различных регионов края получают правовой статус — «краевая педагогическая площадка ... (название комплекса и тип площадки)».

5. Необходимые организационные дополнения и разъяснения, обеспечивающие первоначальный этап становления комплекса, оформляются приказами начальника Управления народного образования.

Основная организационная структура комплекса

Структурные единицы комплекса:

- Совет комплекса;
- организационно-управленческая группа (руководство комплекса);
- педагогические площадки (учебные группы, преподавательский состав);
- руководители педагогических площадок, назначенные приказами директоров школ, входящих в состав комплекса.

Педагогические площадки различаются по типам:

- поисковые (ведущая — поисково-разработческая деятельность);
- инновационные (ведущая — инновационно-апробирующая деятельность);
- адаптационно-тиражирующие (ведущая — деятельность, тиражирующая разработанные и апробированные новшества).

Управление комплексом

1. Комплекс осуществляет деятельность в соответствии со своими программными документами.

2. Содержание очередных программных документов разрабатывается на общих сборах представителей всех площадок комплекса.

3. Общие сборы представителей площадок проводятся два раза в год.

4. На общих сборах определяется состав Совета комплекса.

5. В период между общими сборами значимые управленческие решения принимаются на заседаниях Совета комплекса.

6. В период между заседаниями Совета оперативное управление комплексом осуществляет организационно-управленческая группа.

7. Между муниципальными и краевым органом управления образования ежегодно заключаются соглашения, в которых определяют-

ся задачи и ответственность органов управления в части поддержки комплекса.

8. Промежуточные результаты работы комплекса ежегодно рассматриваются на заседаниях коллегии Управления народного образования администрации края.

Финансовое и материально-техническое обеспечение деятельности комплекса

1. Оплата труда педагогических и руководящих кадров комплекса.

1.1. Кадрам, работающим на педагогической площадке, обеспечивается 15%-ное повышение ставки оклада муниципальными органами управления образования.

1.2. Руководителю педагогической площадки обеспечивается доплата из фонда доплат и надбавок образовательного учреждения.

1.3. Сумма заработной платы кадров, определяемая пунктами 1.1 и 1.2, выплачивается ежемесячно.

2. Материально-техническое обеспечение и оплата специалистов:

- для организации образовательных процессов для представителей комплекса (курсы переподготовки, стажировки, научно-практические конференции, ОДИ, дистанционное образование);
- для обеспечения телекоммуникационной связи в комплексе осуществляется Управлением народного образования администрации края.

3. Средства на командировочные расходы представителей педагогических площадок для участия в мероприятиях (указанных в п. 2) обеспечиваются муниципальными органами управления образования.

4. Обеспечение педагогических площадок оргтехникой осуществляется совместно муниципальными и краевыми органами управления образованием.

Порядок изменения состава комплекса

1. Решение о входе новых педагогических площадок в состав комплекса принимает Совет комплекса.

2. Решение о выходе педагогических площадок из состава комплекса также принимает Совет комплекса в случае прекращения деятельности площадки.

Порядок прекращения деятельности комплекса

1. Деятельность инновационного комплекса прекращается в случае:

- прекращения деятельности всех площадок одного типа, указанных в разделе «Основная организационная структура комплекса»;
- невыполнения комплексом своего предназначения.

2. Решение о прекращении деятельности комплекса принимает коллегия Управления народного образования администрации края.

Порядок завершения деятельности комплекса

Краевой инновационный комплекс расформировывается как организованность в системе общего образования края в следующем порядке:

- 1 этап — приостанавливается поисково-разработческая деятельность с переводом площадок поискового типа в тип инновационных;
- 2 этап — приостанавливается инновационно-внедренческая деятельность с переводом инновационных площадок в тип тиражирующих;
- 3 этап — приостанавливается тиражирующе-адаптационная деятельность тиражирующих площадок и ликвидируется должность руководителя педагогической площадки.

Далее решением коллегии управления народного образования констатируется факт расформирования комплекса.

Педагогические площадки, входившие в состав комплекса, продолжают свою деятельность в рамках Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» как носители определенной педагогической традиции.

Социокультурная альтернатива: модернизация по-другому

Статья академика РАО А.М. Цирульникова*

Задача или проблема?

Существуют два подхода к образованию. Один кажется простым и технологичным, применим к управлению массовыми процессами и формируется узким кругом управленцев и проектировщиков. Факторы разнообразия действительности, в которой находятся школы, играют определенную роль, их как-то учитывают (с советских времен известен принцип учета местных условий). Но в целом стихийность, разнообразие, неупорядоченность местного опыта представляются досадным недоразумением, его стараются упростить и привести в надлежащий порядок. Этот подход может быть назван *технократическим*.

Однако есть и другой, социокультурный подход, который лежит в основе иного типа модернизации образования и включает в себе иные возможности и перспективы развития.

Сделаем одно пояснение: есть задачи, а есть проблемы.

Проблема отличается от задачи рядом признаков**: большой степенью неопределенности, типом результатов (итог решения проблемы — не конкретный, практический результат, а новые или прежние, но отрефлексированные методологические основания, иная точка зрения на вещи) и изначально присущими проблеме противоречиями. Без их разрешения проблема не снимается.

В этом смысле задачу можно не решать. Заменить одну задачу другой, кажущейся эквивалентной. Найти обходные пути.

С проблемой такого рода «игры» не проходят. Проблему нельзя подменить или обойти, она или решается, или нет. Если нет — ситуация, связанная с нерешенной проблемой, воспроизводится **ВНОВЬ**.

* Первая публикация: *Цирульников А.М.* Социокультурная альтернатива: модернизация по-другому // Учительская газета. 2010. № 38.

** Проблема. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL: www.mirslovari.com. Философский словарь // URL: www.ph1.fecopy.ru.

...С исходным понятием относительно ясно. Модернизация понимается как усовершенствование, улучшение, обновление, изменение в соответствии с требованиями времени; макропроцесс перехода от традиционного общества к современному обществу. При этом существуют разные типы модернизации, ее соотношение с социокультурными традициями, характерные особенности российской модернизации*.

Представления о социокультурной модернизации образования вырабатываются не на голом месте, хотя в силу новизны они еще не сложились как нечто общепринятое.

Почему проваливаются реформы

Попробуем приблизиться к пониманию модернизации социокультурного типа.

Начну с примера, который лично на меня произвел сильное впечатление (он не из педагогики, но легко проецируется на образование).

В XVIII в. в Германии модернизировали лесное хозяйство: реальный разнообразный, хаотически растущий старый лес попытались преобразовать в новый — более однородный и лучше соответствующий административным схемам управления лесами. Чтобы увеличить прибыль от определенного сорта древесины (норвежской ели), стали убирать из леса все, что мешало (подлесок, поваленные и сухие деревья, кустарник), и высаживать строгими рядами, в армейском порядке деревья одного вида и возраста.

Первая генерация нового «научного леса» дала превосходные результаты, высокие показатели желаемой древесины, колоссальную прибыль; метод начали распространять в других странах... Но тут стали возникать досадные явления, которые в итоге привели к появлению в немецком словаре нового термина *Waldsterben* («смерть леса»).

Оказалось, что уничтожение подлеска, бурелома и сухостоя сократило разнообразие насекомых, млекопитающих и птиц, чья жизнедеятельность необходима для процессов образования почвы (она стала истончаться и беднеть). Когда лес был разного возрас-

* См., напр.: *Гавров С.Н.* Социокультурная традиция и модернизация российского общества. М., 2002; *Межуев В.М.* Ценности современности в контексте модернизации и глобализации // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 1.

та, штормовой ветер валит одни деревья, но могли устоять другие. Когда лес состоял из разных видов деревьев, эпидемия вредителей уничтожала одни, но не трогала другие. В научно выращенном лесу картина была совсем иной. В результате «идеально выстроенный», удобный для управления и дававший замечательную прибыль новый лес во второй генерации умер.

Модель леса, как товара, потерпела крах.

Существует интереснейший анализ того, почему государственные реформы и модернизация терпят крах, причем в разных областях деятельности и разных странах: высокомодернистский город в Бразилии, коллективизация в советской России, принудительное переселение в деревню в Танзании — примеры разные, а результат тот же.

Для нас, памятующих отечественную историю, поучительны наиболее обнажающие проблему аспекты модернизации, поэтому стоит зафиксировать причины, лежащие в основе краха великих утопических социальных проектов XX в.

Для полноты развёртывания бедствия необходимо сочетание четырех элементов: административное рвение, стремящееся привести в порядок природу и общество — *«государственное упрощение»*; идеология *«высокого модернизма»* — чрезмерная вера в научно-технический прогресс, в господство человека над природой, в рациональность проекта социального порядка, выведенного из научного понимания естественных законов («гигантские проекты» века); это утопии, но по-настоящему опасными они становятся в сочетании с *авторитарным государством*, которое способно использовать всю свою власть, чтобы воплотить высокомодернистские проекты; *обессиленное гражданское общество*, неспособное сопротивляться этим планам (этот элемент в сочетании с первыми тремя способен привести к бедствию)*.

Добавим национальных особенностей: со времен Петра I характерный для России *«догоняющий тип модернизации»* состоит в том, что, во-первых, берется только та часть инокультурного опыта, которая связана прежде всего со сферой военных технологий, а во-вторых, перенимается определенный уровень цивилизованности и комфорта лишь для элиты.

* См. об этом, напр.: *Скотт Дж.* Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни / Пер. с англ. Гусинского Э.Н., Турчаниновой Ю.И. М., 2005.

Известные «упрощенческие» решения — типа реструктуризации, ЕГЭ, попыток восстановить советское научно-образовательное обеспечение ВПК и пр. — явление именно такой, обычной, *технократической и «догоняющей» модернизации.*

Смена взглядов на образование

Иной тип модернизации связан с таким взглядом на образование, при котором казавшееся второстепенным: территориально-географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт — становится существенным. Суть социокультурного подхода к системе образования — в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик образовательных процессов.

Модернизация образования может трансформироваться в социокультурную, если будет реализовывать иные стратегические ориентиры:

- ориентация на сложность и разнообразие;
- развитие существующего местного опыта вместо утопического проектирования всеобщего нового порядка;
- самоорганизация и саморазвитие образовательных сообществ, школ.

Иначе говоря, нужно не упрощать, а исходить из сложности и разнообразия образовательных явлений и процессов (способствовать сохранению «живого леса» образования).

Нужно принимать решения, прямо противоположные «высокому модернизму»:

- реализовывать не глобальные, а локальные, точечные социально-образовательные проекты,
- стимулировать отдельные культурно-образовательные инициативы, связывающиеся в сети,
- опираться на богатство культурно-образовательной деятельности местных сообществ,
- первостепенное внимание обращать не столько на внедрение технологий, сколько на изменение ценностей, социальной организации и форм культуры.

При этом надо влиять не государством на общество — а набирающим силы обществом на дальнейшую историю государства (а для этого образование, как известно, может сделать многое).

Необходим и отход от привычной модернизации «догоняющего типа» к собственно социокультурной. При обсуждении смысла и содержания социокультурной модернизации встают вопросы о ценности отдельного человека, инноваций, вырастающих из традиций, культуротворчестве, общецивилизационных преобразованиях на национальной основе. В то же время социокультурная модернизация опирается на позитивные тенденции «глобализма», открытое информационное общество, «мир без границ», демократические институты. Учитывая отечественные реалии, эти вопросы составляют поле дискуссии — но главные ориентиры понятны.

Ключевая же характеристика социокультурной модернизации — использование образования как инструмента решения жизненных проблем местных сообществ.

Инструментарий

Все это можно было бы воспринимать как общие рассуждения, если бы не опыт. Наиболее примечательный наработан в Республике Саха (Якутия), где автор вместе со своими коллегами работает более полутора десятков лет.

Сегодня уже можно говорить о пяти оформившихся на практике типах технологий, которые составляют инструментарий социокультурной модернизации образования.

Метод анализа социокультурной ситуации. Он применяется при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в районах и населенных пунктах.

Технология социокультурного проектирования в образовании. Она позволяет создавать образовательные проекты такого типа, в которых образование выступает ресурсом и инструментом решения жизненной проблемы сообщества.

Модели образовательной сети, которые обеспечивают самоорганизацию и взаимодействие разных культурно-образовательных инициатив. Эти модели используются как для реализации конкретных социокультурных проектов развития территорий, так и в качестве инструмента становления общественно-государственного управления образованием.

Образовательная экспедиция. В ней не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но и происходит практическая работа с учителями, управленцами, местным

населением — совместный анализ социокультурных ситуаций, выработка новых проектных решений, обучение кадров, запуск инновационных процессов, становление образовательного сообщества.

Образовательная ярмарка. Стимулирование поисков, презентации решений, варианты развития социокультурных образовательных проектов и сообществ — все это оптимально фокусируется в свободной, веселой и интенсивной «ярмарочной обстановке».

Результаты через двадцать лет

Социокультурная модернизация идет в Якутии без малого два десятилетия, так что можно подвести промежуточные итоги. Не претендуя на систематическое описание (это дело специального исследования и национального доклада), обозначим лишь некоторые из них:

- «якутское педагогическое чудо»;
- утверждение социокультурного анализа образовательной практики как нормы и основы политических и управленческих решений;
- рост и усложнение инноваций в области образования;
- развитие образовательных сетей;
- появление новых рабочих мест;
- осуществление ряда социокультурных проектов;
- принятие ряда региональных стратегий и законов;
- разработка и заключение общественного образовательного договора.

Почему это стало возможно? Начнем с того, что в Якутии имелись благоприятные культурно-исторические предпосылки (по ряду причин сохранялся этногенетический потенциал, народная педагогика и национальная школа). В начале 1990-х гг. они «встретились» с мощным веером политико-образовательных, содержательных и управленческих решений, обеспечивших необычайно интенсивное обновление и развитие системы образования.

В ряду ключевых решений — факт признания народной педагогики населяющих Якутию этносов на конституционном уровне, принятие не имевших до этого аналогов в России законов («Об образовании», «О языках», «О правах ребенка», «Об учителе» и др.). Республика стала первым регионом, где начали вкладывать в образование (в 1992—1993 гг., когда уровень финансирования системы

образования в Российской Федерации упал с 18 до 12%, в Якутии он поднялся до 24%). Кроме того, в Якутии стали интенсивно поддерживать одаренных детей и учительское творчество (в итоге на международной олимпиаде школьников 2004 г. сборная Якутии заняла одно из первых мест, опередив по числу медалей учеников из Германии, Бельгии, Китая).

В Якутии около трети школ находится в ранге федеральных и региональных экспериментальных и инновационных площадок, т.е. образовалась «критическая масса» инноваций, определяющих направление развития всей системы.

Происходящее было замечено мировым сообществом. Заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО, профессор Колин Пауэр еще в 1990-е гг. назвал увиденное в республике «якутским педагогическим чудом».

В то время это не называлось социокультурной модернизацией, но фактически процессы носили именно такую направленность. На наших глазах в Якутии была заложена новая традиция — социально-экономических и духовных инвестиций в образование. Соотнесение якутского опыта с мировым, в том числе с новейшими его образцами (Япония, страны юго-восточной Азии — молодые «азиатские драконы», Китай), дает основания утверждать, что именно социокультурная модернизация образования как поддержка модернизируемой экономики позволяет сделать качественный скачок в развитии общества, найти достойное место в мировой цивилизации.

С начала 2000-х гг. совместно с министерством образования республики и образовательным сообществом мы начали уже целенаправленно и осознанно использовать инструментарий социокультурного анализа. Одним из результатов стал не только количественный рост, но усложнение и увеличение качественного разнообразия инноваций.

Якутские инновации далеко ушли от привычных и преобладающих в инновационной практике «центров» и «комплексов».

Например, в селе Баяга за счет кооперации общеобразовательной школы и школ народных мастеров появились маленькая гостиница, служба такси, центр прикладных ремесел: т.е. вырастает нормальная социальная инфраструктура деревни.

Подобных реализованных и реализуемых проектов немало. Сошлемся на проекты «Трасса» (Вилуйский округ), «Дуальное образование в условиях добывающей промышленности», проект «Поли-

технический полигон школ, расположенных вдоль железной дороги» (Мегино-Кангаласский улус), проект «Наледь» по увековечиванию памяти погибших в ГУЛАГе при строительстве Колымской трассы (с. Томтор, Оймяконский улус), проект образовательной поддержки социально-экономического развития Оленекского эвенкийского национального района и др.

Множественность культурно-образовательных инициатив, локальных опытов в регионе постепенно стала складываться в образовательные сети, в которых, по нашим оценкам, сегодня проходит самоорганизация не менее 20% образовательных организаций.

Не случайно стратегические решения в области образования вырабатываются и принимаются сегодня в Якутии государственными органами совместно с образовательным сообществом, получившим различные институализированные формы. Так, материалы ежегодной образовательной ярмарки послужили основой разработки Стратегии образования Республики Саха (Якутия) до 2020 г. и ряда республиканских законов («О государственной поддержке образовательных учреждений, находящихся в сельской местности», «О государственном общественном управлении системой образования»), нашли отражение во многих республиканских программах и проектах.

Риски и перспективы

Естественно, что накопленный в Якутии и некоторых других регионах страны локальный опыт хотелось бы сделать достоянием многих. Существует соблазн объявления нового этапа преобразования на федеральном уровне.

Но мы уже пережили немало реформ в образовании, были непосредственными участниками некоторых из них, исследовали исторический опыт реформ — все это приводит нас к выводу о необходимости взвешенности и осторожности. Не только потому, что фундаментальные преобразования, тем более в такой тонкой сфере, требуют тщательной и всесторонней подготовки. Не менее важно оценить риски социокультурной модернизации системы образования в реальном государстве и обществе, каким является Российская Федерация.

Вот некоторые из них:

- разрыв культурно-образовательного пространства страны, автономизация образовательных систем регионов;

- возобладание технократической парадигмы, привычного государственно-упрощенческого подхода к модернизациям и реформам;
- формализация и бюрократизация новой образовательной практики;
- торможение инноваций на федеральном уровне;
- риски «четырёхэлементной схемы» (см. выше).

Некоторые из этих рисков, возможно, иллюзорны, зато другие вполне реальны, и по меньшей мере два кроются не во внешних обстоятельствах, а, что называется, в головах — ценностях, представлениях, стереотипах — т.е. в том, что меняется с трудом и не берется насюжком.

Вспомним про «научно выращенный» прусский лес, и его печальный конец, который легко проецируется на педагогику «модернизации» и трех «Е» — единоначалия, единообразия и единомыслия, наглядно присутствующих в уже начатых осуществляться мечтах отечественного бюрократа (едином государственном экзамене, едином учебнике истории и единой форме одежды).

Но вопрос остался — чего мы хотим: простого, понятного «научного лесоводства» или сложного и разнообразного, живого леса образования?

Опыты, или лучше сказать, жизненные явления, которые нас привлекают, относятся ко второму виду. В свое время, как уже отмечалось, мы ввели для их обозначения полусутопливый термин НПО — «неопознанный педагогический объект». То, что на поверхности вроде не имеет никакого отношения к педагогике, а заглянешь внутрь... Разные сюжеты и героев в ситуации «НПО» роднит одна особенность — эти люди уходят от агрессивного государства и пассивного общества и начинают выстраивать в отдалении свои особенные, доморощенные формы жизни. А в ее складках возникает живая педагогика!

Слово «доморощенный» может вызвать снисходительную усмешку, но в этом понятии, по-моему, нет ничего уничижительного, «доморощенный» означает выращенный в доме, где ты живешь, на твоей родине, это строительство своего дома. В одиночку, без кооперации и взаимопомощи оно вряд ли возможно, о чем говорит русская история. И не только русская. Недавно я подумал: то, что мы называем чудачествами, артефактами, отклонениями, в иных местах — норма.

В предместьях г. Хельсинки, где живет наша добрая знакомая (возродившая, к слову сказать, в России Монтессори-педагогику), есть окруженная парком старинная вилла, половину которой живущая там хозяйка передала безвозмездно чудесному детскому экологическому музею. В трех километрах от этойвиллы есть другая, хозяин которой разместил для публики картинную галерею. А во двory обыкновенных финских домов временами приезжает машина, и служащий приспускает на мачте государственный флаг. Я думал — какое-то национальное бедствие, а оказалось, что в этом доме просто покинул мир старый человек, и государство в лице муниципальной службы выражает скорбь о нем вот таким образом...

Из таких ниточек связываются другое общество и другая педагогика.

Представляется, что картинки нашей неопознанной, доморощенной педагогики сигналият о том же. Конечно же, это — не столбовая дорога правительственных инноваций, но общественные процессы, известно, редко являются средним арифметическим, а чаще вырастают неожиданно из чего-то, возникшего на обочине, вначале разового, а потом все более наполняющего будущее...

Якутский опыт может служить доказательством этого положения. Он показывает, как маргинальное преобразуется в норму, феномены — трансформируются в культурные практики.

Изменить оптику, т.е. перейти от простого «немецкого научного лесоведения» к сложному, непричесанному «живому лесу образования», не так просто. Поэтому возможности продвижения социокультурной модернизации образования в России автор видит пока в скромных, но важных направлениях:

- накопление локального опыта в регионах;
- его осторожное мультиплицирование;
- изменение (там, где это возможно) характера деятельности власти в области образования;
- книги, методики, обучение, просвещение...

Иными словами, путь постепенных, но настойчивых изменений.

Якутии для качественных изменений в системе образования понадобилось 20 лет. Сколько понадобится всей России?

О языке экспертных оценок

Фрагменты из книги *Е.Е. Шулешко*
*«Понимание грамотности»**

Минимум и максимум профессиональных усилий

В формулировке Г.И. Абелева^{**}: «грамотность — это критический минимум профессионализма», «обладая им, профессионал представляет, как “это” делается». Под «этим» предполагается любое дело любого ремесла.

Но критическим может быть не только минимум, но и максимум. О нем обычно забывают.

Под критическим максимумом нам следует понимать уровень сохранения душевного и физического здоровья — тот предел, до которого работа идет без надрыва, без переутомления.

Наша задача — чтобы такой «мини-макс» соблюдался в работе педагогов. Это предполагает отказ от принятых упований на энтузиазм. Педагог обязан работать не на максимуме, а в нормальных пределах, стараясь не сваливаться ниже минимума и не очень часто — лишь при крайней необходимости — перепрыгивая тот максимум, за которым требуется самоотверженность. Ведь его дело — жить на радость себе и детям, а не являть примеры героизма. У него есть право на личную жизнь, у него хватает домашних трудностей и радостей, у него подрастают свои дети.

Чтобы воспитатели и учителя удерживались в рамках нормального отношения к профессии (не выпадая ни в сторону халтурного отношения к делу, ни в показуху, ни в сторону перенапряжений, полного поглощения своей жизни работой, не впадали в уныние), необходима практика их совместного наблюдения за детьми и совместного поиска грамотных методических решений.

* Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Часть первая. Условия успеха. СПб., 2011. См. также Шулешко Е.Е. Краткосрочная программа работы педагогов. Гостевой обмен опытом. М., 2015.

** См. Круглов А. Словарь А—И. М., 2000, а также сайт <http://alkruglov.narod.ru/>

Для этого надо считать время встреч воспитателей и других заинтересованных лиц рабочим временем и соответственно его оформлять. Это относится и к кратковременным индивидуальным встречам, и к регулярным периодическим общим встречам на определенной территории (города, района, двух городов или двух районов, двух малых объединений по 8 детских садов). (При возможности очень полезны и эпизодические дальние поездки, почти всегда воодушевляющие и позволяющие взглянуть на положение дел у себя дома свежим взглядом.)

Каковы конкретные достижения?

Педагоги могут открыто обсуждать проживаемые ситуации. Некоторые педагоги не могут преодолеть себя и решиться на публичное обсуждение своей практики. Они уходят. Однако новых педагогов приходит не меньше, чем в прошедшем году (обычно в 1,5—2 раза больше).

На третий год в работу приходят те, кто свободно и интенсивно общался с работавшими. Число педагогов удваивается еще раз; первая ротация — возврат в первый класс или возврат к младшим (средним) дошкольникам — резко меняет отношение к профессиональным навыкам. Исчезает боязнь риска и усиливается потребность в гостевых встречах на рабочих местах (в группах, классах), чтобы воочию увидеть себя в деле, а также своих детей в общении с новым педагогом. Возникают описания жизненных ситуаций, проживаемых детьми. Происходит собственный выбор методических средств и их решительное использование. Обостряется педагогическая интуиция, способствующая верному — во времени — распределению усилий детей и взрослых. Экспертная оценка становится более взвешенной, неформальной по форме и по сути.

...«Образность языкового мышления» — такое словосочетание отражает описание детского творчества как специфического феномена, следы которого утрачиваются во взрослой жизни. По общему признанию, только некоторым взрослым удается сохранять черты такого феномена и что-то оживлять в своей профессиональной деятельности. Называют имена людей творческих профессий. И к ним по умолчанию не относят тех, кто живет и работает с детьми до 7 лет и до 11 лет. Имя им и их женскому труду — дошкольные воспитатели и учителя младших классов.

Об этом приходится сожалеть. Восстановление восприятия ими своей работы как творческой связано с новой ориентацией педаго-

гов на совместную жизнь с детьми — как представителями поколения, вступающего в будущую неизведанную жизнь.

Образы самообразования

Еще не так давно полная многопоколенная семья была обычным явлением в нашей стране и во многом решала задачу воспроизводства культурных отношений между людьми. Но из-за ее потери-распада ответственность за поддержание культуры человеческих отношений в значительной степени легла на школы и детские сады. Каждый детсад — это место встречи трех поколений: детей разного возраста, родителей разного возраста и педагогов.

Но будучи административно замкнутыми, они не обнаруживают свою уникальную социальную природу. Для создания нормальных условий во взаимоотношениях поколений необходимо снять официальные оковы и разграничения.

Чтобы педагоги смогли оказывать общественное влияние и взаимодействовать между собой, необходимо сделать детские сады и начальные школы открытыми друг для друга. Тогда будут складываться и новые оценки компетентности и новые представления о профессиональной грамотности и профессиональном мастерстве.

Однако для этого успеха требуется добрая воля не только педагогов, но и управленцев. Важно переориентировать образовательную политику с привычки контролировать деятельность педагогов на другие вещи: на внимание к складывающимся перспективам в жизни и отношениях детей, воспитателей, учителей, родителей; на ответственное отношение к сохранению уже сложившихся педагогических коллективов; на поддержку различных форм взаимодействия педагогов.

Возможность накопить и сохранить опыт общения с детьми — важнейшая сторона деятельности детских садов и начальных школ как основы народного образования. Только на этой основе удерживается в том или ином месте тонкий культурный слой профессиональной грамотности, потенциал творческого одухотворенного отношения к своему делу.

Средством переосмысления имеющегося опыта становятся рабочие встречи педагогов разных детских садов, на которых они будут говорить о жизни детей, о ходе их духовного роста на

определенном отрезке времени, самостоятельно находя отличительные приметы. Духовный рост детей должен быть обеспечен изменением педагогических установок взрослых. Воспитателям нужно отказаться от приоритета родительских, ретроспективных оценок в пользу оценок перспективных; профессионально увидеть возможности детей как общественно живущей группы. Им нужно научиться фиксировать накопленный детьми опыт жизни, и уметь опереться на него, а не на разрозненные образовательные ресурсы отдельных детей.

Путь к серьезному самообразованию — это не чтение научных книжечек. Это поиск своего окружения, подходящих собеседников, той атмосферы, которая сама тебя образовывает и преобразовывает для тебя самого незаметно. И размышляя о повышении квалификации педагогов, нам не нужно стремиться переделывать людей или исправлять недостатки образования, полученного в институте или училище — нам нужно понять, можно ли обеспечивать самообразование средствами самого педагогического процесса? На наш взгляд, самое надежное из таких средств — организация педагогического общения на рабочих местах, в группах и классах.

Рассказ о своем особенном опыте может сложиться только в доверительных беседах людей, воспринявших гостевой характер встреч. Направленность к самообразованию определяется составом гостей и формой организации бесед. Этот вид самообразования был назван гостевым обменом опытом педагогов (ГООП). Периодичность встреч взрослых во многом определяет темп продвижения детей к успехам.

Встречи без судей

ГООП не имеет с «открытыми уроками» ничего общего. На нем обсуждают не воспитателей, а детей. И оценивают не образцы поведения взрослого, а характер проявления себя детьми. Выказанное одним обсуждается всеми; составляется как бы картина сегодняшней детской жизни, раскрывающая, что типично, а что индивидуально для данного детского коллектива.

Такие встречи не должны быть направлены на получение информации извне, как это делается обычно на курсах повышения квали-

фикации. На них надо осмысливать свою информацию собственными внутренними силами.

Постепенное осознание воспитателями того, что к их мнению прислушаются и отнесутся с уважением, что оно востребовано, в нем действительно нуждаются — позволяет высказываться все более свободно, доверительно, превращаться во все более внимательных и точных наблюдателей.

Добровольный труд взрослых — условие нормализации жизни детей. ГООП помогает воспитателям за два года общения с детьми ликвидировать свой страх перед новым образом жизни. Ведь взрослым, как и детям, надо привыкнуть к новым детским поступкам, новым для них привычкам, новым пристрастиям.

Добровольно общаясь с коллегами, каждый из них осознает, что изменить себя можно только раскрепощаясь. Реальную надежду на преодоление старых страхов может дать только свободное обсуждение путей предоставления детям посильной для тех свободы в труде и общении.

Обмен опытом должен проходить в свободной, нерегламентированной, гостевой форме встреч. Тогда взрослые смогут постепенно оторваться от привычки казенных обсуждений, от локальных забот, от разговоров о своем хозяйстве (как это ни трудно) и общими усилиями создать новый язык экспертных оценок нового педагогического процесса.

На таких встречах вырабатываются текущие оперативные оценки, определяющие успешность и неуспешность выбранных самим педагогом способов работы. Накопленные оценки обсуждаются на встречах педагогов через каждые 7—9 недель. До такой общей встречи педагоги встречаются между собой хотя бы раз в 10 дней.

Практика показывает: за первые три года педагоги убеждаются, что все дети и обучаются на должном уровне, и воспитываются в культурных традициях. Деление детей на слабых и средних, способных и очень способных к жизни в школе или детском саду является теперь для них пережитком старого подхода к работе. И они теперь не только чувствуют, но и знают, когда именно они впадают в прежние неприемлемые для них и детей отношения. Решающее условие — их стремление к самообразованию: смена позиции с технологической на культурологическую и отказ от привычки паспортизировать все и вся ради рождения привычки выступать экспертом, встречаясь с коллегами.

Эффект повторного хода

Именно в период возвращения — ротации — человек утверждает себя в своем новом качестве как профессионал. Он убеждается в неповторимости детей, в невозможности повторить прошлую жизнь, в необходимости решать проблемы новых детей по-новому, не так, как с теми. И он обнаруживает в себе способность эти новые решения находить!

Происходит переход из экспериментальной ситуации (рискованной, героической) в нормальную, уверенную и как раз старые (позапрошлые) подходы кажутся теперь безответственным экспериментированием над собой и детьми.

Нашу программу саму по себе уже давно трудно назвать экспериментальной; на протяжении последних двадцати лет по ней воспитывались десятки тысяч детей; уже достаточно хорошо известны причины успеха и неуспеха в становлении новой практики. Но, конечно же, для каждой новой группы педагогов, берущихся переосмысливать свою профессиональную жизнь, освоение непривычных подходов становится личным экспериментом.

В экспериментальной деятельности (при передаче информации об опыте) ее участники обезличиваются, усредняются, после нее надо восстановить свое профессиональное лицо. Именно восстановление профессионального лица педагогов и можно считать инновацией. Ведь инновация — это не сама по себе новая метода или манера, а органичное включение новшеств в круг привычной жизни; такое обновление существующих традиций, когда исчезает противопоставление старого-нового, хорошего-плохого, а возникает ощущение нормального, естественного, грамотного хода дел.

Подобный общественно признаваемый эффект обновления традиции возможен только при условии обмена опытом усилиями самих педагогов. (А с другой стороны — о чем уже говорилось — инновацией мы вправе считать общественное признание в глазах воспитателей нового, ровеснического облика поведения детей.)

Потом наступает период адаптации уже нового лица в своем ближайшем окружении. Пройдя его, педагог оказывается перед выбором: имитировать свою причастность к инновации или испытывать

себя повторно и еще раз по-новому, сознательнее, чем в первой попытке. Это и есть путь осознанного профессионального (не в одиночку) самообразования педагогов без отрыва от детей, т.е. не академически.

Как раз в это время возникает резкая критика посторонними всех сторон новой деятельности. Так педагоги-скептики, решающиеся осваивать только признанные новшества, проверяют их на прочность, чтобы сделать свой выбор. Они вплотную встречаются с убежденными практиками, объясняющими, что в их работе нет особого риска, если доверять детям.

В то же время становятся благожелательными и завучи школ (начальных классов), которые обычно ориентируются на «среднего» учителя прошлого десятилетия. Между учителями и воспитателями детских садов, уже идущими по второму кругу, налаживаются дружеские отношения. Крепнет желание увидеть и себя со стороны, и своих детей в общении с другим педагогом.

Происходит собственный выбор методических средств и их сознательное использование. Наряду с сознательным выбором обострятся и интуиция, способствующая верному распределению усилий детей и взрослых.

Обмен опытом происходит в гостевом доверительном стиле общения, взаимно доверительно, дуэтно. Образуется треугольник культурного обмена — те, кто учится жить (дети), те, кто познал, что жить можно (те, кто живет такой жизнью с детьми уже по второму кругу; кто выбрал повтор, самообразование) и те, кто узнает впервые, что можно жить по-другому (это их инновация), т.е. жить, работая без перегрузок, и, работая, жить во здравие.

Экспертные группы учителей и дошкольников координируют свои действия в регионе сами. Общий итог заключается в налаженной преемственности в работе детских садов и школ.

Второй результат — есть люди, противостоящие модному упрощенчеству в реализации новой практики, сведению ее к сумме технологических приемов.

Третий результат — изменение позиции родителей. Они получают возможность выбора между новым и традиционным уже в детском саду, так как им известна перспектива успехов детей.

Теперь они склонны поддерживать становление новых отношений. (Разумеется, речь идет не про мегаполисы, а про города сколько-нибудь соразмерных человеку масштабам.)

Возможен и четвертый результат — научное обсуждение складывающейся новой педагогической практики.

Альтернативное или нормальное?

Новшества в образовании привыкли зачислять в «альтернативы». Но нам нужно не альтернативное, а нормальное образование. Нашим педагогам важно показать не то, что они могут жить не так, как все — а наоборот: что все так жить могут.

И мы не стремимся создавать иную образовательную систему в противовес государственной. Нам как раз очень нужна нормально работающая государственная система образования. Но не та, которая принимает педагогов за винтики в бюрократически заведенной машине, а та, что считает своим долгом надежно обеспечивать их необходимым и поддерживает становление их профессионализма и сотрудничества.

Вряд ли в чем-либо налаживание творческого союза детей и взрослых может противоречить реальным государственным интересам (если не принимать за таковые амбиции конкретных чиновников). Но только подобный союз способен обеспечивать нормальное — т.е. относящееся ко всем детям — выполнение любых здоровых задач, предлагаемых государством начальному образованию.

Об управляемости без управления

Как ни парадоксально, но такое положение дел выгодно и для административного, и для научного ведомства. Выгода в том, что при существовании неуправляемого учебного процесса можно вечно его улучшать: где бы ни приложили усилия извне, там и стало лучше. Вот и очередной передовой опыт. И научному сотруднику есть постоянная работа, ибо он-то всегда найдет, что где и с чем сравнивать, дабы найти новые возможности «дальнейшего усовершенствования» школьных безобразий. Это ведь куда проще, чем налаживать нормальную и успешную для всех учебную жизнь.

Что мы имеем в виду под управляемым или неуправляемым учебным процессом? «Управляемый» означает для нас предсказуемый относительно возможностей каждого; ведь только ориентируясь на такой ход дела можно строить серьезные

расчеты, только ему можно подбирать надежное обеспечение. Однако из опыта нам хорошо известно, что возникает управляемый учебный процесс, лишь когда педагог перестает управлять детьми, а администратор — педагогами.

Важно преодоление узкоуправленческого подхода к жизни детей до 10 лет: сведения интересов детей к сугубо образовательным, к интересам школьных учителей. До сих пор везде и во всем подмена заключается в придании авторитета управлению, а не организации условий нормальной жизни детей, приоритету технологии общения, а не общей культуре человеческих отношений.

Подмена разнообразия жизненных интересов детей административным интересом взрослых должна быть сначала осознана работающими в детских садах, а затем — учителями. Тогда и возникает та преемственность, которая скрыта в соответствии неслучайных ожиданий детей ожиданиям взрослых.

Предоставление юридической самостоятельности детским садам, школам, местным органам самоуправления (по большому счету, конечно, необходимое) приобрело и негативные последствия в виде их замыкания на собственных решениях и самоизоляции от окружающих. Система перестает быть открытой для перетока педагогического опыта между отдельными образовательными учреждениями. Процесс взаимодействия людей дробится, идет регламентация деятельности уже не от органов управления, а изнутри.

Преодоление такой отрицательной тенденции возможно при объединении на добровольных началах нескольких детских садов и школ для обмена опытом. Мерой открытости может считаться передача опыта педагогической работы между тремя-четырьмя детскими садами. Эта открытость внутри системы дошкольного воспитания должна быть дополнена вовне открытостью — начальному школьному образованию. Через эту открытость становится возможным обнаружить педагогический потенциал той или иной группы детей.

С помощью гостевого обмена опытом педагоги определяют свою меру влияния на появление положительных результатов. Грамотность их суждений заключается в отказе от попыток отдать приоритет той или иной односторонней оценке. На этой основе может быть построена модель развития системы педагогического образования в

регионе. Она возникает как описание взаимодействия двух систем образования — дошкольного и школьного, которые одновременно переходят из состояния закрытого, консервативного («законсервированного») в состояние взаимооткрытости.

Проблему соотношения разных педагогических профессий управленцы иногда просто игнорируют, иногда даже подчеркивают свое пренебрежение к ней (дескать, детский сад — для воспитания, а школа — для обучения; друг до друга им дела нет), но время от времени все же пытаются упорядочить административными установлениями.

Однако решения при этом сводят к переоформлению организационной структуры, не задумываясь ни о традиционных, ни о современных культурных ценностях (которые освоены поколением родителей как их идеалы в воспитании своих детей).

Поиск такой формы упорядочивания получил название «проблемы преемственности в отношении к грамоте». Так слово приобрело специальное значение — не общекультурное, а профессиональное, дидактическое.

Но мы полагаем, что проблема преемственности разрешима только в единстве обоих своих значений.

Только поиск соответствия между преемственностью в передаче культурных ценностей и идеалов от одних поколений к другим — и преемственностью ряда педагогических профессий позволяет решить проблему не авантюристично, не административно (т.е. не фальшиво, не насильственно, не образцово-показательно) — а нормальным, успешным, приемлемым для всех образом.

В детских садах проблема заключается не в переучивании воспитателей, а в возвращении им веры в себя.

Воспитатели обнаруживают, что какие-то неведомые резервы научных премудростей им не нужны, у них исчезает стремление к регламентации, освобождая время, силы и разум для спокойной работы с детьми, спокойного поиска собственного педагогического стиля. То понимание системной целостности жизни, которое раньше ожидалось со стороны, ожидалось от каких-то программ, методик, открывается в самом себе, в собственном педагогическом и жизненном опыте.

Тогда через обновление жизни детей и самообразование взрослых можно обеспечить детям непрерывающуюся цепь лет, в ко-

торых они бесконфликтно проживут со взрослыми до 7 лет в детском саду, а потом в школе.

Воспитатели детских садов будут восстанавливать общую культуру человеческих взаимоотношений сугубо дошкольными подходами к детям, а учителя — школьными. Но между их педагогическими профессиями будут постепенно оформляться отношения взаимного доверия и взаимной ответственности.

Учебное издание

**Русаков Андрей Сергеевич,
Эпштейн Михаил Маркович**

**МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ
И ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДЕТСКОГО САДА**

Главный редактор *Т.В. Цветкова*

Шеф-редактор *А.В. Никитинская*

Корректор *Л.Б. Успенская*

Серийное оформление обложки *М.А. Владимирская*
Компьютерная верстка ООО «Образовательные проекты»

По вопросам **оптовой закупки книг**
издательства «ТЦ Сфера» обращаться
по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05.

Книги в розницу можно приобрести
в Центре образовательной книги по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.
E-mail: sfera@tc-sfera.ru

Ознакомиться с ассортиментом книг, наглядных пособий и заказать их
можно на сайтах: www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru, www.tc-sfera-podpiska.ru

Издательский отдел: (495)656-70-33, 656-73-00, (499)181-09-23

Рекламный отдел: (495) 656-75-05, 656-72-05

ISBN 978-5-9949-1410-6

Сертификат соответствия № РОСС RU.МН08.Н25252
с 02.02.2015 по 01.02.2018 № 1604122

Подписано в печать 19.04.16. Формат 60×90 ¹/₁₆.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 8,0. Тираж 5500 экз.
Заказ №

ООО «Образовательные проекты»

195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а.
Тел./факс: (812) 444-38-62, e-mail: osvita-spb@narod.ru
сайт www.setilab.ru

ООО «ИД Сфера образования»

129226, Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.