



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБНУ «ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ»

**М.В. Богуславский, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников**

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ  
СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ И  
ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ**

Монография

Москва 2024

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ»**

**М.В. Богуславский, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников**

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ СОВЕТСКОЙ  
ШКОЛЫ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ И ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ**

**Монография**

**Москва**

**2024**

**УДК 37.012.2**  
**ББК 74.03(2)**  
**Б 74**

**Рецензенты:**

*А.М. Аллагулов*, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор;  
*И.М. Осмоловская*, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института содержания и методов обучения, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

**Авторский коллектив:**

М.В. Богуславский (Глава 1 п. 2, Глава 2 п. 2-3), К.Ю. Милованов (Введение, Глава 1 п. 3, Глава 2 п. 1, Глава 3, Заключение, Библиография), А.В. Овчинников (Глава 1 п. 1).

**Б 74 Богуславский М.В., Милованов К.Ю., Овчинников А.В.** Эффективные педагогические практики советской школы: научно-методический и экспертный анализ: монография / Под общей редакцией К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 95 с.

**ISBN 978-5-6053415-7-4**

В монографии освещены вопросы научно-методического и экспертного анализа эффективных педагогических практик советской школы. Охарактеризованы теоретико-методологические основания изучения отечественных эффективных педагогических практик второй половины XX века. Определены методологические и историографические аспекты исследования, значение эффективных педагогических практик как историко-педагогического феномена, ключевые показатели эффективности педагогических систем советского периода в институциональном контексте. Проанализированы ведущие инновационные научно-образовательные практики. Представлен эффективный опыт отечественных авторских педагогических систем, охарактеризовано становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы, обосновано значение инновационной педагогической деятельности и роль личности педагога.

Монография предназначена для научных сотрудников, преподавателей педагогических вузов, методистов, управленцев и иных представителей экспертного сообщества в области наук об образовании.

*Работа подготовлена в рамках государственного задания № 073-00064-24-04 от 26.04.2024 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов «Научно-методический и экспертный анализ эффективных педагогических практик советской школы».*

**УДК 37.012.2**  
**ББК 74.03(2)**

**ISBN 978-5-6053415-7-4**

© Авторский коллектив, 2024  
© ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.</b> .....	8
1.1. Методологические и историографические аспекты исследования эффективных педагогических практик советской школы.....	8
1.2. Отечественные эффективные педагогические практики как историко-педагогический феномен.....	16
1.3. Определение ключевых показателей эффективности педагогических систем советского периода: институциональный контекст.....	26
<b>ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ</b> .....	39
2.1. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.....	39
2.2. Проблемы трансформации начального образования в деятельности Л.В. Занкова.....	44
2.3. Осуществление гуманистического воспитания в работе Павлышской школы В.А. Сухомлинского.....	50
<b>ГЛАВА 3. ЭФФЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ</b> .....	68
3.1. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы.....	68
3.2. Инновационная педагогическая деятельность как фактор развития авторской школы.....	72
3.3. Роль личности педагога-новатора в деле создания авторских школ, концепций и методов.....	78
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	84
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	89

## ВВЕДЕНИЕ

Состояние современного российского общего образования, ближайшие и перспективные ориентиры его развития, настоятельно диктуют потребность взвешенного, критически осмысленного обращения к дидактическому и воспитательному наследию российской цивилизации, духовные основы которой являются важным компонентом не только отечественного, но и мирового образовательного пространства. Это неоднократно подчеркивалось в важнейших стратегических документах, изданных в последние годы российской властью, которая ставит перед обществом задачи эпохального характера, в том числе, осмысленного, ценностного и обоснованного отношения к истории страны.

*Особенно важно постоянно учитывать исторический опыт при реализации образовательной политики.* В контексте повседневной практической деятельности по решению важнейших задач современного образования необходимо не только изучать, осознавать и интерпретировать его, увеличивая число событий и фактов, которые исследователь вводит в научный оборот, а проанализировать эффективность практической реализации того, что когда-то определяло основные направления развития отечественного просвещения.

*Исключительное значение приобретает изучение феномена передового опыта и эффективных практик в советской школе 1950-х – 1980-х гг.* Становится более весомый историко-педагогический, историографический и методологический анализ передового педагогического опыта – важного феномена, во многом определившего пути развития отечественного образования в тот исторический период. Актуализировано внимание на то обстоятельство, что передовой педагогический опыт и как следствие этого формирование эффективных педагогических практик были результатом реакции педагогического сообщества на проводимую в СССР государственную образовательную политику.

*Один из важнейших источников передового педагогического опыта заключался в то время в личности самого педагога. Он состоял в собственном понимании конкретным учителем и воспитателем требований практической жизни, окружающего социума в воспитании и обучении молодого поколения страны в соответствии с духовно-нравственными ценностями советского общества, а также в способности и возможности эффективно реализовать собственные идеи в социально-образовательной практике.*

Следует акцентировать внимание на то, что в отличие от массовой педагогической практики того времени, *передовой педагогический опыт базировался, прежде всего, на более глубоком понимании социально-педагогических задач, авторском понимании целей и задач воспитания личности учащегося, максимально объективной оценке потенциальных возможностей всех действующих участников образовательного процесса.*

*Немаловажен вопрос и о проблемах отбора дефиниций, выстраивания периодизации и типологии эффективных педагогических практик советской школы. Передовой педагогический опыт системы народного образования СССР является ярким и сложносоставным историко-педагогическим явлением. Сущностно необходимы методологические требования к историко-педагогической интерпретации передового педагогического опыта. Особый интерес представляют собой технологии изучения, описания и интерпретации передового педагогического опыта в сегментах разного уровня образовательного пространства – от каждой конкретной школы до общенационального масштаба.*

Трудно обойти вниманием *вопросы реализации государственной образовательной политики по пропаганде передового педагогического опыта в эпоху СССР. Социально-политические условия советского строя и уклада жизни активно влияли на особенности становления эффективных педагогических практик и передового педагогического опыта. Риски, дефицитарные явления и противоречия развития системы общего*

образования в РСФСР являлись одновременно и причиной, и условием развития массового передового педагогического опыта и лучших (востребованных в тот исторический период) образовательных практик.

*В эпоху СССР были распространены формализованный учет, контроль и идеологическое обеспечение процесса анализа, изучения и распространения передового педагогического опыта партийными, государственными и советскими органами. Шли масштабные дискуссии о способах трансляции, распространения и внедрения передового педагогического опыта. Следует отметить позитивный и негативный ретроспективный опыт разработки и реализации государственной образовательной политики как идейного и практического источника формирования новаторства в области педагогической науки и образования.*

Возникали различные аспекты научно-методического обеспечения единства содержания образования в многонациональном федеральном государстве, каковым и был Советский Союз. Полиэтнический компонент образовательной политики в области общего образования в многоэтничной и географически разнообразной стране – важнейшее условие внедрения передового педагогического опыта и эффективных практик. Передовой педагогический опыт рельефно проявился и как способ активизации работы учителей советской общеобразовательной школы.

*При изучении эффективных педагогических практик советской школы необходимо также обратить пристальное внимание на вопросы освещения пути, средств, механизмов и способов пропаганды передового педагогического опыта. Естественно, нельзя не охарактеризовать роль средств массовой информации (СМИ) в деятельности по распространению и пропаганде массового передового педагогического опыта, а также применение соответствующих информационных и социальных технологий диссеминаторской активности. Трудно обойтись и без определения ключевых показателей эффективности педагогических систем советского периода в институциональном измерении.*

Выдвигая идею о необходимости наращивания научной проблематики, связанной с эффективными педагогическими практиками прошлого, нельзя не упомянуть такой исследовательский сегмент как инновационные научно-образовательные практики. Известные не только в нашей стране, но и за ее пределами прославленные и доказавшие свою эффективность научно-практические и методические системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – В.В. Репкина, Л.В. Занкова, гуманистического воспитания В.А. Сухомлинского.

Кардинальные изменения социально-экономического и политического уклада после ликвидации СССР *привели к смене идеологических и методологических приоритетов в образовании, возникновению и распространению новой постиндустриальной философии и образовательных ценностей, мощной волне инноваций, охватившей разноуровневые образовательные системы.*

Среди педагогических инноваций советского и раннего постсоветского периодов исключительное по своей значимости место занимали авторские школы. Они представляли собой подлинный феномен в структуре социальной практики и имели особое положение в различных сегментах образовательной деятельности. Нельзя не охарактеризовать ведущие направления *эффективного опыта отечественных авторских педагогических систем*: авторская школа как инновационная образовательная модель; инновационная педагогическая деятельность как фактор продуктивного развития авторской школы; роль и место личности педагога-новатора (основоположника эффективной практики) в деле создания авторских школ, концепций и методов.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.**

## **1.1. Методологические и историографические аспекты исследования эффективных педагогических практик советской школы.**

На протяжении XX столетия система российского общего образования претерпела столь значительные, не побоимся сказать цивилизационные изменения, что сделать необходимые для практики сегодняшнего дня обобщения и заключения возможно только на основе подробного анализа всего массива имеющихся источников и литературы. А эта обязательная часть любого исторического исследования предполагает тщательный и научно обоснованный отбор и репрезентацию исторических источников. Достичь такого результата можно только обладая высокой методологической культурой, позволяющей точно, исторически обоснованно сформулировать и решить исследовательскую задачу, ответив на вопросы современников, задаваемые прошлому. Позволим сформулировать такие вопросы относительно прогрессивных педагогических практик, которые определяли приоритеты развития отечественного воспитания и образования, прежде всего, современному исследователю было бы совсем бесполезно понять:

1. Насколько эффективным был тот или иной педагогический опыт прошлого в условиях того исторического периода, в рамках которого он разрабатывался, реализовывался и оценивался?

2. Какое позитивное приращение научных и практических знаний он обеспечил в процессе своей реализации?

3. Какой практический опыт можно извлечь из прошлого для решения задач современного этапа развития школьного образования в стране?

Важнейшим методом поиска ответов на поставленные вопросы выступает ретроспективный метод, который часто используется в историко-

педагогических исследованиях. Он позволяет глубже понять современную ситуацию, извлекая исторические уроки из прошлого опыта отечественного образования, в том числе опыта не совсем далекого, а значит активно проявляемого в современном образовательном пространстве. И это обстоятельство, в свою очередь, делает возможным определить верные ориентиры движения современного российского образования, найти оптимальные пути реализации современной образовательной политики.

Для понимания богатого исторического опыта, накопленного отечественной системой общего образования, необходима также обоснованная систематизация имеющейся богатой и разнообразной информации, вычленение в прошлом тех компонентов, анализ которых наиболее важен для современности. Главное здесь не допустить вымысла, который приведет к получению иррационального знания, не способствующего принятию взвешенных и обоснованных решений, которые задают векторы развития отечественного образования в наши дни.

Под эффективными педагогическими практиками прошлого позволим понимать определенные во времени и пространстве, исторически сложившиеся, апробированные, педагогически обусловленные системы, позволившие сформировать не имеющий аналога способ реализации образовательной или воспитательной деятельности, получивший определенное общественное признание.

Сегодня среди педагогов получило распространение понятие педагогических технологий, что стало результатом научного анализа педагогических практик в контексте технологического подхода к образованию, который «предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей» [52, с. 35]. В целом, соглашаясь с высказанной позицией, тем не менее, заметим, что гарантированность достижений поставленных целей достаточно условное понятие, поэтому в каждом конкретном случае она должна определяться валидными методами и

приемами.

Одним из них, безусловно, выступает подробная разработка источниковой базы исследования. Она предполагает дать заинтересованному лицу понимание того, как определенное явление существовало на определенном этапе его развития и как это существование представлено в имеющейся на сегодняшний день литературе и источниках.

Оставив за пределами внимания терминологические дискуссии о различии понятий *«эффективные педагогические практики»*, *«эффективные образовательные технологии»* и *«эффективные педагогические технологии»*, остановимся на тех научно-педагогических источниках, в которых можно найти наиболее достоверную информацию о конкретных передовых педагогических практиках, которые задают векторы развития отечественной школы.

Историко-педагогический подход к проблеме показывает, что первым, наиболее распространенным термином, определявшим рассматриваемый историко-педагогический феномен, выступал термин *«передовой педагогический опыт»*, под которым понимались лучшие педагогические практики, существовавшие в стране и доказавшие свою эффективность. Попутно заметим, что строгих, однозначных критериев такой эффективности в то время найти сложно. В большинстве случаев определяющим критерием эффективности той или иной практики выступали субъективные мнения и суждения.

Передовой педагогический опыт как историко-педагогическое явление получил свое развитие с конца 1950-х – начала 1960-х гг., благодаря начавшейся реформе советской школы. Он сразу получил широкую информационную поддержку в советских средствах массовой информации. Педагогические периодические издания того времени постоянно публиковали разнообразные материалы, посвященные новым приемам, способам и методам обучения советских школьников. Следует еще раз обратиться к мнению известных отечественных историков в области

отечественного образования советского периода небезосновательно полагающих, что процесс реформирования образования, предпринятый во время руководства Н.С. Хрущева, оказался не востребованным.

Главной причиной этого называется то, что руководство советского государства «вынашивало собственные планы по реорганизации всей общеобразовательной системы, не совпадавшие по целям и задачам с тем, что предлагало педагогическое сообщество» [29, с. 338]. Данный тезис лишний раз убеждает в том, что одной из причин развития педагогического творчества советских учителей в те годы были не только достижения отечественного образования, но и просчеты в образовательной политике.

Важным источником изучения передового педагогического опыта и эффективных педагогических практик на рубеже 1970-х – 1980-х годов выступает журнал «Народное образование». В нем постоянно публиковались материалы о передовых учителях, в которых назывались основные, скажем современным языком, инновационные начинания, печатались аналитические статьи и выступления Министров просвещения, ответственных работников аппарата министерства просвещения СССР и РСФСР, в которых фактически давалась официальная оценка того или иного педагогического опыта [12].

Одновременно с этим практически все ведущие и региональные издательства Советского Союза и особенно РСФСР, организовали регулярный выпуск научной и научно-популярной литературы, в которой подробно представлялся передовой педагогический опыт, показывалась его региональная специфика. И это способствовало активной пропаганде передовых педагогических идей и практик. Существенное историографическое значение имеет издававшее в те годы НИИ общей педагогики АПН СССР экспресс-информация о передовом педагогическом опыте [45]. Следует обратить внимание на то, что это была системная деятельность, проводимая под тщательным контролем государственных органов, ответственных за развитие народного образования в стране [28;42; 50].

В обобщенном виде передовой педагогический опыт советских школ подробно представлен в основном фундаментальном труде по истории отечественной школы того времени [48]. Вопросы передового педагогического опыта были представлены в отдельном параграфе, в котором содержалась информация о ряде педагогических практик в школах СССР. В том числе упоминался опыт работы московской школы № 345 (директор С.Е. Хозе). Этот опыт получил развитие в практике работы московской школы № 825. Важно актуализировать внимание на итоговом выводе, сделанном в данном научном издании: «в 60-80 годы была проведена значительная работа по изучению и распространению педагогического опыта. Вместе с тем, зачастую ценные начинания отдельных учителей и коллективов школ (липецких, казанских, ростовских и др.) не подвергались достаточно глубокому осмыслению, не становились средством повышения педагогического мастерства учительства» [48, с. 260].

Таким образом, следует констатировать, что на протяжении 1960-1970-х гг. в Советском Союзе проводилась активная деятельность государства и педагогической общественности, направленная на пропаганду и развитие передового педагогического опыта, важнейшей частью которого выступали эффективные педагогические методы и методики – прообраз современных образовательных технологий.

С начала 1980-х гг., когда, по мнению большинства историографов отечественного образования, все более заметными становятся негативные тенденции в его развитии, образ эффективных педагогических практик и технологий, все более тесно связывается с деятельностью учителей-новаторов.

Важную роль в историко-педагогическом освещении эффективных педагогических практик в отечественной школе сыграли многочисленные работы М.В. Богуславского. В рамках исследования значительный интерес представляет работа, вышедшая в 2002 году, в которой подводились итоги развития отечественного образования на протяжении XX столетия [5]. В

работе последовательно, год за годом, десятилетие за десятилетием, в краткой увлекательной форме излагается история наиболее известных педагогических практик и научных исследований. Каждый раздел заканчивается четкими научными обобщениями, которые позволяют читателю понять роль того или иного педагогического учения или практики, реализации передового педагогического опыта в контексте определенной исторической эпохи. В издании представлены практически все значимые достижения советского и раннего постсоветского периодов истории отечественной школы и педагогической мысли.

Анализируя историографию проблемы, было бы неправомерным оставить без внимания содержательную монографию Д.С. Молокова [37]. В общем контексте исторического периода автор исследует феномен «школы застоя», обращая пристальное внимание на особенности организации учебной и внеучебной деятельности. Особого внимания заслуживает последний параграф работы, посвященный авторским школам того времени. Дается характеристика школы В.В. Сухомлинского, физико-математических школ Москвы, школ В.А. Караковского, Г.П. Поспеловой<sup>1</sup>, Б.О. Полянского, А.А. Захаренко<sup>2</sup>, Ю.С. Кашкина. На основе анализа работы этих образовательных учреждений автор делает вывод о том, что «Авторские школы эпохи застоя» дали мощный толчок развитию советской педагогики. Волна инноваций была особенно характерна для второй половины 80-х – начала 90-х годов. Этот факт подчеркивает то, что в «застойный» период советская общеобразовательная школа медленно, но развивалась, обладала позитивным опытом» [37, с. 129].

Большой науковедческий и историографический потенциал в изучении воспитательных практик представляют работы различных лет, созданные в научной школе Л.И. Новиковой [33]. Определенный, близкий по тематике

---

<sup>1</sup> Школа № 76 имени М.В. Ломоносова г. Рига. В настоящее время территория недружественного государства, ранее входившая в состав СССР.

<sup>2</sup> Сахновская школа Корсунь-Шевченковского района, Черкасской области Украины. В настоящее время территория недружественного государства, ранее входившая в состав СССР.

материал, посвященный теории и практике нравственного воспитания во второй половине XX в. содержится в монографии Н.В. Кивлевой [36]. Так, рассматривая «целостную работу образовательного учреждения по воспитанию учащихся» [36], автор обращается к позитивно зарекомендовавшим практикам воспитания.

При изучении педагогических практик, существовавших в отечественной школе последней четверти XX столетия важно учитывать то обстоятельство, что в основе их эффективности довольно часто лежала поддержка, или напротив, отрицание эффективности или прогрессивности со стороны руководящих органов. Примеры такой деятельности находили отражение в специальных исследованиях, проведенных, в основном в рамках историко-партийной проблематики [2].

Ценный материал содержит такой массовый источник, как периодические издания общественно-политической направленности, центральные и местные газеты и журналы, на страницах которых помещалась различная информация о передовых практиках обучения и воспитания молодых граждан страны. Важно отметить то обстоятельство, что этот тип источников практически не нашел должного внимания среди историков педагогики и образования, а между тем именно в них наиболее наглядно и выразительно отражалась общественная жизнь, в том числе вопросы образования и воспитания, причем в контексте решения наиболее важных и значимых проблем, например, поиска оптимальных путей преодоления второгодничества [61].

Особого внимания с точки зрения распространения эффективных педагогических практик того времени заслуживает издание педагогической серии брошюр, выпускаемых Всесоюзным обществом «Знание» под общим названием «Новое в жизни, науке, технике» на протяжении длительного времени (1960-1993 гг.).

Долгое время историки педагогики и образования работали практически изолированно от своих коллег – историков гражданских.

Недостаточно внимания обращалось на то обстоятельство, что в стране на протяжении всего времени выходили статьи и монографии, защищались диссертации на соискание ученых степеней кандидата и доктора исторических наук, предметом исследования в которых выступало развитие отечественного образования.

Ценность работ такого рода состоит и в том, что их авторы сосредоточивали большое внимание не на собственно педагогических аспектах проблемы, а исследовали влияние определенных педагогических практик и методик на более широкий круг социальных отношений. Использование данных работ в историко-педагогическом дискурсе значительно бы его обогатило [4].

Как показывает анализ педагогической и исторической литературы, прогрессивные педагогические практики и эффективные инновационные образовательные технологии, формировавшиеся и развивавшиеся в отечественной школе на протяжении последней трети XX и начала XXI вв., стали мощным фундаментом, на котором базируется современная отечественная система общего образования [61;62].

При характеристике эффективных отечественных педагогических практик рубежа XX-XXI столетий важно отметить, что ряд педагогов активно стремились найти оптимальные способы проявления активности учащихся в условиях коренных изменений политической системы страны.

Это обстоятельство породило весьма интересное педагогическое движение, которое вполне возможно представить в качестве эффективной педагогической практики. Речь идет о движении общественно-активных школ, феномен которых был подробно осмыслен Г.Б. Корнетовым в контексте международного развития отечественного образования и его дальнейшей демократизации [46]. На определенном этапе развития отечественного образования идея общественно активных школ доказала свое перспективное значение. Анализ развития этого движения с определенной долей допустимости позволяет отнести его к разряду эффективных



педагогических практик рубежа XX-XXI столетий.

## **1.2. Отечественные эффективные педагогические практики как историко-педагогический феномен.**

Особое значение приобретает обращение к советскому педагогическому наследию, классике дидактической и воспитательной мысли, а также ретроспективному опыту становления и развития эффективных педагогических практик в системе общего образования. Апелляция к педагогическому прошлому, учет исторических достижений предшествующих эпох, творческое заимствование лучших образцов теоретической и методической мысли будут способствовать усилению модернизации российской общеобразовательной школы на современном этапе ее развития [55].

Научно-методический и экспертный анализ эффективных педагогических практик периода существования СССР является необходимым условием для выработки и принятия перспективных стратегических решений для изучения рискологических факторов (носящих как внутренний, так и внешний характер) и преодоления негативных последствий в рамках функционирования современной российской системы общего образования. Комплексное изучение успешного ретроспективного опыта советской общеобразовательной школы позволяет активно использовать исторически сформировавшиеся и обретшие общепризнанный высокий педагогический статус новаторские концепты, применять их в современной практике российского образования в виде научно-прикладных инструментов, образовательных и воспитательных технологий, методических моделей по различным общеобразовательным дисциплинам. Поскольку в настоящий момент «значительно возрос интерес к вопросам советской школьной политики» [44, с. 38], то невозможно обойти вниманием период развития системы общего образования СССР в 1958-1991 гг.

При реализации государственной политики в сфере общего

образования необходимо уметь переосмысливать, творчески перерабатывать и использовать эффективные педагогические практики прошлого, которые когда-то формировали идейно-мировоззренческие и ценностные основания функционирования образовательных систем, определяли основные направления развития отечественной педагогики и школы. Эффективные педагогические практики делятся на массовые и уникальные, последние реализуются «одаренными педагогами и опираются на неповторимый педагогический менталитет их авторов» [30, с. 4-5].

На протяжении всего XX века над отечественной педагогикой и образованием довлела масштабная системная трансформация, заключающаяся в смене культурно-цивилизационных векторов развития российской государственности, экономического уклада, менталитета и мировоззренческих установок, исчезновении целых классов, страт, слоев, профессиональных и социальных групп. Особую роль для понимания механизмов развития эффективных педагогических систем играет «социальная практика, в процессе которой конкретно-исторический субъект воздействует на систему общественных отношений через общественные институты, меняет общество и развивается сам» [34, с. 5].

На современном этапе развития нашего общества перед историками педагогики и образования стоит непростая задача осмысления ретроинновационных тенденций, создания перспективной методики отбора лучших научно-практических моделей и эффективных практик для их последующей адаптации к требованиям национальной системы образования Российской Федерации. Особый интерес представляют собой вопросы определения критериев новаторства, выявления и классификации эффективных педагогических практик, реализованных в передовом педагогическом опыте советской школы. Для «передового опыта важна массовость, а для новаторства важна ценность идей» [54, с. 86]. Немаловажно осуществление экспертного анализа педагогических ретропрактик в соответствии с современными социально-педагогическими реалиями

российского образования, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, а также создание условий по адаптации эффективных практик советской школы для их применения в современной российской общеобразовательной действительности. Традиционно за идейно, организационно и методически оформившимися практиками с высокими образовательными результатами закрепилось «название лучших или эффективных практик» [30, с. 4].

Следует обратить пристальное внимание на то, насколько эффективной была та или иная педагогическая практика, какова ее научно-практическая значимость, причем не только в исторических условиях изначального бытования, но и в реалиях современной социальной действительности. Также необходимо выявить те теоретико-методические принципы и практические приемы в рамках той или иной эффективной педагогической системы, которые можно уже сейчас применять для решения приоритетных и нетерпящих отлагательства задач современного этапа модернизации системы общего образования. Данное обстоятельство предопределяет возможность организации содержательного поиска перспективных и прорывных направлений в рамках масштабного развития общенациональной сферы современного школьного образования, выявление системных вызовов и управленческих рисков в процессе функционирования единого образовательного пространства и определение магистральных путей реализации государственной образовательной политики.

Требования роста качества, эффективности и доступности образования на современном этапе социокультурного развития составляют перечень критериальных условий для управления развитием педагогических систем. Для системного освоения потенциально ценного ретроспективного опыта, российской системой общего образования необходимы учет и систематизация имеющейся документальной базы, выявление наиболее ценных компонентов педагогического прошлого с доказанной эффективностью и способностью реализации в современных условиях.

Логика движения к эффективности и более высокому качеству образовательной деятельности требует анализа уже не только результатов, но и процессов развития педагогических систем, изменения их интенсивности и направленности во времени.

Сущностные проблемы роста эффективности функционирования образовательных систем и формирования перспективных педагогических практик – это, прежде всего, проблема культурно-исторической рефлексии, ценностного понимания и восприятия процессов, происходящих в системе общего образования. Для эффективной деятельности образовательных систем требуется не только структурное единство, но и единомыслие в понимании целей, задач и механизмов реализации педагогического опыта, внедрения перспективных научно-практических и методических моделей.

Исторически сложившиеся эффективные педагогические практики представляют собой получившие общественное признание педагогические системы философского, культурологического, дидактического, воспитательного или даже квазирелигиозного характера. Системное изучение эффективных педагогических практик как историко-педагогического феномена невозможно себе представить без наличия стройной методологии исследования, источниковой базы, историографии и применения инструментария философии образования.

Педагогические практики той или иной степени эффективности «возникают в ответ на вызовы современности, связанные с ними потребности личности и общества в изменении процесса обучения» [49, с. 13-14]. Исследование эффективных практик как лучших и отобранных самим временем образцов педагогической и методической мысли должно базироваться на проверенных фактах и достоверных принципах организации научной деятельности.

Рассматривая проблему изучения этапов, ведущих направлений и тенденций развития отечественной общеобразовательной школы в тот или иной исторический период, исследователь сталкивается со следующими

понятиями: «эффективные педагогические практики», «авторская школа», «передовой педагогический опыт», «педагогическое новаторство». Следует отметить, что выделение неких универсальных критериев эффективности функционирования педагогических систем, которые носили бы нормативный общепризнанный статус, в настоящее время выглядит достаточно нереалистично. Поскольку основными критериями эффективности бытования той или иной педагогической практики прошлого выступали, как правило, субъективные оценочные суждения: апологетические высказывания либо же жесткая критика вплоть до очернительства и искажения фактов.

Характерным явлением в культурно-образовательном пространстве СССР была общегосударственная популяризация достижений системы народного образования, пропаганда перспективного педагогического опыта и прогрессивных идей, организация издания массовой научно-популярной литературы образовательного назначения, а также появление кинопродукции, посвященной учительству, директорскому корпусу, непосредственной жизни школы, семейному воспитанию. Помимо диктата педагогического официоза шел «постоянный поиск более эффективных методов обучения и воспитания» [42, с. 108]. Таким образом, машина официальной пропаганды не только работала на идеологизацию советского социума, но и играла важную роль в деле презентации и внедрения передового педагогического опыта, насаждения просвещения, формирования догматически выдержанного образа советского патриота – прогрессивного учителя, культуртрегера, руководителя, организатора народного образования.

Со временем стали обостряться противоречия по линии «личностное начало – государственный заказ системе образования» [13, с. 48]. На функционирование педагогических систем активно влиял нарастающий с конца 1970-х гг. структурный, а затем и системный кризис советской государственности и стран социалистического лагеря. В государственно-партийных кругах отсутствовало понимание «того, что это лишь надводная часть айсберга общего кризиса коммунистической идеологии» [47, с. 190].

Мировоззренческое выгорание, утрата смыслов и ценностей существования советского общества, последовательное разрушение идеологической монополии КПСС простимулировали активизацию общественно-педагогического движения, становление авторских школ и иных эффективных педагогических систем.

Авторские школы предстают перед историками образования как «феномен инновационной практики, система, выросшая из практики, в их названии отражена фамилия автора, место нахождения учебного заведения или концептуальная идея» [71, с. 112]. Позднесоветский период сформировал целую когорту выдающихся ученых-педагогов, учителей-новаторов, общественных деятелей и публицистов: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Н.П. Гузика, А.Ф. Иванова, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенкову, В.Ф. Матвеева, Л.А. и Б.П. Никитиных, Н.Н. Палтышева, С.Л. Соловейчика, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина.

Авторская школа представляет собой целостную систему, где центральным элементом которой является личность основателя. Она базируется на ценностных основаниях, направленных на обеспечение функционирования новой модели обучения и воспитания личности в соответствии с авторскими замыслом, идеями и концепцией. Ценностные ориентиры существования авторской педагогической системы включают в себя мировоззренческий, личностный и профессиональный опыт родоначальника, его ближайших соратников и единомышленников. Исторически зафиксированный прогрессивный опыт педагога-новатора характеризуется «изменениями общепринятых представлений, наличием последователей, способом описания и распространения» [66, с. 74].

В идеале авторская школа представляет собой относительно независимую, автономную педагогическую систему с опциями саморазвития и самоорганизации. Являясь особым явлением в многомерной педагогической действительности, авторская школа еще недостаточно изучена с точки зрения ее сущностных характеристик и возможностей

потенциального применения в процессе развития современной системы общего образования. Авторские системы стали мощным драйвером передовой образовательной практики, аккумулируя лучшие образцы педагогического воздействия. Именная (авторская, титульная) педагогическая система базируется на оригинальной концепции обучения и воспитания, наборе определенных технологий образования, управления и самоуправления. Авторская школа является инновационной школой «со специфической уникальной культурой, созданная конкретным педагогом или его последователем на основе четко сформулированной авторской концепции» [69, с. 16].

Необходимо выделить следующие критерии педагогической зрелости авторской школы:

- авторский подход при определении цели, задач, средств, приемов и методов воспитания и обучения;
- особый педагогический и управленческий стиль, связанный с личностью основателя школы;
- совместное творчество директора-новатора, членов педагогического коллектива и обучающихся;
- высокий уровень образовательной результативности.

В основе функционирования авторской школьной системы лежат принципы, характеризующие концептуальную направленность, идеологию, подлинный замысел педагога-новатора. Педагогическая деятельность новаторов «доказала возможность эффективных взаимодействий воспитателя и воспитанника, построенных на взаимоактивных началах» [38, с. 77-78].

Признаками функционирования авторских школ являются: ценностные основания, новаторство, оригинальная интерпретация педагогических идей, узнаваемый авторский почерк, педагогическая альтернативность, концептуальность, системность, социально-педагогическая целесообразность, эффективность и практическая значимость.

Авторская педагогическая система представляет собой сложный

полиструктурный феномен, который направлен на системное решение тех или иных противоречий, возникающих в ходе реализации образовательного процесса, регулирование отношений акторов инновационной педагогической деятельности. Не редки ситуации для сторонних педагогов, находящихся вне авторской системы, когда «прямое заимствование и тиражирование невозможно (не всегда возможно или вообще невозможно)» [14, с. 44].

Ядро авторской школы составляли лучшие представители учительского корпуса, которые осознанно и с высокой степенью мотивации встали на тернистый путь формирования и отстаивания собственных педагогических взглядов, внедрения эксклюзивных методических моделей обучения и воспитания при доминирующей роли традиционной системы воспитательной деятельности и преподавания различных учебных предметов. В силу этого авторская школа не могла не быть экспериментальным учебно-воспитательным учреждением, которое имело бы в основе своей деятельности фундаментальное ценностное основание, специфическую педагогическую культуру и внутреннюю образовательную среду. Различные вопросы формирования ценностных ориентиров «свойственны всем учителям-новаторам, но проявление каждого из них в творчестве любого педагога своеобразно по форме и различно по мере выраженности» [43, с. 95].

В эпоху Перестройки (1985-1991 гг.) эффективные педагогические практики стали прочно увязываться с деятельностью учителей-новаторов, передовых директоров школ и иных представителей сформировавшегося в те годы прогрессивного общественно-педагогического актива: журналистов, занимавшихся проблемами детства и воспитания писателей, деятелей культуры, различных публицистов широкой социально-практической направленности. Чрезвычайно популярное и казавшееся прогрессивным в тот период движение за демократическую реформу школы, базировавшееся на новых идейных гуманистических основаниях, противостояло сторонникам официальной андроповско-черненко-ской реформы 1984 г., которая



характеризовалась общественниками как очередное казенное мероприятие.

При изучении эффективных педагогических практик советской эпохи необходимо понимать, что на их становление и развитие повлияла позиция государственной власти: от официального признания, широкой поддержки и пропаганды педагогического опыта вплоть до обвинения в идеологической невыдержанности, несоветскости и запрета де-юре или де-факто. Эффективные педагогические практики советской эпохи стали той фундаментальной основой, на базе которой впоследствии сформировалась национальная система образования Российской Федерации. Данный этап развития системы общего образования был пиком деятельности «общественно-педагогического движения, выразившегося в целом ряде массовых починов, обозначавшихся тогда термином «передовой опыт» [8, с. 11]. Педагоги-новаторы осуществляли поиск универсальных инструментов преобразования учебной и воспитательной деятельности, формировали образ нового человека средствами педагогики и психологии, создавали перспективные педагогические практики, казавшиеся им панацеей в рамках жесткого идеологического диктата и засилья педагогического официоза. Педагоги-подвижники прилагали массу усилий для «развития у детей творчества и инициативности» [3, с. 118].

Подъем инновационной активности был особенно характерен для второй половины 80-х – начала 90-х гг. XX в., когда стало «ощутимо короткое дыхание реформаторства» [7, с. 43]. Эффективные педагогические практики являлись порождением массовой советской системы народного образования, оппозиционность которых по отношению к официальной идеологии отнюдь не стоит переоценивать. На определенном этапе развития отечественного образования эффективные педагогические практики показали свое прогрессивное значение, борясь с косностью, официозом, заидеологизированностью, педагогическим формализмом, создав образ детоцентричной и адогматичной педагогики с «человеческим лицом». Однако по инерции многие учителя «массовой школы продолжали

транслировать и развивать ценности советской школьной культуры» [63, с. 206].

Таким образом, кардинальная трансформация советского политического режима на первых порах придала силы общественно-педагогическому движению, активизировало деятельность по созданию эффективных педагогических практик. Однако падение авторитарной власти, складывание постсоветского геополитического пространства, форсированное наступление рыночных отношений, шоковая экономическая либерализация и «варварская модернизация» обрушили прежнюю систему социальной коммуникации, девальвировали ценности и сделали фактически ненужной деятельность многих творцов, педагогов-идеалистов, не «вписавшихся» в рынок.

Смена политического режима, затухание общественно-педагогического процесса прежнего типа, встраивание отдельных авторских педагогических систем в новую государственную постсоветскую систему с получением соответствующих привилегий и бенефиций негативным образом сказались на развитии эффективных педагогических практик. Над инициативностью инновационно настроенных учителей стали довлеть трудности, связанные с масштабным кризисом эпохи перемен, педагогическим формализмом, и неудачными попытками внедрения локальных новшеств в существующую систему общего образования.

Внутренняя противоречивость пресловутой «эпохи перемен» – периода форсированных либеральных социально-экономических реформ в России привела к росту напряженности и нездоровой конкуренции внутри школьных коллективов и к постепенному снижению качества учебной и воспитательной деятельности. Данные условия развития отечественной системы общего образования, по сравнению с предшествующим историческим периодом, породили отрицательную динамику общественно-педагогической активности и хроническую усталость учительского корпуса от предлагаемых новшеств и нововведений. К началу третьего тысячелетия все ощутимее стала

проявляться пресыщенность, а порой и усталость от инноваций. Существенно сузился круг харизматичных организаторов авторских школ, а те, которые остались в системе, отказались от нонконформизма и постепенно принимали новые правила игры, диктуемые государством.

### **1.3. Определение ключевых показателей эффективности педагогических систем советского периода: институциональный контекст.**

В настоящее время, когда в условиях всеобщей аномии в педагогических практиках все чаще возникают эклектические варианты и неожиданные флешбэки, важно вспомнить то лучшее и эффективное, что было предложено отечественными учеными-педагогами, представителями методической мысли и учителями-новаторами XX столетия. В эпицентре «научного внимания оказались и педагогические инновации, системное осмысление которых началось с анализа достижений советских учителей-новаторов» [55, с. 108]. Актуальность проводимых изысканий в рамках данной научной темы представляется очевидной. Научно-методический и экспертный анализ эффективных педагогических практик советского периода является необходимым условием разработки перспективных стратегических решений для преодоления вызовов и рисков, сопровождающих функционирование современной российской системы общего образования.

Характерным «признаком системы советского образования выступает активная образовательная политика, проводимая на самом высоком государственном уровне» [1, с. 89]. Особенно интересен для изучения этап общественного и государственного развития позднего СССР, характеризующийся нарастанием явлений структурного и системного кризисов, скрыть которые уже было невозможно [47, с. 190].

Новизна научного исследования, значение для развития соответствующего направления (или направлений) фундаментальных, поисковых и прикладных исследований состоит в систематизации лучших

образцов педагогических практик, когда-то определяющих высокий уровень образования в нашей стране. Также к новизне необходимо отнести определение критериев выявления эффективных педагогических практик в передовом опыте советской школы и обобщение деятельности данных методических систем, реализованных в передовом опыте советской школы.

Интерес вызывает анализ эффективных педагогических практик советской эпохи в соответствии с современными социально-педагогическими реалиями российского образования. Необходимо уделить должное внимание подготовке рекомендаций по адаптации эффективных педагогических практик СССР для их применения в российской общеобразовательной школе. Развитие новаторства тесно связано с политико-правовым процессом в отечественном общем образовании и социокультурной модернизацией. Например, реформаторский внутривластный курс эпохи Перестройки (1985-1991 гг.), который прочно ассоциируется у обывателей с именем последнего партийного вождя и Первого президента СССР М.С. Горбачева, являлся знаковым для активизации отечественного общественно-педагогического процесса [8].

Общепринятые в настоящее время теоретические представления о новаторстве не вполне соответствуют современному состоянию историко-педагогической науки. Отсутствие теоретического языка, адекватно описывающего появление нововведений, приводит к неправильному пониманию проблем управления этим процессом. В рамках данного исследования разрабатываются философские основания, теоретические положения, методологические принципы и конкретные практические технологии образовательного проектирования, фактически представляющего собой процесс становления педагогического новаторства на основе взаимодействия субъектов образовательной деятельности [38].

Новаторская педагогическая деятельность – это вид деятельности, направленный на создание новой культурно-образовательной нормы и замену ею старой. В рамках этого определения необходимо различать нормы-

предложения и нормы, реализованные в массовой социальной практике (Э. Агацци). Между нормами-предложениями и реализующимися нормами протекает довольно длительный по времени период – этап их трансляции. Кроме того, новая норма может быть имманентной или трансцендентной относительно старой, то есть заменяемой. Тогда в первом случае речь может идти об оптимизации деятельности. А во втором – о социокультурном прорыве, парадигмальном сдвиге, качественном изменении в связи со сломом или иным переструктурированием всей системы идейных, политических, экономических и управленческих координат.

Очевидно, что исследование успешного ретроспективного опыта богатого на определяющие события и судьбоносные решения советского периода позволит активно использовать исторически сложившиеся новаторские педагогические концепты. Возникает возможность их креативного и конструктивного применения в современной практике российской общеобразовательной школы, которые могут быть реализованы в виде научно-практических инструментов, образовательных технологий и методов преподавания отдельных учебных дисциплин.

Новаторская педагогическая система может быть представлена как синтез трех уровней, на каждом из которых можно выделить по две ведущие деятельностные позиции. На первом уровне новаторская деятельность носит частичный или локальный характер. Первая позиция пытается восстанавливать и удерживать смысл определенной культурной нормы в изменяющейся ситуации. Вторая позиция оперативно реагирует и соотносится с другими, вновь возникающими позициями, претендентами на замещение, в режиме взаимной критики и установления сфер внутри институционального процесса. На втором уровне представлена в чистом виде сама новаторская деятельность – как исследование новой нормы и механизмов ее трансляции в образовательную практику. Третья позиция – исследователи новой культурной нормы. Четвертая позиция – трансляторы (диссеминаторы) новой нормы в социальную практику. На третьем уровне

создается искусственная среда, в которой возможно порождение новых идей и инвазирование ими проблемных практических областей социально-образовательной деятельности. Пятая позиция отвечает за создание новаций. Шестая позиция ориентирована на создание системных условий для возможной трансляции появляющихся новшеств.

В современной социокультурной ситуации происходят процессы все большей субъективации образовательной практики. В данном контексте в рамках теории и практики организации деятельности важно выделить две принципиальные ситуации. Первая – алгоритмически выстроенная деятельность, в которой индивид не может менять цели, средства и иные аспекты деятельности. Вторая ситуация предполагает и настоятельно требует ответственности, субъектности, организационной позиции, творческой реализации определенного замысла, конструктором которого выступает ведущий субъект деятельности. Во втором случае действовать приходится в ситуации неопределенности. Проблема состоит в том, что в современной ситуации не осознана значимость и не выстроено соответствующее управление новаторской деятельностью как субъектно-организованной.

Принципиальным моментом для обсуждения новаторской деятельности и механизмов управления образовательными процессами является ситуация проектируемого перехода от императивного административного внедрения новшеств к подключению для совместного самоопределения и проектирования всех действующих на тот момент акторов инновационной деятельности. Необходимо исследовать ценностное самоопределение педагогов в профессиональных проблемных ситуациях и становление их как субъектов новаторской деятельности.

Такое уникальное по своему масштабу историко-культурологическое явление как авторская школа советской эпохи предстает перед нами как многомерное явление инновационной образовательной практики [71]. На первый взгляд, с формальной точки зрения, в школе достаточно легко внедряются отдельные новшества. Для внешнего наблюдателя проекты таких

школ выглядят чрезвычайно привлекательно и научнообразно за счет заказа концепций и программ развития школы различным научным сотрудникам и преподавателям вузов. Однако за этим скрывается сложная система выстраивания внешних связей с элементами профанирования, манипуляций, формирования демонстративно-презентационного продукта, позволяющая получить статус, который не подкреплён реальной новаторской деятельностью.

Новаторская деятельность важна для решения не только педагогических, но и целого блока социально-экономических проблем. К таковым относятся: повышение статуса организации, получение дополнительных средств и бенефитов, поддержание функционирования за счет привлечения новых ликвидных ресурсов. Как правило, в результате подобного рода нововведений улучшается социальная ситуация и управление педагогическим коллективом, что в свою очередь влияет на учебно-воспитательный процесс и нормализацию общего морально-психологического климата. Очевидно, что авторская школа относится к особому подтипу культурно-педагогических феноменов с ярко выраженной новаторской центрированностью образовательного процесса [69]. Пик инновационной педагогической активности в СССР хронологически был присущ историческому периоду Перестройки (1985-1991 гг.) [7].

Социокультурные изменения приводят к становлению осознанной позиции педагога-профессионала. Ценностное самоопределение учителя выражается в самостоятельном целеполагании, постоянном наращивании методических средств для решения образовательных проблем, что приводит в дальнейшей перспективе к становлению высокого уровня педагогического мастерства.

Рассмотрим структуру и этапы новаторской деятельности в контексте выявленных типов профессионально-деятельностных позиций педагогов:

- 1 этап – проблематизация сложившихся стереотипов деятельности.
- 2 этап – идеализация, этап связан с разработкой новаторской идеи.

3 этап – организация системы деятельности по распространению новшеств.

4 этап – реализация проекта и управление новаторской деятельностью.

5 этап – институционализация, включающая оформление полученных результатов.

Педагог-новатор выступает как головной исполнитель, получая сформулированную проблему, самостоятельно разрабатывая средства ее решения, проходит четыре этапа, начиная со второго. Такой тип самоопределения соотносится с культурно-ценностной деятельностью. Педагог-специалист, заимствуя содержание (цели и средства), может выйти только в организационную активность, реализуя проект с третьего этапа. Данный тип самоопределения реализуется в контексте широкой социально-педагогической практики. Педагог-имитатор может предъявить лишь некоторые результаты новаторской деятельности. Такой тип квазиценностного самоопределения оформляется как манипулятивная модель.

Исключительно важно различать организацию новаторской деятельности при культурно-ценностном, практико-социальном и манипулятивном подходах. Организация новаторской деятельности в социальном управлении предполагает внедрение новой нормы при наличии жесткого функционального контроля. Внедрение не предполагает личностного, аксиологического и профессионального самоопределения исполнителей. Новаторская деятельность в рамках культурно-ценностного подхода отличается от простого внедрения новшеств пониманием проблемы и реализацией собственных творческих замыслов. Воплощение в жизнь нововведений при манипулятивном подходе включает такую форму работы с ценностным и профессиональным содержанием новаторской деятельности как индоктринация.

Характеристиками культурно-ценностного подхода являются: самоопределение, предполагающее субъективацию проблемных и



деятельностных ситуаций, определение в них личностного содержания; обнаружение личностных смыслов, понимание культурных оснований новаторской деятельности; личностное позиционирование в профессиональной деятельности и социальных отношениях; взятие ответственности в проблемных ситуациях; развитие рефлексивного сознания (Н.Г. Алексеев).

Подход, который ориентирован на подмену деятельностного самоопределения личности социальной дрессурой, авторитарной социализацией и довлеющим политико-административным принуждением, направленными на адаптацию человека в «социальных мегамашинах», называется социологизаторским. Наиболее рельефно данный подход реализуется в деятельности, в которой человек вынужден функционировать, следуя не им поставленным целям и используя средства не им разработанные. При социологизаторском подходе с индивида частично снимается ответственность за цели и общее функционирование «мегамашин деятельности» (Г.П. Щедровицкий). Для оптимального выхода из этой ситуации ведется работа по «протезированию» деятельностной позиции и компенсированию реализации профессионального самоопределения. Базовыми технологиями данного подхода являются социотехники. К ним можно отнести управленческую рефлекссию с целью осознания имеющихся средств и недопущения постановки собственных целей для поддержания режимов функционирования и оптимизации мегамашин; превращение другого или себя самого в средство; частичное снятие ответственности за результаты и последствия собственной деятельности.

Подход, в рамках которого происходит торможение личностного самоопределения, а вместе с ним и остановка личностного развития, на основе оккупации сознания различными форсировано насаждаемыми извне доктринами, идеологемами и императивами называется манипулятивным. При данном подходе индивид становится ведомым, с него снимается

ответственность за цели собственной жизни и профессиональной деятельности. К признакам манипуляции можно отнести следующие: всеобщая нарастающая индоктринация; официоз; безальтернативность; расширение конвенциональных рамок, разрыхляющих и деструктурирующих критическую компоненту сознания. Технологии работы с сознанием были порождены в определенных историко-культурных условиях, прошли многовековое становление в рамках определенных идеологически оформленных традиций, в которых они имели ценностно-смысловую и праксиологическую детерминанты, а соответственно были уместны для тех индивидов и в тех ретроситуациях, которыми они были порождены.

В исторической ситуации развития феномена педагогического новаторства последних 40 лет легко обнаружить элементы технологий всех трех подходов. Обязательность трансцендирования, которое предполагает преодоление существующей границы нормы и установление новой нормы. Складывание сообщества, разделяющего новую норму и разрабатывающего программы по ее реализации. Новая норма должна быть оформлена на основе рефлексии в трех плоскостях: в деятельности, в мышлении, в культуре (К. Поппер).

Дискуссии «об эффективности образовательных систем ведутся в течение современного периода развития человеческой цивилизации» [9, с. 58]. Подавляющее большинство характерных для традиционной системы управления измерителей представляют собой простые показатели первичной статистики или количественные нормативы, в которых ведется планирование и соответствующий учет используемых ресурсов. Содержание подобного рода управленческих практик сводится к ряду первичных дихотомий: наличие – отсутствие, больше – меньше, быстро – медленно. Безусловно, показатели первичной статистики необходимы, однако должны быть востребованы и сложносоставные расчетные модели, включающие в себя разноуровневые показатели, критерии и индикаторы. В основе действия индикаторов верхних уровней должна находиться определенная

эмпирическая или теоретическая закономерность, выявленные тенденции (тренды), причинно-следственные связи, установленные на основе совокупности характеристик объекта управления. В этом случае комплекс индикаторов позволяет составить точное описание, увидеть объяснение закономерных связей и детерминант развития, свойственных объекту управления, и, как следствие – возможность его моделирования при тех или иных колебаниях критериальной базы.

Критерии эффективности «системы образования и уровень ее развития в современных теориях рассматриваются как факторы социально-экономического развития общества» [65, с. 68]. Системный анализ отечественных управленческих практик выявляет тенденции их развития. При сопоставлении данных по типологически однопорядковым системам выявляются фазы, стадийность развития, зависимость динамики и темпов от ресурсного обеспечения, внешних и внутренних факторов. Сравнение результатов и ресурсов обнаруживает закономерные связи, которые затем включаются в комплекс индикаторов через характеристики состояния управленческой модели (дефициты, диспропорции, дисгармонии) и процесса (рост, нестабильность, застойность).

Если рассматривать комплекс индикаторов как знаковую систему, то его практическая пригодность определяется уровнем семантической и прагматической эффективности. Рост семантической эффективности комплекса индикаторов связан с уменьшением многозначности в их интерпретации. Этому, как известно, служит не только всемирно известный методологический принцип «лезвия Оккама», предполагающий в данной ситуации минимизацию суммы индикаторов, используемых для адекватного научного описания системы, но и наличие тезаурусов, к которым управленцы могут обращаться в случае расхождений в толковании знаковых индикаторов. Включение их в отчетные, справочные и аналитические документы позволяет повысить прагматическую эффективность комплекса индикаторов той или иной образовательной системы. В конце концов,

прагматическая эффективность комплекса растет, когда он корректируется по результатам его применения при формулировании и обсуждении способов принятия конкретных управленческих решений.

Следует подчеркнуть, что требование высокой семантической и прагматической эффективности предъявляется любому комплексу индикаторов, но в принципе число таких комплексов ничем не ограничено. Это естественно, поскольку реальный объект управленческой деятельности может быть адекватно представлен во множестве различных знаковых символов. На комплексе индикаторов выстраивается цикл системного мониторинга, диагностики и отслеживания деятельности развивающейся образовательной системы, которая включена в цепь управленческой сети. По данным мониторинга и диагностики могут корректироваться не только управленческие воздействия и административные решения, но и сама система управления как таковая. Однако данные нередко показывают наличие в управляемой системе неучтенных ранее характеристик, скрытых явлений, факторов и феноменов, ретросегментов, требующих своего научного описания и детализированного анализа.

По итогам экспертного анализа комплекс индикаторов образовательной системы может быть дополнен и обновлен. Усовершенствованная структура модели управления по принципу дополненности должна допускать описание и объяснение всей совокупности явлений – как хорошо известных, так и новых. Данное обстоятельство, безусловно, препятствует манипулированию индексами и показателями. Управление образовательными системами по индикаторам является реальной альтернативой директивному программно-целевому подходу, который в сложнодинамичной социокультурной среде становится либо неадекватным меняющимся стратегическим задачам развития образовательных систем и государственной политики, либо же экономически неэффективным, то есть затратным и невыгодным.

Концептуальная составляющая образовательной системы, управленческой или педагогической практики сохраняет свое значение.

Однако критериальные условия развития должны быть заданы операционально, то есть в связи с соответствующими наборами видов деятельности. Тогда выполнение данного критериального условия можно контролировать по ряду индикаторов и показателей. Стратегическая и оперативная компоненты непротиворечиво объединяются в информационно-целевом подходе к управлению. Его технологическую основу составляют три хорошо известных управленческих подцикла (мониторинг – диагностика – проектирование), представляющих собой в условиях модернизации и реформирования образования внутренние механизмы раскрытия и развития деятельностного потенциала образовательной системы. Это позволяет по-новому взглянуть на содержание управленческой деятельности.

Напомним, что основные элементы системы управления – это результаты, сам процесс управления и обеспечивающие его условия. Результатами функционирования системы управления являются управленческие решения. В широком смысле они относятся к реализуемым в школе целям и ценностям, а также к реализуемой образовательной системе: учебному плану, программам, технологиям обучения. Кроме того, система управления создает условия для функционирования и развития образовательного процесса: материально-финансовые, кадровые, мотивационные и т.д. Процесс управления необходимо рассматривать как совокупность управленческих функций, выполняемых по отношению к непосредственным объектам управления – образовательному и обеспечивающему (организационному, вспомогательному) процессам, которые составляют единый управленческий цикл. Условиями, обеспечивающими управление школой, являются планирование, педагогические и административные ресурсы, а также механизмы принятия решений.

Для примера подробно остановимся и рассмотрим структурные элементы, учебную модель и особенности функционирования традиционной педагогической системы, также промаркированной как «авторитарная». Для

авторитарной педагогической системы характерны следующие элементы: высокий уровень знаний обучающихся и иных достижений, порядок, дисциплина. Гуманитарная составляющая структуры учебных предметов представлена литературой, историей, языками, она идеологизирована и зачастую политизирована. Акценты в преподавании данных дисциплин делаются не на гуманитарной составляющей (мотивах поведения и судьбах людей, ценностях, отношениях между людьми, различными группами и стратами общества), а на «механистическом» следовании по определенному шаблону (например, центрированность на нормах правописания, фактах, датах, событиях, идеологии). Представлена предметная дифференциация, то есть выделение среди предметов основных и второстепенных. Реализуется поуровневая дифференциация: наличие общеобразовательных классов и классов с углубленным изучением отдельных предметов. Наличествуют минимальная (базовая) вариативность, единое расписание занятий, единый набор изучаемых предметов, единый режим учебы и т.д. Система обучения полностью определяется и регулируется школой. Обучение носит преимущественно массовый характер и осуществляется в условиях классно-урочной системы.

В контексте педагогической автократии осуществляется доминирование (подавление) по принципу полудобровольного признания авторитета (учителя, администрации, школы как института, государственной системы в целом). Учитель в реалиях массовой советской общеобразовательной школы «был неоспоримым авторитетом, который формировал идеологические и жизненные взгляды человека» [35, с. 199]. В управленческой надстройке традиционной образовательной системы господствуют: ведомственность, закрытость, громоздкость, фактор сильной забюрократизированности, управляемость, директивность, регламентированность, ритуализация, обязательность соблюдения процедур. В рамках административно-правового регулирования представлены: принятие решений сверху, четкое ролевое доминирование, выстроенная

иерархия, подчиненность, наличие инструментов к принуждению соблюдения субординации, формализованная опора на нормы и закон, наличие ограничений, ставка на всеобщие интересы, обязательность, казенность, контроль и надзор.

## **ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

### **2.1. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.**

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова начала формироваться с конца 1950-х годов, а в массовой общеобразовательной школе она стала распространяться в 1980-х – 1990-х годах [40]. В 1996 г. Решением коллегии Министерства образования РФ система Эльконина – Давыдова утверждена в качестве официальной системы начального образования (наряду с традиционной системой и системой Л.В. Занкова) [51, с. 47].

Василий Васильевич Давыдов (1930-1998 гг.) – выдающийся советский и российский психолог, педагог, организатор науки и образования, создатель научно-психологической школы, продолжившей традиции культурно-исторического направления Л.С. Выготского и теории деятельности, разработанной П.Я. Гальпериним, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониним [60].

В 1953 г. В.В. Давыдов окончил отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, а в 1956 г. – аспирантуру. Кандидат психологических наук (1958), тема кандидатской диссертации: «Образование начального понятия о количестве у детей» (научный руководитель – профессор П.Я. Гальперин). Доктор психологических наук с 1970 г., тема докторской диссертации: «Виды обобщения в обучении». С 1953 г. работал В.В. Давыдов в системе научных учреждений АПН РСФСР – АПН СССР: академик АПН СССР с 1978 г., академик и вице-президент Российской академии образования (РАО) в 1992-1998 гг., доктор психологических наук, профессор. Почетный член Национальной академии образования США (1982), главный редактор Российской педагогической энциклопедии (1993), член редколлегии журналов «Вопросы психологии» и «Психологический



журнал». Директор Психологического института РАО (1974-1983, 1991-1992), профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (1978-1982), заслуженный деятель науки РФ (1996). Лауреат премий им. К.Д. Ушинского (1973) и Президента Российской Федерации в области образования (1996) за создание учебно-методического комплекса «Система развивающего обучения (по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову)». Президент Международной ассоциации «Развивающее обучение» (1992), член Президиума Российской академии образования и Российского психологического общества, Общественного совета по образованию при Комитете по образованию и науке Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации.

Используя основные постулаты научной школы Л.С. Выготского, В.В. Давыдов исследовал проблемы теории и истории психологии, возрастной и педагогической психологии, взаимосвязи психологии и педагогики. В исследованиях В.В. Давыдова и его сотрудников на основе формирующего эксперимента осуществлялся комплексный подход (психологический, педагогический, теоретико-познавательный) к психическому развитию учащихся [70].

В результате многолетних экспериментальных исследований (с 1959 г., совместно с Д.Б. Элькониным) Давыдов выявил условия организации развивающего обучения в процессе усвоения учащимися знаний и умений [60]. Ученый разработал логико-психологическую концепцию о двух основных типах мышления человека – рассудочно-эмпирическом и разумно-теоретическом. В.В. Давыдов разработал фундаментальную междисциплинарную теорию учебной деятельности, опирающуюся на понятие содержательного обобщения [16;18]. На основе этой теории созданы конкретные программы и учебно-методические пособия по математике, русскому языку, химии, географии и другим предметам. Их практическое использование способствует эффективному освоению школьниками учебной

деятельности, развитию у них разумно-теоретического мышления, формированию личности [21;68].

В.В. Давыдовым и его сотрудниками были разработаны диагностические методики определения уровней развития этих психологических образований. В рамках концепции учебной деятельности ученым был сформулирован ряд логико-психологических положений, которые могут быть использованы при построении учебных предметов, раскрывающих свое содержание «от общего к частному», то есть согласно принципу восхождения – от абстрактного к конкретному. Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, их соратники и последователи доказали возможность формирования основ теоретического мышления у младших школьников [57;58;59].

Согласно теории В.В. Давыдова содержанием учебной деятельности являются теоретические знания, раскрывающие обучающимся условия происхождения различных понятий и способов их использования [68]. Усвоение таких знаний происходит при решении учебных задач, осуществляемом посредством системы учебных действий [51]. Созданная В.В. Давыдовым (в соавторстве с Д.Б. Элькониным) теоретическая база и практические механизмы осуществления системы развивающего обучения – это продуктивный образчик структурированной психологической работы [19]. Последовательная авторская концепция, выстроенная от философско-методологического обоснования общей теории психического развития сознания и частных теорий становления отдельных возрастных новообразований (воображение дошкольников, рефлексия младших школьников и др.) [27], и вплоть до уровня конкретных педагогических технологий генерирования новообразований, оснащенных психологическими методами для диагностики развивающих эффектов обучения, комплекса методик проверки психолого-педагогических результатов в учебно-познавательной деятельности [20].

В первой половине 90-х гг. XX в. системой развивающего обучения

Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова интересуется достаточно большое количество школьных учителей, методистов, преподавателей организаций среднего и высшего профессионального образования, управленцев различного уровня [51]. Многие из них стремятся реализовать в своей практической работе различные элементы данной системы. В отдельных городах (Москва, Тула, Харьков, Томск, Красноярск, Кемерово, Самара, Рига) начинают функционировать центры, в которых осуществляется профессиональная переподготовка педагогических работников, желающих работать по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Предпринимались попытки начать очную и заочную подготовку студентов педагогических вузов, которые могут затем в качестве учителей работать по данной системе развивающего обучения.

С конца 1980-х гг. возникает и ширится общенациональное общественно-педагогическое движение, которое организует и проводит различные конференции и семинары. Так, в октябре 1994 г. на учредительной конференции была создана Российская межрегиональная ассоциация развивающего обучения, работающая по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Основная цель деятельности данной Ассоциации состояла в теоретическом, методическом, организационном и практическом совершенствовании этой системы. Система повышения квалификации и переподготовки специалистов требовала наличие научно-методических материалов, опираясь на которые преподаватели и иные специалисты могли бы проводить требуемую работу. Значительная часть таких материалов была издана и отредактирована В.В. Давыдовым и В.В. Репкиным.

Решая, казалось бы, классическую для психологии задачу об отношении обучения, формирования и развития личности, и проделав логико-психологический анализ содержания существующего обучения, В.В. Давыдов доказал, что всесторонне изученные, тщательно измеренные психологами среднестатистические нормы умственного развития школьников – все это порождение традиционной системой обучения и

определяется антидеятельностным подходом к психическому развитию ребенка. Как активный сторонник деятельностного подхода, В.В. Давыдов теоретически развивает его, используя ведущие положения теории А.Н. Леонтьева, через преобразование казавшихся до определенного момента незыблемыми пластов образовательной практики и социально-педагогической реальности.

Философско-методологическим основанием теории развивающего обучения, разработанной В.В. Давыдовым [67], является понимание соотношения исторического и логического в становлении индивидуального сознания, принцип предметности деятельности, всеобщность ее идеального бытия [31;32]. Психологическим основанием теории развивающего обучения является идея Л.С. Выготского об обучении, ведущем за собой развитие, понятая не как метафора и не как аксиома, а как предмет экспериментирования, воплотившегося в теории учебной деятельности, влекущей за собой психическое развитие младших школьников [21]. Именно Л.С. Выготский сформулировал оригинальную гипотезу о соотношении обучения и психического развития детей, экспериментальное обоснование которой позволило некоторым его последователям создать вполне определенную теорию развивающего обучения.

Школьная психология получила от В.В. Давыдова развитую теорию и практическую основу экспериментального моделирования психического развития [21;24], прошедшую «обкатку» не в стерильных условиях лаборатории, а в реалиях массовой общеобразовательной школы [15]. По своему научному стилю В.В. Давыдов – настоящий мыслитель-теоретик, для которого любая деятельность – всегда экспериментальный поиск всеобщих форм вещей, их меры и принципов [25].

В трудах В.В. Давыдова были охарактеризованы различные ретроспективные и перспективные подходы по изучению психологических аспектов процесса обучения, дано определение самого понятия «развивающее обучение» и сформулированы его основные характеристики,

проанализирован процесс психического развития детей при выполнении различных видов учебной деятельности [22]. В.В. Давыдов неоднократно подчеркивал, что развитие младших школьников происходит при усвоении ими знаний, умений и навыков в форме учебной деятельности [26;27]. Выдающийся ученый был деятельным сторонником гуманизации российского начального образования [17].

## **2.2. Проблемы трансформации начального образования в деятельности Л.В. Занкова.**

С конца 1950-х годов неотъемлемым фактором развития российского образования является продуктивная концепция, разработанная научным коллективом, руководимым Л.В.Занковым [56]. В истории педагогической науки в качестве наиболее значимых заслуг обычно отмечается, что этой научной школой было осуществлено построение в начальных классах системы развивающего обучения, характеризующейся установкой на преодоление детьми в процессе овладения знаниями последовательно нарастающих трудностей [56, с. 68-69]. Подчеркивается, что результаты исследований данного научного коллектива имели большое значение, прежде всего, для модернизации содержания образования в начальной школе в русле деятельностной парадигмы.

Однако значение деятельности творческого коллектива «занковцев» далеко выходит за рамки такой лапидарной оценки их инновационного прорыва в развитии отечественного образования в целом [56]. Осмысление деятельности этого коллектива на протяжении более чем полувека дает основания для более серьезных не только научных, но и этических выводов.

Обращаясь к процессу становления и развития научно-образовательной инновационной системы Л.В. Занкова, можно выделить в нем три взаимосвязанных периода:

*1. Создание высокоэффективной дидактической системы начального обучения – 1957-1971 гг.*

2. *Разработка методической системы начального обучения и оформление образовательной системы – 1972-1976 гг.*

3. *Трансляция образовательной системы – с 1977 г.- по настоящее время.*

Естественно, что внутри этих периодов в свою очередь существовали различные этапы.

1. *1957-1961 гг.* Старт складыванию дидактической системы был задан небольшим творческим коллективом из трех ученых, который начал свою деятельность под руководством Леонида Владимировича Занкова в одном первом классе в московской школе № 172. Это был классический лабораторный эксперимент, который завершился прекрасным результатом – созданием основ продуктивной дидактической системы.

Здесь существенны три обстоятельства. Прежде всего, состоялось непосредственное обращение к педагогическим исследованиям такого крупного психолога и дефектолога, каким, несомненно, был Л.В.Занков [56]. Ученик и последователь великого Л.С.Выготского, прекрасно владеющий методикой эксперимента Л.В Занков сознательно сделал решительный шаг в сторону объединения психологии и педагогики. Он поставил целью реализовать на практике известный тезис Л.С. Выготского о том, что правильно организованное обучение может и должно опережать развитие личности школьника [51, с. 51]. Собственно исследовательской задачей и являлось обоснование в данном послыле подходов к созданию такой эффективной дидактической системы обучения в начальной школе. Что и было сделано.

2. На втором этапе – *1962-1965 гг.* в развитии экспериментальной деятельности происходит важный качественный рост – она выходит на региональный уровень – в двух регионах – Тверской и Тульской областях в 18 школах пятьдесят учителей начальных классах впервые стали работать «по-занковски». Данный этап был, принципиально значим для развития системы, потому что началось создание комплекта учебников для начальной

школы по всем дисциплинам.

Для этого в первоначально очень небольшое ядро «занковцев» включилось несколько ученых-психологов, которые затем связали всю свою жизнь с этой образовательной системой. Создание комплекса учебных пособий и расширение кадрового состава позволило перейти к апробации нового содержания образования и определению путей его переноса в массовую практику. На данном же этапе окончательно выкристаллизовывалось *парадигмальное ядро системы Л.В. Занкова*. Это такие, ставшие затем классическими постулаты, как обучение на высоком уровне трудности; высокий теоретический уровень изучаемого материала; быстрый темп прохождения материала; акцент на общее развитие школьников; необходимость осознания школьником своей учебной деятельности.

Существенно, что данные положения были включены в более широкий контекст принципов гуманной, личностно-центрированной, природосообразной педагогики [51]. Она базировалась на единстве подражания и творчества; снятии всех искусственных преград для развития личности; представлении о ребенке как целостной личности; опиралась на развитие воображения [56].

На этом же этапе сложился и образ-идеал «занковского ученика» – это настойчивый, старательный, активный, эмоциональный школьник, который хочет учиться, умеет добывать знания самостоятельно и коллективно. Отметим, что данный набор интеллектуально-нравственных качеств можно в полной мере считать присущим и «педагогу – занковцу».

3. 1966-1968 гг. Этот этап явился судьбоносным для дидактической системы Занкова, которая вступает уже в фазу оформления образовательной системы. Главным содержанием данного этапа стало осуществление крупномасштабного эксперимента, охватившего 1200 учителей во многих регионах страны. Одновременно происходило дальнейшее совершенствование комплекса учебников, и началась подготовка

методических пособий для учителей, что свидетельствовало о подходе к созданию в перспективе учебно-методического комплекса.

Однако, как это зачастую бывает, когда какая-то система находится на пике своего подъема, она – оказывается очень в очень сложной, турбулентной ситуации. В полной мере это положение относится и к образовательной системе Занкова. Причем кризисные факторы имели, преимущественно внешний характер и обусловлены они были, прежде всего, тем, что советская система образования не признавала никаких вариативных подходов к разработке и осуществлению общего образования. Ничего не могло быть «вместе» с чем-то, а только «вместо» чего-то.

Напряженный интерес Министерства просвещения СССР в первой половине 1960-х годов к системе Занкова был обусловлен тем, что ею предполагалось заменить существующую традиционную систему обучения в начальной школе. С этим была связана и значительная финансовая поддержка крупномасштабного эксперимента. Однако Л.В.Занков правомерно считал, что для такого перехода еще нет необходимых оснований, так как большинство учителей младших классов не прошли необходимой подготовки по новой системе.

Однако к голосу ученого не прислушались. В результате произошла настоящая катастрофа. Из занковской системы в традиционное начальное обучение ввели только ряд элементов: трехлетний срок обучения, безотметочное обучение в первой четверти первого класса. Был также существенно повышен теоретический уровень содержания образования в новых программах, на которые в 1969 году перешла начальная школа. Все это привело к тяжелым последствиям: учитель массовой начальной школы теперь, продолжая обучать детей по традиционной методике, должен был научить их усложненному материалу, причем за меньший срок. Естественно, это породило значительную перегрузку школьников, массовое и законное недовольство со стороны педагогов и родителей. Тогда и родились знаменитые строки: «загружать все больше нас стали почему-то, нынче в



школе первый класс вроде института».

А все это вместе привело к дискредитации системы Занкова. В результате Министерство просвещения СССР полностью охладело к этой образовательной системе.

4. *1969-1971 гг.* Этот этап носил во многом инерционный характер, хотя еще продолжалось проведение семинаров, и учителя работали «по-занковски», но явно наблюдалось снижение общественно-педагогического интереса. Внешним отражением такого охлаждения и разочарования стало то, что Леонид Владимирович не получил к 70-летию вроде уже обещанного властью высокого звания Героя социалистического труда.

5. Теперь, когда вопрос о широком распространении системы уже не стоял в *1972-1976 годах* Л.В.Занков с группой сподвижников сконцентрировался на обобщении результатов, что нашло свое отражение в подготовке итоговой монографии «Обучение и развитие».

Продолжалось и проведение семинаров, посещение школ, где продолжали работать учителя – занковцы. Но явно ощущалась тупиковость прежнего подхода – передачи системы «из рук в руки». Сейчас глядя из современной ситуации, становится очевидным, что тогда надо было сделать два важных стратегических шага: разрабатывать вариативные региональные модели реализации образовательной системы; осуществлять подготовку преподавателей системы повышения квалификации учителей, через которых в дальнейшем могла бы транслироваться система. Но как внутри занковского сообщества в то время не происходило осознание этих векторов дальнейшего развития, так и внешние обстоятельства совершенно не способствовали продвижению в данных направлениях.

В результате образовательная система стала стагнировать. Монография «Обучение и развитие» (1975), с выходом в свет которой Л.В.Занков связывал огромные надежды, ей придавался эпический характер, не произвела ожидаемого эффекта. Последовал и очередной личностный удар. Книга была выдвинута на Государственную премию, но ее не получила.

Здесь сказались и происки влиятельных недругов – конкурентов, которых Л.В.Занков подверг в монографии достаточно нелюбезной жесткой критике.

После смерти в 1977 году Л.В.Занкова Академия педагогических наук СССР в 1982 г. под тем предлогом, что эксперимент завершен, закрыла лабораторию «Обучение и развитие» как самостоятельное научное подразделение. В стране были закрыты и занковские классы. Этап с 1983- по 1990 г. – это своеобразное межвременье, когда по сути, только на базе педагогического факультета Тульского пединститута продолжались семинары сохранившихся учителей – занковцев.

Положение начинает постепенно меняться с 1991 г., когда в год 90-летия Л.В.Занкова на юбилейной конференции состоялось своеобразная «реабилитация» образовательной системы. За прошедшие годы система пережила новый пик интереса в 1992-1995 годах, когда был издан модернизированный комплекс занковских учебных пособий, началась массовая педагогическая деятельность учителей начальных классов по занковской системе, которая считалась тогда вновь инновационной. В 1996 г. образовательная система обрела признанный государственный статус одной из трех официальных вариативных систем начального обучения.

В настоящее время сообщество педагогов – занковцев имеет значительные ресурсы для устойчивого развития.

1. *Создан модернизированный учебно-методический комплекс, изданный многомиллионными тиражами;*
2. *Активно действует сообщество педагогов-занковцев, охватывающее от 25 до 30 % учителей начальных классов;*
3. *Творчески работает научно-методический центр, имеющий устойчивые связи с издательской базой.*

Вместе с тем, перед дальнейшим развитием системы Л.В. Занкова стоит ряд проблем:

1. Дальнейшего качественного обогащения научного потенциала.

2. Обеспечение устойчивой передачи творческой эстафеты от учеников Занкова к ученикам учеников.

3. Действие образовательной системы в рамках достаточно жесткой конкуренции с другими вариативными развивающими системами начального образования.

### **2.3. Осуществление гуманистического воспитания в работе Павлышской школы В.А. Сухомлинского.**

Первоначальный период развития педагогической системы В.А. Сухомлинского охватывает почти *десятилетний период с 1948 по 1956 годы*. Трудно начиналась «педагогическая поэма» у 30-летнего директора [6]. Материальное обеспечение учебно-воспитательного процесса школы в местности, разоренной войной было очень слабое: в школьном здании не сохранилось почти никакого оборудования. Пришлось ввести обучение в три смены без электрического света, а на всю школу была всего одна керосиновая лампа. Уровень знаний учащихся был очень низким.

Постепенно вокруг Сухомлинского постепенно начал складываться коллектив молодых, как и сам директор, учителей-единомышленников. Были построены новые школьные помещения, мастерские, закладывались теплицы. Год за годом преображался школьный участок, превращаясь, как и мечтал Василий Александрович, в цветущий сад.

Рабочий день Сухомлинского начинался рано. В 4 часа утра он входил в свой кабинет, зажигал настольную лампу, раскладывал на столе маленькие исписанные блокноты. В них содержался опыт общения с учениками, педагогами, выраженный в заметках, наблюдениях, неожиданных открытиях. Мысли, рожденные в эти наполненные творчеством часы, затем воплотились в 36 книгах и в более 600 статьях.

В 8 часов директор выходил из своего кабинета в школьный вестибюль. Здесь он встречал детей и педагогов. Затем посещал 2-3 урока своих единомышленников. Его сопровождали бесконечные хозяйственные

заботы. Но и в эти часы В.А. Сухомлинский находился в непрерывном педагогическом поиске, в стремлении больше увидеть, узнать. Все, кто хорошо знал Василия Александровича, непременно вспоминают его с книгой в руках.

*На конец 1950-х годов приходится третий период развития педагогической системы В.А. Сухомлинского – рельефно проявляется подвижный и подвижнический характер его педагогических идей и взглядов.*

Если еще в середине 1950-х годов он действовал как убежденный сторонник «школы учебы» с ее установкой на твердый базовый компонент знаний и умений, примат умственного труда учащихся, то уже ко второй половине 1950-х годов Сухомлинский решительно пересмотрел свои взгляды с позиций парадигмы «трудовой школы» [6].

В качестве ведущих ценностей Павлышского учителя теперь выступали:

- соединение физического и умственного труда на основе опытнической, частично исследовательской работы;
- творчески развивающая деятельность;
- прерогатива освоения учащимися средств познания над собственно овладением знаниями.

Такой подход выдвинул в конце 1950-х годов Павлышскую школу и В.А. Сухомлинского в авангард советской системы образования, развивавшейся тогда в русле трудовой школы. Всесоюзное признание значимости трудовой деятельности учащихся Павлышской школы, объяснялось не только временем, так называемого «хрущевского десятилетия», но и тем, что в конце 1950-х – начале 1960-х годов, именно трудовая деятельность школьников оказалась мейнстримом советской педагогики [6]. Труды увенчались признанием В.А. Сухомлинского научной общественностью, избранием его членом-корреспондентом АПН РСФСР и награждением высшей наградой страны – орденом Ленина.

Другой чертой, проявившейся в это время, и тоже характерной для его

динамичной педагогической системы, стал ее *опережающий характер*. В.А.Сухомлинский начал трудовую деятельность школьников значительно раньше, чем были изданы соответствующие решения коммунистической партии и советского правительства [6].

Впрочем, и здесь система идей и взглядов педагога-гуманиста оказалась шире, объемнее, стереоскопичнее, чем однолинейная трудовая деятельность. Опережая развитие советской школы и педагогики, В.А.Сухомлинский *уже в это время обращается к аксиологии образования, к идеалам и ценностям сельского социума* [6].

И вместе с тем в мировоззрении педагога с новой силой нарастает футурологический тренд. Особенно рельефно он проявил себя в 1961–1964 годах, когда мыслитель создал цикл произведений, пронизанных верой в светлое будущее. Это были сравнительно небольшие по объему книги и брошюры, инсталлированные коммунистической риторикой, но несомненно одно, что в его философии образования коммунизм все более отождествлялся не с классовой борьбой и принципом партийности, а скорее, с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого человека [6]. Значимо, что в 1961 году в Москве в издательстве «Просвещение» выходит программная книга В.А.Сухомлинского «Духовный мир школьника (подросткового, юношеского возраста)», где впервые в советской педагогике поднимается эта тематика.

Рефлексия коммунистической индоктринации творчества В.А. Сухомлинского данного периода связана, разумеется, не с тем, чтобы с позиций современности бросить тень на взгляды педагога-гуманиста, а, прежде всего, из необходимости научной объективности. Встать на путь корректировки идей Сухомлинского, их заботливой чистки от марксистско-ленинских постулатов, значит, уподобиться тем, кто раньше убирал из его произведений общечеловеческие гуманистические ценности.

Наиболее адекватно к осмыслению этого непростого феномена подошла дочь педагога – Ольга Васильевна Сухомлинская. По ее мнению,

В.А. Сухомлинский, так же, как и многие другие, не представлял себе другой тип мышления, вне категорий марксистско-ленинской философии и этики, что и оказало прямое влияние на построение им собственной педагогической концепции. Но, несмотря на внешнюю, каркасную сторону его педагогической теории, выстроенной на правоте и «святости» марксистской доктрины, считаем, что ее внутреннюю сущность, ее содержание В.А. Сухомлинский развивал вне положений марксизма. Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые представляют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране [6].

Но, самое большое таинство скрыто в последних пяти годах жизни Василия Александровича, которые вместили в себя все, что, дано пережить человеку на Земле. В целом этот хронологически небольшой, *завершающий период с 1966-по 1970 гг.* – самый значимый и интересный в развитии его педагогической системы.

Складывается впечатление, что, оставаясь предельно скромным и даже застенчивым человеком, Василий Александрович внутренне осознает масштаб своего педагогического дара. Более того, у *Сухомлинского во второй половине 1960-х годов явно обострилось понимание своего главного жизненного предназначения – миссии педагога-гуманиста в авторитарной стране.* Характерно, что изменяется даже место его публикаций: теперь это центральная пресса, причем не педагогическая, а общественно-политическая. Основой этой новой субъектной позиции являлось то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности В.А. Сухомлинский, в полной мере, убедился в ее правомерности и продуктивности.

Данный дискурс у великого педагога особенно заметно и масштабно проявился в конце 1960-х годов. В эти излетанные годы Василий Александрович создает свои главные труды, которые вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики и дают основания рассматривать его как классика педагогики: «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Рождение гражданина» и ряд

других, где высказываются новые педагогические идеи прогностического плана. К сожалению, эти принципиальные произведения вышли в свет уже после смерти педагога – гуманиста.

Одновременно В.А. Сухомлинский на разных этапах в целом расходится с советской педагогикой, которая возвращалась от парадигмы трудовой школы к несколько модифицированному варианту: «школы учебы» [6]. В ней тогда возобладала гербартианская модель воспитывающего обучения.

Причинами такого мировоззренческого прорыва выступает спектр внутренних и внешних факторов. Сказывалось и определенное, по крайней мере, до событий «Пражской весны» 1968 года, смягчение общей социально-политической обстановки в стране. Но более существенными, разумеется, являлись внутренние стимулы развития его педагогического мировоззрения. Хотя, как уже отмечалось, несущие основы системы идей и взглядов педагога-гуманиста сформировались и проявились ранее, все же во второй половине 1960-х годов мы видим уже «другого Сухомлинского», и в этом заключается некая иррациональная гносеологическая загадка.

В конце 1960-х годов у Сухомлинского *определенно начинает формироваться целостная и самобытная философско-педагогическая система интегрального характера* [6].

Педагог приступает к разработке темы «нового», «настоящего человека», его улучшения, развития, образования и воспитания в существующих политико-идеологических рамках, имея в виду «человека для себя» через кардинальное изменение его сущности, его индивидуальности. *Эта позиция выдвигает Сухомлинского в ряды нонконформистов, в когорту критиков системы под видом поиска новых путей развития общества* [6].

Если для первой половины 1960-х годов для него характерны такие ценности: Советское государство – Труд – Коммунизм, то теперь доминирует иная аксиологическая триада: Родина – Любовь – Семья. Воспитательный идеал Сухомлинского – это идеал доброго, гуманного человека – труженика,

любящего свою родину, он был альтернативой социальному развитию социалистического общества. Воспитывая «настоящего человека», педагог стремился к воспитанию «счастливого человека» [6].

Даже футурологическая направленность его работ приобретает Вселенский, воистину Космический характер. В своих последних произведениях Василий Александрович, как бы мысленно воспаряет над Павлышем, над Украиной, над СССР. Его идеи не укладываются в прокрустово ложе ни одной из педагогик, ни европейской, ни советской, ни украинской, ни народной; и сверх того: ни одной из парадигм – ни свободного воспитания, ни трудовой школы, ни, тем более, школы учебы.

Непреходящий интерес В.А.Сухомлинского к проблеме стимулирования радости познания основывался на таких характерных чертах и ведущих идеях его педагогической системы, как оптимизм, пристальное внимание к внутреннему миру ребенка, отношение к ученику, как активному участнику учебно-воспитательного процесса, в частности, того его аспекта, который связан с познавательной деятельностью [6]. Особое значение он придавал вдумчивому изучению и тактичному отношению к эмоциональной сфере воспитанников, к их чувствам, желаниям и стремлениям.

Такой подход В.А. Сухомлинского к проблемам стимулирования объяснялся его убеждением в том, что гражданин должен сознательно, активно и творчески внутренне отзываться на общественно значимые стимулы, выдвигаемые в области духовной жизни страны. Поэтому директор Павлышской школы большое место отводил воспитанию у учащихся глубокого понимания характерных черт современного общества, определяющей роли труда и значения моральных стимулов как важных побудителей эффективной производственной и общественной деятельности.

Формированию молодого человека, владеющего современными научными знаниями, по мнению В.А. Сухомлинского, *наиболее действенно мог способствовать стимул радости познания* [6]. В нем он видел побудитель, особенно гармонично сочетающий в себе потенциальные



возможности взаимодействия внутреннего и внешнего стимулирования, в процессе которого ведущая роль должна принадлежать первому. Только при этом может быть обеспечена наиболее активная позиция ученика в процессе воспитания и максимальное раскрытие его внутренних резервов в общественно полезной деятельности.

В педагогической деятельности В.А. Сухомлинского разработка концепции стимулирования радости познания занимала важное место. Он стремился как можно полнее раскрывать ее сущностное содержание, трактуя понятие «радость познания» как сложное и комплексное [6]. В этом нашел отражение тот творческий поиск, который он неустанно вел в течение всей педагогической деятельности.

В целом ряде созданных в конце 1960-х годов произведений великий педагог последовательно разрабатывал отдельные аспекты процесса стимулирования радости познания, аккумулируя при этом весь свой предшествующий педагогический опыт. Сохранившиеся в архиве его рабочие блокноты данного периода отражают напряженный творческий труд талантливого педагога над книгой о радости познания, которая, по его образному выражению, была нужна учителю, как воздух [6]. Несмотря на то, что обобщающий труд по проблеме радости познания как одного из факторов формирования всесторонне развитой личности В.А.Сухомлинский завершить не успел, системно-логический анализ его педагогического наследия в целом дает возможность интегрировать основные положения, выдвинутые им в процессе решения исследуемой проблемы.

*Развиваемая В.А. Сухомлинским идея стимулирования радости познания имела своим теоретическим источником актуальные социально-экономические изменения, происходящие в жизни страны, и опиралась, прежде всего, на соответствующие произведения выдающихся отечественных и зарубежных педагогов, работы современных ему ученых, а также на золотой фонд народной педагогики [6].*

Все это в значительной степени способствовало существенному

идейно-теоретическому обогащению, выдвинутой и обоснованной Сухомлинским идеи стимулирования радости познания, которая отличалась и несомненной научной новизной. Авторы предшествующих работ считали деятельность учителя по побуждению у школьников познавательного интереса и стимулирования у них положительных эмоций в процессе познания хотя и важным направлением учебно-воспитательной деятельности, но не трактовали ее, как это имеет место у В.А.Сухомлинского, в качестве органичного и необходимого компонента целостного педагогического процесса. Василий Александрович постоянно подчеркивал преемственность этой своей позиции с идеями и взглядами педагогов прошлого, отмечая, что нам надо учиться у них, а не присваивать себе их открытия».

Концептуальный по своей сущности подход В.А. Сухомлинского к теоретической разработке идеи стимулирования радости познания гармонически сочетался с осуществленной в непосредственной связи с ней специальной опытно-экспериментальной работой [6]. Она являлась составной частью организуемого с конца 1940-х до конца 1960-х годов в Павлышской школе созидательного педагогического эксперимента, в котором принимал участие почти весь коллектив учителей, так как, по убеждению В.А. Сухомлинского, настоящий творческий труд в школе – это прежде всего живая, пытливая мысль, исследование.

Этот эксперимент, обогащаясь на разных этапах новым содержанием, продолжался в течение всей педагогической деятельности Сухомлинского, последовательно добивавшегося того, чтобы его школа была лабораторией научной организации и научной культуры обучения и воспитания. Специфика педагогического эксперимента, осуществляемого непосредственно в ходе учебно-воспитательного процесса, состояла, по его мнению, в том, что, хотя одновременно шло изучение нескольких вопросов, предметом пристального внимания исследователя на определенном этапе работы была одна из сложного комплекса проблем.

Учитывая это обстоятельство, а также принимая во внимание мысль

В.А.Сухомлинского о том, что педагогические явления необходимо видеть в их многолетнем развитии, понимать, что, как и отчего берет свое начало, в генезисе идеи радости познания можно выделить четыре основных этапа, в процессе осуществления которых она зародилась, являлась предметом пристального внимания коллектива Павлышской школы и получила всестороннее развитие.

*На первом этапе (1948-1954) В.А. Сухомлинский вместе с педагогическим коллективом изучал перспективы и реальные возможности пробуждения у школьников чувства радости познания в учебной деятельности. Главная задача эксперимента состояла в том, чтобы проверить зависимость прочности знаний от методов стимулирования активной работы учащихся.*

Выбор этой важной проблемы дидактики объяснялся тем, что именно в успешном ее осуществлении он видел возможность решения стоявшей в это время перед советской школой острой задачи – предупреждения неуспеваемости и второгодничества. Немаловажной причиной, обратившей внимание коллектива Павлышской школы именно к этому вопросу, являлось также и то, что проблема стимулирования учащихся к учебной работе, воспитания у них интереса к учению и ответственности за свою работу – одна из наименее разработанных проблем педагогики.

Неотъемлемой составной частью исследования широкого спектра вопросов, связанных с процессом педагогического стимулирования, являлось пристальное изучение *В.А. Сухомлинским методов и приемов индивидуального подхода к учащимся, выявления и развития их наклонностей, воспитания призвания к тому или иному виду познавательной деятельности.* Рассмотрение исходных положений концепции В.А. Сухомлинского показывает, что с самого начала замечательный педагог стоял на правильном пути. Именно в индивидуально-дифференцированном подходе, основанном на позициях стимулирования, он видел ключ к формированию наклонностей и призвания школьника.

Первые результаты осуществляемого исследования были подведены В.А. Сухомлинским в статье «Страстное желание залиться как важнейший стимул учебной деятельности учеников» (июль 1951 г.). В ней среди внешних побудительных факторов познавательной деятельности школьников он особо выделял:

- стимулы, которые составляли содержание самого педагогического процесса, способствовали долговременному активному и творческому участию школьников в учебном труде;
- постановку заданий, имеющих определенную сложность и пробуждающих мыслительную деятельность и любознательность;
- применение эмоциональных стимулов, способствующих созданию мажорного, жизнерадостного настроения и учителей, и учащихся, атмосферы коллектива.

Уделяя большое внимание этим внешним побудителям и призывая учителей шире применять специальные средства стимулирования учащихся к активной мыслительной деятельности, В.А. Сухомлинский *решающее значение придавал внутренней сфере процесса формирования познавательного интереса*. Он ставил и практически решал задачу превращения стимула интереса из внешнего побудителя обучения в лично значимый мотив, не нуждающийся в перманентном внешнем побуждении, то есть *формированию у школьников положительной мотивации учения*.

Педагог приходит к выводу, что задачей учителя является постоянное развитие у детей положительного эмоционального ощущения – чувства удовлетворения учением, способствующего возникновению и утверждению у них стойкого эмоционального состояния – *страстного желания учиться*. В.А. Сухомлинский подчеркивал необходимость подкреплять это эмоциональное состояние глубоким идейно-нравственным содержанием обучения, воодушевлять учащихся высокими, благородными целями, *характеризуя страстное желание учиться как моральное чувство*.

Среди стимулов, способствующих побуждению у школьников страстного желания учиться, он особо выделял такие как:

- стимул общественной и личной значимости знаний;
- радости успеха (эффекта результата);
- создание идеала (стимул положительного примера-идеала);
- чувство чести классного и школьного коллектива» (морально-этические побудители);
- общественное мнение ученического коллектива.

В монографии «Умственный труд учащегося как средство трудового воспитания» (1954), подводящей итоги первого этапа эксперимента, В.А. Сухомлинский, осмысливая сущность познавательной деятельности учащихся, убеждается в том, что на всех этапах процесса обучения ученик должен быть тружеником, познание должно увлекать его интеллектуальные, эмоциональные и волевые силы, входить важнейшей составной частью в его духовную жизнь.

Таким образом, уже на начальном этапе экспериментальной деятельности коллектива Павлышской школы важное место в ней занимал поиск эффективных методов и приемов стимулирования радости познания. В.А. Сухомлинский тщательно исследовал взаимодействие в данном процессе учителя и детского коллектива, способов индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся, средств эмоционального насыщения активной умственной деятельности школьников и путей формирования у них интегральных нравственно-интеллектуальных качеств.

Главным направлением педагогического поиска на *втором этапе* (1955–1961) эксперимента явилась постановка проблем воспитательной работы. В данный период концепция радости познания существенно обогатилась новым содержанием (совместный детско-взрослый производительный труд, опытническая работа на пришкольном участке, техническое творчество). В.А. Сухомлинский на основе широкого и плодотворного осмысления итогов всей предшествующей деятельности

коллектива Павлышской школы приходит к выводу о *необходимости утверждения трудового начала как неотъемлемого фактора стимулирования радости познания* [6].

Дальнейшее развитие получило такое важное положение, сформулированное на первом этапе эксперимента, как необходимость положительных, мажорных эмоций в процессе любой деятельности детей. В.А.Сухомлинский видел в чувстве успеха, достигнутого в общественно полезной работе, действенное средство для пробуждения у школьников чувства собственного достоинства, желания добиться успеха и в учении. Большое внимание в этой связи он уделил поиску эффективных средств побуждения школьников к активному учебному и производительному труду, исследованию потенциальных стимулирующих возможностей различных форм трудовой деятельности. Педагог разработал оригинальную систему стимулов; обосновал потенциальные возможности и специфику выделенных им трех их групп (морально-этические, интеллектуально-творческие и эстетические); раскрыл конкретные пути применения каждого из побудителей, включенных им в эти группы.

В целом на данном этапе В.А. Сухомлинский глубоко осознавал роль и значение моральных стимулов в воспитании молодежи и *выдвинул ряд важнейших положений о путях побуждения радости познания у школьников в процессе трудовой деятельности (многогранность моральных стимулов, их взаимосвязь с различными интересами человеческой личности, с ее идейным, интеллектуальным и физическим развитием)* [6].

Завершение предыдущего и начало *третьего этапа эксперимента (1961–1966)* было обусловлено тем, что в этот период *идея радости познания в деятельности коллектива Павлышской школы обогатилась на основе усиления внимания к овладению учащимися нормами и требованиями нравственности, более последовательного осуществления принципа воспитывающего обучения.*

Результаты предшествующей педагогической деятельности убедили

В.А. Сухомлинского в том, что большую роль в воспитательном процессе играют различного рода мотивы и эмоциональные стимулы. Значение радости познания он видел в том, что у захваченного этим чувством ребенка возникает потребность вновь и вновь переживать связанное с ним эмоциональное состояние [6]. Вместе с тем В.А. Сухомлинский подчеркивал, что если чувство радости познания будет сведено к стремлению его достижения лишь ради приятных эмоций, в процессе формирования личности реально могут выявиться серьезные негативные явления и трудности. Поэтому он прозорливо предупреждал о той опасности, которая возникает в случае, когда среди чувств формирующейся личности господствующей станет радость потребления.

В данной связи характерной для рассматриваемого этапа эксперимента стала разработка В.А. Сухомлинским идеи о социально значимой радости, появляющейся в процессе созидательного труда на благо общества. Именно в различных проявлениях этого чувства, рождающегося в процессе общественно полезного труда, неоднократном переживании детьми высшей человеческой радости – радости творения добра для других людей он видел возможность перехода воспитанника к такому состоянию, когда для него наиболее важным становятся не внешние побудители, а стойкие внутренние мотивы [6].

*Таким образом, к 1967 году в основном завершается разработка В.А. Сухомлинским того аспекта концепции, стимулирования радости познания, который связан с поисками эффективных путей и средств ее воспитания у школьников. Обеспечение условий, способствующих его формированию, является закономерным итогом всей предшествующей творческой деятельности руководимого им коллектива Павлышской школы.*

*Заключительный этап характеризуемого эксперимента охватывает время с 1967 по 1970 годы. В этот период особенно действенное влияние на народное образование в целом и общеобразовательную школу, в частности, стали оказывать факторы социального прогресса, а также стремительное*

развитие научно-технической революции.

Основным направлением углубления идеи радости познания стал *поиск наиболее эффективных форм ее реализации в педагогической практике* [6]. Это было связано с обогащением во второй половине 1960-х годов такого принципиально важного положения педагогической системы Сухомлинского как *единство умственного, трудового и нравственного воспитания личности*. У педагога сформировалось убеждение в том, что все составные элементы воспитательного процесса должны не только взаимодействовать между собой, но обязательно включать в себя как важнейший компонент воздействие на эмоциональную сферу личности. Это положение в его трактовке имело самое непосредственное отношение и к специфике обучения как педагогического процесса. В.А.Сухомлинского особенно волновало проявление со стороны определенной, части школьников известного безразличия и отсутствия интереса к учению, положительной мотивации познавательной деятельности.

Размышляя над сотнями писем, присылаемых к нему со всех концов страны, Сухомлинский утверждает в мысли, что в изменившихся социальных условиях прежние стимулы, побуждавшие школьников к учению (стремление поступить в ВУЗ, приобрести престижную профессию, не связанную с производительной деятельностью) в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию уже не оказывают должного побуждающего воздействия. Он приходит к выводу, что по-прежнему ориентировать учащихся только на практическое применение и полезность в этом отношении получаемых знаний – значит не учитывать тех глубоких коренных изменений, которые происходят в духовной жизни человека, в самой сути понятий интеллигентность, культура, образованность. Путь к достижению этой многогранной цели он видел не только в получении школьниками знаний на уроке, а в обогащении духовной жизни в самом широком смысле этого понятия.

Таким образом, на завершающем этапе творческо-экспериментальной



деятельности В.А. Сухомлинскому была *в полной мере присуща тенденция к обобщению своих взглядов и созданию на основе переосмысления накопленного опыта новых педагогических идей интегративного характера, в которых нашли отражение фундаментальные теоретические положения автора о целях и сущности процесса воспитания в советской школе, его гуманистической и нравственной направленности, высокой идейной гражданственности.*

Это целиком относится к теоретически обоснованной В.А. Сухомлинским и апробированной им на практике, в процессе рассмотренного выше педагогического эксперимента, идее стимулирования радости познания [6]. Ее краеугольным камнем является рассмотрение В.А. Сухомлинским радости познания как мировоззренческой категории, поскольку она стимулирует более полное и продуктивное овладение духовными и материальными богатствами жизни. Главное, что составляло сердцевину данного понятия и раскрывало его содержательную сторону, – это единство рационального и эмоционального, мысли и чувства, трудового и духовного начал познавательной деятельности ученика. В.А. Сухомлинский был убежден, что одним из ведущих начал процесса стимулирования радости познания являлась его общественная направленность. Он *характеризовал радость познания как морально-эмоциональный стимул.*

Комплексный подход к рассматриваемой проблеме как раз и предполагал соединение знаний об окружающем мире с познанием нравственных идеалов, с чувством радости, которое воспитанник должен испытать, приближаясь к достижению поставленной им перед собой общественно значимой цели. При таком подходе становится понятным, почему стимулами, вызывающими чувство радости познания, являются не только напряженный интеллектуальный труд, но и патриотические дела, реально воплощенные в практической деятельности.

В трактовке В.А. Сухомлинского радость познания – это комплекс устойчивых нравственно-интеллектуальных качеств личности школьника,

*обуславливающий положительную направленность мотивов его познавательной деятельности, приносящей ему удовлетворение как от целостного процесса познания, так и от общественной значимости его результатов [6].*

Идейно-теоретическую основу концепции Сухомлинского составляли также принципиальные положения по рассматриваемой проблеме, выдвинутые и обоснованные видными деятелями мировой и отечественной педагогической мысли прошлого; достижения современной ему педагогической и психологической науки, философии, которые он творчески учел, переосмыслил и реализовал в практике учебно-воспитательного процесса Павлышской школы.

Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского носила поисковый, исследовательский характер, что нашло свое отражение в осуществляемом коллективом Павлышской школы созидательном эксперименте, в процессе которого складывалась и развивалась идея талантливого педагога о значении и сущности стимулирования радости познания. Он рассматривал ее как действенный стимул всего учебно-воспитательного процесса школы и, вместе с тем, – как важное средство его совершенствования.

Разработка В.А. Сухомлинским этой идеи была неразрывно связана со всем его педагогическим творчеством, которому была свойственна тенденция целостного рассмотрения существенных сторон воспитания в их единстве и взаимосвязи. Сложившееся в последний период его деятельности убеждение Павлышского педагога в необходимости самого тесного соединения всех форм и методов воспитания с проникновением в эмоциональную сферу сознания личности нашло свое наиболее полное выражение в понятии «радость познания», предполагающем органичное соединение интеллектуальной и эмоциональной сфер человеческой жизни и деятельности [6].

Осмысливая в целом завершающий этап творчества В.А. Сухомлинского, *есть основания выделить следующие положения*

*философско-методологического характера:*

1. В качестве основных характеристик воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно назвать трактовку формирующейся личности как самоценности.

2. Понимание воспитания как феномена, в значительной степени, не зависимо от требований общества.

3. Выдвижение в качестве главной цели воспитания – свободное развитие ребенка как активной личности.

4. Раскрытие индивидуальности воспитанника, способной противостоять нивелирующей тенденции.

5. В воспитательной деятельности аккумулируются народные ценности семейного воспитания, национальные основы, народные корни, подчеркивается значение родного слова и, в особенности, родного языка в обучении и воспитании.

6. Последние труды В.А. Сухомлинского носят исповедальный характер. Более того, в его работах остро чувствуется новая личностно-экзистенциальная проповедническая позиция.

И основой этой проповеднической позиции являлось то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности В.А. Сухомлинский в полной мере убедился в ее правомерности и продуктивности [6].

Второго сентября 1970 года завершился земной путь Василия Александровича Сухомлинского, и началась его жизнь в вечности, которая будет продолжаться, пока существует теплый Мир Детства, надежным Защитником и Рыцарем которого он так самозабвенно был.

За прошедшие более чем полвека были внимательно изучены программные работы В.А.Сухомлинского – «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Как воспитать настоящего человека», «Мудрая власть коллектива», опубликованные уже после того, как его не стало. Ознакомились с художественным наследием классика –

художественными миниатюрами, этим концентрированным выражением и его художественного восприятия мира, и его педагогических идей.

Идейное наследие В.А.Сухомлинского, особенно его художественно-этическая, нравственная составляющая, стала составной частью содержания отечественного начального образования, а методика обучения во многом восприняла его идеи о пробуждении любознательности и познавательной мотивации у детей. Учебная литература для начальной школы обогатилась текстами Василия Александровича нравственно-этического содержания. Пользуются значительной популярностью в российской начальной школе и предложенные, разработанные Сухомлинским «Уроки мышления и развития творчества детей».

Итак, практико-ориентированное освоение идей В.А. Сухомлинского осуществляется отечественным дошкольным и начальным образованием, частично в основной школе прежде всего через творчество отдельных школ и учителей, которые выбирают своими исследовательскими темами развитие личности и используют в этой связи идеи педагога-гуманиста. Нам еще предстоит полноформатно осмыслить, оставленное Павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогического процесса будущего [6]. Перефразируя известную мысль Василия Александровича о том, что мир вступает в мир Человека, сегодня хотелось бы утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского!».

## ГЛАВА 3. ЭФФЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

### 3.1. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы.

Являясь уникальным явлением в полифоничной и многомерной педагогической реальности, авторская школа все еще недостаточно изучена с точки зрения как сущностных характеристик, так и ее инновационного потенциала в развитии современной практики российского образования [53]. Исследования авторских школ, проведенные А.И. Адамским, В.В. Анисимовой, А.Г. Асмоловым, М.В. Богуславским, В.И. Данильчуком, А.Г. Каспаржаком, В.А. Караковским, Е.А. Крюковой, М.В. Левитом, М.М. Поташником, А.М. Сарановым, Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, Ф.Ф. Слипченко, А.Н. Тубельским, Т.В. Цырлиной, Е.А. Ямбургом и зарубежными учеными (Т. Серджиованни, С. Перки, М. Смит), предприняты с позиций историко-педагогического, личностного, системно-структурного, деятельностного, культурологического и иных подходов. Они вносят значительный вклад в понимание сущностных характеристик авторской школы с точки зрения на нее как на уникальное явление педагогической практики [53].

В педагогической науке все чаще утверждается, что исследовать сущность авторских школ необходимо с позиций целостного подхода, тогда ее уникальность предстанет как органическая часть парадигмальной множественности педагогической реальности [53]. Все вышеизложенное позволяет выделить одно из противоречий в становлении и развитии современной системы образования. Оно возникает между существующей в педагогической реальности авторской школой как уникальной инновационной образовательной системой и отсутствием целостного теоретико-методологического обоснования и описания ее сущности в педагогической науке [53].

Исходя из системообразующего фактора, авторская школа – это сложноорганизованная, саморазвивающаяся воспитательная система, которая основывается на жизненном и профессиональном опыте ее создателя (автора) [53]. В ее развитии большую роль играет субъектность, зависимость от личности автора, его личностные функции репродуцируются и проявляются в деятельности других субъектов инновационного процесса школы. Именно поэтому автор идеи должен, в первую очередь, обладать и проявлять в работе с субъектами инновационного процесса такие личностные функции, как рефлексивность, смыслотворчество, самоактуализация, самореализация, автономность [53]. Авторская школа – это особое экспериментальное учебно-воспитательное учреждение, которое имеет оригинальную педагогическую идею, концепцию, ярко выраженное ядро ценностей; ориентирована на творческий поиск форм жизнедеятельности, что порождает уникальность отдельных сторон деятельности; в ней формируется специфическая педагогическая культура; проявляются устойчивые, стабильные результаты в обученности и развитии личности ребенка [69]. В основе ее развития лежит системная деятельность по разрешению противоречий различного уровня проявлений – теоретико-методологического, организационно-деятельностного, технологического, управленческого, субъектного [53].

Процесс развития авторской школы как инновационной образовательной системы представляет собой в нашем понимании особый вид творческой деятельности, наиболее обеспечивающий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям. Развитие авторской школы как инновационного образовательного учреждения основывается на педагогическом проектировании [53]. Механизмом реализации выступает педагогический формирующий эксперимент. В силу личностных качеств носителя авторской идеи она изначально проектируется как нетрадиционная авторская модель экспериментального учебно-воспитательного учреждения, что проявляется в целевых, содержательных и процессуальных аспектах проекта [71].

Стартовым фактором проектирования служит общественно-необходимая идея, общий замысел инновационной школы, сформулированный автором и получивший поддержку коллектива [53]. Замысел авторской идеи обосновывается в проекте концепции школы, где определяется цель, прогнозируется конечный результат, обозначаются содержательные и процессуальные ее характеристики. Проектирование осуществляется с позиций личностного подхода. Личностный подход проявляется как в аспектах, характерных для любой инновационной школы (целостная ситуация развития личности, личностно-развивающие педагогические технологии), так и специфически – как личностно-центрированной системы, где личность автора, личность педагогов, воспитанников субъектны [53]. Формой реализации проекта авторской школы является педагогический эксперимент.

Наиболее характерная особенность проектирования авторской школы обусловлена системой противоречий, вычленение и рефлексия которых являются условием их разрешения. Разрешение противоречий различного уровня проявления – теоретико-методологического, организационно-деятельностного, технологического, управленческого рассматривается как инновационная технология, направленная на саморазвитие авторской школы [53]. Проектирование авторской школы осуществляется в основной своей логике как проектирование инновационного образовательного учреждения.

Авторская школа как уникальное явление в инновационном образовательном пространстве не может не проявлять своих особенностей в этом процессе, что сопряжено с преодолением ряда различных проблем и противоречий. Саморазвитие авторской школы в данном аспекте рассматривается как постоянный процесс разрешения противоречий. Проходя все уровни инновационного поиска от стихийно-эмпирического до теоретического, коллектив авторской школы разрешает эти противоречия, порождая новую практику образования [53]. Он формирует свою воспитательно-образовательную модель, которая в процессе саморазвития

формируется в целостную авторскую педагогическую систему. Результат процесса саморазвития авторской школы – формирование целостной педагогической системы, где уникальность является характерным сущностным признаком.

Критерии сформированности авторской педагогической системы следующие: авторский подход в постановке целей, средств и методов воспитания и образования; индивидуально-стилевые особенности методической системы; сотворчество педагога и учащихся; высокая результативность [53]. Однако традиционные мерки не могут быть критериями оценки эффективности деятельности авторской школы ввиду наличия авторского взгляда (особого видения проблемы), замысла, поэтому параметром оценки развития авторской педагогической системы может служить результат отклонения от замысла автора.

Авторская педагогическая система характеризуется следующими сущностными признаками [53]:

- это целостная система, где системообразующим элементом является личность педагога-автора, где целостность обеспечивается личностно-творческой деятельностью автора и его единомышленников и совокупностью средств и методов обучения и воспитания;
- системообразующий фактор – целеобразование, объединяющее все компоненты системы, направленные на воспитание личности в соответствии с концепцией школы;
- относительно независимая, автономная система, источник движения, развития которой заключен в себе самой, то есть имеет способность к саморазвитию, самоорганизации;
- уникальная, не тиражируема как целостная система, так как субъектна и личностно центрирована (ценностно-смысловой потенциал, ценностные ориентации включают личностный и профессиональный опыт автора);
- основывается на системе личностно-ориентированных



педагогических технологиях, формах и методах организации жизнедеятельности;

- создается на основе научных идей в процессе опытно-экспериментальной деятельности, а не привнесенных извне.

### **3.2. Инновационная педагогическая деятельность как фактор развития авторской школы.**

Инновационную деятельность необходимо рассматривать в пространстве вполне определенной социальной практики [53]. С точки зрения конкретного субъекта данной практики, инновационной можно считать всякую деятельность, приводящей к ее существенным изменениям по сравнению с существующей традицией. Как таковая инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и еще только становящихся норм практики, либо – несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям [53]. Она отвечает за создание новой или усовершенствованной интеллектуальной продукции, модели нового или усовершенствованного сегмента социокультурного процесса.

Инновационная педагогическая деятельность является базой для содержательного обновления учебно-воспитательной деятельности образовательных организаций. Ее результат «определяют структурные и содержательные изменения в работе заведения, образовательной системы, а при определенных условиях – создание качественно новой педагогической практики» [39, с. 31].

Прагматичный характер инновационной деятельности осуществляется не в пространстве идей и не только в пространстве действий отдельного субъекта, но становится подлинно инновационной только тогда, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим индивидам. Это предполагает фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции [53].

Особый смысл инновационной деятельности заключается в направленности на преобразование существующей практики, либо – на порождение принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институционализации» – организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике [53].

Инновационные процессы, являясь по сути процессами творческого поиска педагогов, ведут к формированию инновационной образовательной системы, для которой характерны стабильность и устойчивость. В сложившейся ситуации исследование инновационных процессов приобретает особую актуальность и определяется рядом социально-педагогических факторов [39]. В условиях реформирования и модернизации системы общего образования происходит центрация на человека, возрастает роль личности в ее развитии. Происходит осознание того, что новаторство – это вовсе не отрицание сложившихся способов работы и накопленного опыта, а рациональное использование их, умелое использование, трансформация, обновление его на основе приоритетных в современном мире научно-педагогических идей. Инновационные процессы, интегрируя традиции и новаторство, выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм, методов и технологий организации жизнедеятельности развивающейся школы [53].

Среди инновационных школ особо выделяются авторские школы, которые работают на основе оригинальных авторских идей и концепций и являются экспериментальными по характеру деятельности. В своем развитии авторские школы прошли эволюционные изменения на уровне организационных и содержательных компонентов, что ставит необходимость анализа процесса их становления и развития, места в отечественном образовательном пространстве [53].

Инновационная педагогическая деятельность, выступая фактором развития образовательных систем, имеет в отличие от традиционной

педагогической деятельности следующие особенности: основывается на принципах личностного подхода; имеет стойкую мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных и процессуальных характеристиках учебно-воспитательного процесса; носит творческий характер; организуется в форме опытно-экспериментальной работы, что позволяет не только по-разному строить педагогический процесс, но и формировать новые модели образовательных систем, в том числе авторскую школу [53].

С точки зрения деятельностного фактора, авторская школа – уникальное новообразование в педагогической реальности, основывается на инновационной педагогической деятельности, субъекты которой ориентируются на концепцию личностно-развивающего образования, гуманистическую образовательную парадигму. Необходимыми и достаточными условиями саморазвития авторской школы, которые приводят к формированию целостной педагогической системы, являются [53]: теоретико-методологическое обоснование концепции авторской школы как основы инновационной педагогической деятельности; научно-педагогическая разработка программы развития как нормативной и методической модели организации жизнедеятельности авторской школы; разработка инновационных технологий, обеспечивающих реализацию концепции авторской школы; создание управленческой модели в форме комплексно-целевой программы развития школы.

Рассматривая проектирование инновационной деятельности сквозь призму методологической идеи целостного подхода, за основу принимается идея о том, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, для них, как правило, существует несколько альтернативных путей развития [53]. С этих позиций проектирование авторской школы представляет собой системную деятельность по разрешению противоречий, возникающих в процессе инновационной педагогической деятельности за счет, в первую очередь, внутренних источников саморазвития всех субъектов инновационного процесса (автора практики, учителя, обучающихся,

родителей) [39].

Целостность авторской школы обеспечивается за счет инновационной педагогической деятельности, организуемой на основе единства деятельности педагогов и учащихся как равноправных субъектов инновационного процесса; системообразующего компонента, которым является воспитательная система гуманистического типа; моделирования содержания образования на основе интегрирующих факторов: ценностных ориентиров, метадеятельности, метапредмета [53].

Попытки «переноса» авторской педагогической модели на новую почву, как правило, связаны с огромными трудностями, поэтому редко бывают успешными. Теоретическая и управленческая неграмотность, амбициозность и связанные с этим завышенная самооценка, технологическая несостоятельность квазиноваторов зачастую приводили и приводят к тому, что в школе заново «создают велосипед» или апробируют педагогическую идею, давно известную, проверенную или ставшую забытой по тем или иным причинам [39]. Все это наносило весьма ощутимый ущерб престижу принципиально новой практики педагогического экспериментирования, всему инновационному движению в целом.

Следует также отметить, что в силу массового характера инновационных процессов и объективной сложности получения каждой школой, где они разворачивались, действенной научно-методической помощи, были допущены грубые педагогические ошибки: искажение сути инноваций, неумелая их реализация, имитация инновационной деятельности: «вечный эксперимент», параллельное существование новшеств наряду с традиционным обучением, неполное, поэлементное внедрение новшеств и др.

Необходимость профилактики подобных педагогических просчетов актуализировала осуществления научного сопровождения инновационных процессов, то есть совместной деятельности ученых и практиков по выявлению ключевых проблем, рискованных зон и дефицитарных аспектов [39];

поиску и освоению новых идей, новых целей, стратегий и образовательных практик; отслеживанию и анализу хода и результатов инновационной педагогической деятельности [53]; коррекции проектов и программ и инновационных процессов.

К концу XX века все острее стало проявляться пресыщение педагогическими новшествами – «инновационная усталость» [53]. Заметно сузился круг новаторов. Целый ряд школ, активно включившихся в инновационный процесс, освоив, внедрив определенные педагогические новшества и получив желаемый статус, сократили активность. На новый виток инновационной деятельности вышли единицы. Замедление инновационных процессов произошло под влиянием усиливающегося внешнего контроля, заставляющего педагогов и администрацию школ переключить внимание и свои силы с собственного творческого роста и развития обучающихся на рутинную работу по достижению обязательных образовательных результатов.

Ретроспективный анализ инновационной деятельности школ показывает, что инновационное развитие образовательных организаций начиналось с освоения учителями школ локальных новшеств, затрагивающих узкие элементы системы: содержание и методику преподавания отдельных предметов [53]. Затем оно переходило к более масштабным изменениям модульного и даже системного характера, охватывающим целые ступени школьного образования, параллели классов, направления образовательной деятельности. Данная закономерность могла быть вызвана наличием собственной высокой мотивации на изменения только лишь у отдельных членов педагогического коллектива, недостаточной подготовленностью учителей школы к освоению масштабных новшеств, отсутствием полноценного научно-методического сопровождения, надежных механизмов управления процессами внедрения новшеств и поэтапного преобразования существующей педагогической системы школы.

Негативными последствиями локального обновления педагогической

системы, исключительно опиравшейся на инициативность инновационно настроенных учителей, стали, значительные трудности с внедрением отдельных новшеств в существующую систему; а с другой стороны - многочисленные внутренние противоречия педагогической системы, ведущие к росту напряженности внутри школьных коллективов и в итоге – к закономерному снижению образовательных результатов.

Стратегия инновационных изменений – это модель подлинно инновационного развития, которая позволяла школам стать настоящими лидерами, достичь уровня элитных образовательных организаций. В концепциях подобного рода школ коренным образом менялись парадигма образования, структура образовательной системы, содержание образования и технологии обучения школьников. Примером могут служить концепции авторских школ Е.А. Ямбурга [72], Е.Л. Рачевского, а также общеобразовательные организации, которые реализовывали программы развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [22], диалога культур, вальдорфской школы, внедряли обучение по индивидуальным учебным планам, реально осуществляли переход к компетентностной (деятельностной) парадигме образования. В подобного рода школах образовательный процесс заметно отличался от традиционного не только по содержанию, но и по технологиям работы с обучающимися. Осуществлялось введение новых методов обучения, основанных на передовых разработках педагогической и психологической науки. У руководителей школ данного типа имелись собственные представления о будущем, сформулированные цели развития и планы их достижения. Руководители таких школ являются подлинными инновационными лидерами, объединяющими вокруг себя творчески и инновационно настроенных учителей [39].

Школа взаимодействует с внешней средой, обмениваясь с ней информацией, а ее эффективность определяется не только собственными качествами, но и условиями среды. Данные условия постоянно изменяются,

поэтому, чтобы оставаться эффективной, образовательная организация должна развиваться и приобретать новые качества. Так, с позиции системного подхода необходимость введения новшеств в педагогическую систему, а также использование для их внедрения той или иной новой технологии, вызывает необходимость внесения соответствующих изменений и в систему управления развитием школы.

### **3.3. Роль личности педагога-новатора в деле создания авторских школ, концепций и методов.**

Концепции, методы и модели авторских школ обычно существенно отличаются от традиционной педагогической практики и часто строятся на противопоставлении этой практике, ее критике и доказательстве преимуществ новых подходов перед известными, апробированными и устоявшимися [53]. В качестве отличительной черты авторских школ многие исследователи выделяют также и то, что такие школы создаются на основе заранее разработанного оригинального концептуального проекта, отсюда и название – «авторская школа».

В роли создателей авторских школ выступали как ученые, так и педагоги-практики [53]. Авторские школы известны, как правило, по именам их создателей – «школа В.А. Караковского», «школа Е.А. Ямбурга» или по обобщающим названиям философских и психолого-педагогических идей, лежащих в основе образовательной системы школы: «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «школа развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский) и др. Авторская школа относится именно к таким явлениям в культуре, у которых неопределенность исчезает только с течением временем. В образовании, как и в любой иной сфере культуры, существует механизм отбора [53]. Какие-то школы, проекты, образовательные системы и концепции рождаются как авторский замысел, не вписываются в общепринятые рамки, часто даже нарушают сложившиеся каноны, и лишь с течением времени их положение

меняется, а какие-то становятся классическими культурно-педагогическими образцами.

Основоположники авторских школ, как правило, вовсе не претендуют на то, чтобы все школы в стране или в мире становились такими же [53]. Авторам педагогических инноваций чужд банальный экспансионизм. Они даже не претендуют на то, чтобы их опыт распространялся и становился массовым. Педагоги-новаторы спроектировали школу для себя и своих единомышленников, и этого было для них достаточно. И именно в таких авторских школах рождались новые, прогрессивные идеи, которые рано или поздно приходили и в «традиционную школу». Возможно, официальная общеобразовательная школа не всегда принимала эти идеи, но так или иначе она получала необходимый стимул для своего развития [53].

Под руководством Ф.Ф. Брюховецкого школа № 12 имени А.С. Макаренко превратилась в опытную площадку Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР – СССР. В 1950-1960-е гг. школа Ф.Ф. Брюховецкого уже «гремела» на всю страну своей уникальной для советской педагогики того времени работой органов самоуправления. Достаточно сказать, что в школе существовало два учкома. Кстати, именно здесь родилась традиция «дежурных классов», которые потом стали обыденным явлением. Многие из того, что создал и внедрил Ф.Ф. Брюховецкий в школе № 12, со временем стало классикой советского образования, а ряд нововведений продолжает использовать и современная российская школа: праздник «За честь школы», «День знаний», «Праздник прощания с букварем», «Последний звонок», спортивный праздник школы, посвященный началу нового учебного года (в первое воскресенье сентября), школьная весна искусств, День самоуправления в день рождения А.С. Макаренко и многие другие. Ф.Ф. Брюховецкий – заслуженный учитель школы РСФСР, кандидат педагогических наук, почетный гражданин города Краснодара – и это далеко неполный перечень наград и званий, которыми были отмечены



заслуги выдающегося советского педагога. Ф.Ф. Брюховецкий на практике реализовал в школе идеи русского педагога К.Д. Ушинского, не случайно за хорошую постановку учебно-воспитательной работы в школе, за обобщение своего педагогического опыта в печатных статьях.

В 1970-е гг. новаторство народного учителя СССР С.Н. Лысенковой проявилось в создании авторской методики опережающего обучения, наиболее близкой к методике известного педагога-новатора, народного учителя СССР В.Ф. Шаталова [51]. Главная педагогическая идея С.Н. Лысенковой состояла в том, что перед началом рассмотрения новой темы учитель в свободной, ненавязчивой форме давал учащимся краткие сведения из нового материала, приводил различные примеры, активизируя тем самым мыслительную деятельность ребенка. Педагог небезосновательно считала, что такой прием обучения особенно эффективен тогда, когда ребенку необходимо усвоить сложный для его восприятия учебный материал [51]. При использовании данной методики ученик воспринимал учебный материал, затрачивая меньше усилий. В своей книге «Когда легко учиться» С.Н. Лысенкова подробно рассказала об опорах – специальных карточках, по которым она обучала своих учеников. Использование карточек позволяло педагогу формировать выводы, рождающиеся на глазах учеников в момент объяснения.

Оригинальная педагогическая система коммунарской методики и педагогики общей заботы была разработана академиком АПН СССР И.П. Ивановым [51, с. 53]. Основная идея подвижнической деятельности педагога состояла в том, чтобы на основе коллективных творческих дел сплотить конкретное объединение взрослых и детей в общем стремлении проявлять деятельную заботу о людях. Такая деятельность способствовала развитию эмоционально-волевых качеств личности, формируя процесс ее гражданского становления. Важным условием воспитания ребенка в таких условиях становилось не только выполнение конкретной, социально значимой работы, но и участие в ее планировании, подведении результатов

[51]. Деятельность коллектива воспитанников должна была ориентироваться на развитие детского воображения и творческих способностей. Даже при выполнении самых важных и ответственных заданий за ребенком оставалось право на инициативу и даже фантазию. Проявлению этих качеств личности способствовали педагогически продуманные формы деятельности: разновозрастные отряды, «советы дела», «разведка дел и друзей». Свою методику коллективных дел И.П. Иванов называл «педагогикой общей заботы» [51]. И уникальное пространство общей заботы создавали в общем коллективном творческом созидании взрослые и дети.

В.А. Караковский являлся основателем гуманистической воспитательной системы современной массовой школы. Ведущей идеей авторской школы Каракового была ориентация на личность школьника, его интересы и способности [36]. Определяющую роль в комплексе идей выдающегося педагога играла педагогическая концепция коллектива. Она опиралась на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто использовались как фундамент для различных суждений, аргументаций, для обобщений и выводов. Для общешкольного коллектива было характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе, что свидетельствует об общественной и личной ценности школы.

Организационная структура школьного коллектива была достаточно проста. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвовали и старшеклассники) существовал еще и большой совет, включавший в себя кроме педагогов еще представителей от всех классов, начиная с шестых. Большинство в большом совете составляют школьники, и зачастую бывало так, что они проводили решение, не совпадающее с мнением педагогов. Значительный вес имели постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов. Существенной характеристикой системы В.А.

Караковского являлось использование коммунарской методики, или методики коллективной творческой деятельности. Главным функциональным узлом системы являлся весенний коммунарский сбор, который проводился во время весенних каникул. Сбор служил функциональной основой, которая в значительной степени формировала структуру авторской педагогической системы Караковского. Сбор – это и школа актива, поскольку он включал в себя интенсивную организаторскую работу.

Концепция В.А. Караковского была основана на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем [36]. Воспитание рассматривалось как управление развитием личности в социуме, коллективе, смыслы изменений заключались в создании системы воспитания, обеспечивающей единство социализации, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития.

Авторская «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского – это системное образовательное учреждение, занимающееся обучением детей в возрасте от 3-х до 17-ти лет; процесс обучения в нем был совмещен с педагогической работой по формированию индивидуального содержания образования. А.Н. Тубельским была разработана инновационная технология обучения, основанная на самоопределении учащихся [51, с. 16].

Структурно «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского была последовательно представлена следующими этапами обучения:

1. Подготовка детей к обучению в школе. Предусмотрено формирование навыков письма, счета и чтения, а также подготовка к свободному образовательному пространству школы, формирование навыков ориентирования и взаимодействия с окружающей действительностью.

2. Начальная школа. Осуществляется освоение учащимися общекультурных навыков письма, чтения и счета, с соблюдением индивидуальных рамок развития каждого ребенка.

3. Основная школа. Обеспечение условий для «пробы сил» в различных видах деятельности (познавательной, поисковой, трудовой и т.д.).

Дополнительно проводят практические занятия в специально организованных учебных лабораториях.

4. Старшая школа. Обучение осуществляется по индивидуальным планам, за исключением нескольких обязательных предметов. Индивидуальный учебный план каждый ученик составляет для себя самостоятельно. Основной формой учебного процесса является мастерская, которой руководит педагог школы, либо специально приглашенный специалист.

Целью образовательного процесса в адаптивной школе Е.А. Ямбурга является формирование положительной «Я-концепции» обучающихся, создание системы адаптирующей педагогики, системы разноуровневого дифференцированного обучения [72;73]. Реализация этой цели достигается следующим образом: формирование высокого образовательно-воспитательного фона гимназических классов и качественная подготовка выпускников к обучению в вузах, самообразованию, творческому труду [72]. Происходит осуществление личностно-ориентированного подхода, индивидуализация обучения, медико-психологическая и педагогическая помощь дезадаптированным и ослабленным детям, удержание каждого трудного ребенка в сфере влияния воспитательного поля общеобразовательной школы [73].

В системе адаптивной школы отводилось место каждому обучающемуся, вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей и склонностей, то есть школа приспособлялась к каждому ребенку, а не наоборот [72]. При сохранении классно-урочной системы образовательный процесс организуется в зависимости от способностей детей, уровня их интеллектуального развития и подготовленности. В адаптивной школе обучаются дети всех возрастов, начиная с детского сада, и различных способностей: от классов коррекционно-развивающего обучения до физико-математических, гуманитарных, медицинских [73].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Своевременность постановки вопросов *научно-методического и экспертного анализа эффективных педагогических практик советской школы* не нуждается в пространном обосновании. Особое значение для обогащения педагогического знания приобретают проблемы определения методологических и историографических аспектов исследования эффективных педагогических практик, характеристики эффективных педагогических практик как историко-педагогического феномена, выявления и научного описания ключевых показателей эффективности педагогических систем прошлого.

На повестке дня *стоит вопрос о создании полноценной теоретической модели определения эффективности педагогических нововведений*, при практической реализации которых происходило бы осуществление содержательной рефлексии и ретроэкспертного анализа культурно-ценностных детерминант, осмысление, обобщение и систематизация результатов институциональных процессов в российской общеобразовательной школе. В ходе исследования был выявлен ряд необходимых условий, способствующих трансформации образовательных систем и формированию новаторских педагогических практик.

Феномен инновационности в социокультурной сфере становится ключевым с конца 60-х годов прошлого столетия для общей характеристики постиндустриального уклада, его становления и развития. Необходимо различать два понятия «*новация*» и «*инновация*». Основанием такого различения должны служить конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей лишь изменение отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода и ее следствием становятся развитие данной

системы или ее принципиальное преобразование – мы имеем дело с инновацией.

Дополнительные различия в понятийном аппарате инновационной деятельности возможно осуществить, если выстроить схему полного цикла возникновения и реализации любой инновации в той или иной эффективной социальной практике:

- 1) *источник инноваций* (наука, политика, производство, экономика);
- 2) *инновационное предложение* (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- 3) *деятельность (технология) по осуществлению новации* (обучение, внедрение, реализация, трансляция);
- 4) *инновационный процесс* (формы укоренения новации в практике);
- 5) *новый тип (новая форма) общественной практики.*

Только в этом случае возможно грамотное и эффективное управление не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и ее переходом в режим продуктивного развития.

Особый тип проектирования возникает при переходе от традиционного образования (традиционной школы, традиционного обучения и воспитания) к образованию инновационному. Так, в теориях развития необходимо специальное проектирование возрастных нормативов (как определенного комплекса индивидуальных способностей в конкретном возрастном периоде) и критериев эффективности инновационного развития и педагогических практик.

Собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы открытие превратить в изобретение, изобретение – в проект, проект – в технологию реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве инновации. В инновационной деятельности научные представления рождаются не по логике монодисциплинарного исследования, а по логике развивающейся практики, как специальные инструменты запуска, поддержки и модификации самих процессов развития.

При *конструировании эффективных педагогических практик в эпоху СССР* активно использовались организационно-управленческие средства по созданию перспективных структур, обеспечивающих более высокое качество образовательной деятельности и соответственно более высокий профессиональный статус педагога-новатора в системе народного образования. В процессе социокультурной модернизации повышался уровень и качество жизни инициаторов новаций и профессионалов, которых удалось привлечь, а также социальное возрастание всех остальных практиков, сопровождающих и обеспечивающих новаторскую деятельность.

Обосновано, что *критериальный подход к оцениванию эффективности педагогических практик* получил свое отражение в прикладных и практических исследованиях управления образовательными системами, процессах в общеобразовательных организациях, педагогическом менеджменте в условиях решения приоритетных задач развития сферы культурно-просветительской деятельности, технологиях управления институциями и отдельными объектами, структурно входящими в систему общего образования. Критериальный подход открывал перспективы для новых способов принятия административных решений, разработки управленческих моделей, формирования и повышения эффективности школьных практик, осмысления ретроинноваций и педагогического прошлого в целом.

Основными элементами авторской педагогической системы являлись: личность автора и его идеи, образовательные технологии, модель личности воспитанника, воспитательная система, модель образования. Источник развития авторской педагогической системы находится в себе самой и в этом аспекте она является саморазвивающейся системой, движимой внутренними силами и потенциалом накопленного личностного опыта как автора эффективной практики, так и всего педагогического коллектива.

В научном исследовании показан содержательный переход от систем, построенных на принципах идеологизации, директивности, функциональной

заданности свойств и жесткой структурированности (так называемых «социальных машин») к более гибкому ценностно-ориентированному моделированию и стратегированию для решения конкретных проблемных ситуаций в сфере общего образования. Охарактеризованы особенности внедрения и бытования нововведений, создания новаторских педагогических систем и реализации инновационной образовательной деятельности. Представлены критерии определения эффективности проектирования и функционирования педагогических практик исторического прошлого.

Анализ развития авторских школ позднего советского и постсоветского периодов позволяет выделить следующие тенденции:

- Благоприятные социально-политические и культурные условия в 80-90-х годах XX в. способствовали общей стабилизации их состава и расширению числа авторских школ.
- Происходила персонализация авторских моделей.
- Развитие авторских школ осуществлялось в направлениях обогащения и развития концептуального ядра доминантной парадигмы.
- Расширялась база философии образования в качестве методологического основания при построении авторской концепции и выборе ядра культурно-педагогических ценностей.
- Направления деятельности авторских школ явственно и динамично перемещалось в сторону гуманистических ценностных приоритетов.

Главная функция инновационной педагогической деятельности – это *изменение, развитие способов и механизмов функционирования системы образования*. Внося элемент неупорядоченности, хаотичности в существующую педагогическую практику, разрушая ее стабильность, делая ее неустойчивой, инновационная деятельность неизбежно порождает деструктивные изменения в ранее стабильно функционирующей школе, а происходящие в ней инновационные процессы начинают выступать в качестве ведущих факторов, способствующих переориентации школы как



социокультурной системы и перехода ее в режим саморазвития.

Очевидно, что реализация инновационных разработок потребует значительного числа работ, связанных с проведением научно-практических исследований, с созданием и развитием инновационной инфраструктуры, с подготовкой кадров для инновационной деятельности, с технологическим переоснащением, стандартизацией новых процессов и интеллектуальных продуктов принципиально нового типа. Важно понимать, что ни одна из форм общественной практики не является самостоятельными и самодостаточными, а их возможности и потенциал инновационного развития могут быть обеспечены только во взаимосвязи друг с другом.

В продуктивно развивающейся, а не стагнирующей школе, *инновационная деятельность выполняет стабилизационную и поисковую функции*, что влияет на разные уровни педагогической деятельности – репродуктивную, продуктивную и креативную. Инновационная педагогическая деятельность выступала деятельностной основой обновления школы и имела своим результатом как структурные изменения в институциональной сфере, так и в концептуальные, содержательные и процессуальные подвижки во внутренних характеристиках отечественной школы как системы.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдулаева Э.С. Эффективность образовательной системы в СССР // *Colloquium-journal*. – 2019. – №24(48). – С. 89-90.
2. Адамов О.М. Деятельность КПСС по совершенствованию общеобразовательной школы РСФСР в период развитого социализма. Ленинград, Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 142 с.
3. Амирханов А.М., Сушкова В.В. Характеристика ведущих идей педагогов-новаторов в 80-90 годах XX века // *Наука и современность*. – 2016. – № 43. – С. 118-122.
4. Анайкина Л.И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922-1991 гг.). – М: Секачев, 2001. – 303 с.
5. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
6. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: уроки радости познания. – М.-Тверь: Золотая буква, 2005. – 112 с.
7. Богуславский М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). – М: НП АПО, 2010. – 48 с.
8. Богуславский М.В. Феномен массового педагогического новаторства в отечественном образовании 1950-х – первой половине 60-х годов // *Наука. Управление. Образование.РФ*. – 2023. – № 1 (89). – С. 7-14.
9. Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // *Вестник ТИСБИ*. – 2014. – № 4. – С. 58-78.
10. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Издатель А.И.Рассказов, 2004. – 304 с.
11. Воспитательная работа с учащимися во внеучебное время / отв. ред. В.И. Журавлев. – М.: Б.и., 1977. – 35 с.
12. Гавриков А.В. Авторская школа как инновационная

образовательная система // Научные стремления. – 2014. – №1 (9). – С. 80-83.

13. Гашичев А.В. Исторические и социокультурные условия становления идеи развития познавательных интересов личности в советской педагогике в 60–80-е гг. XX в. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С. 42-49.

14. Гришина И.В., Матина Г.О. Авторская школа как феномен педагогической реальности // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2019. – № 2. – С. 39-46.

15. Громько Ю.В. Давыдов – основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 5-18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250501>

16. Гуткина Н.И. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

17. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 5-17.

18. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. – Томск. Пеленг, 1995. – 144 с.

19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

20. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт экспериментального психологического исследования. – М.: Издательство Директмедиа Пабблишинг, 2008. – 613 с.

21. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 112 с.

22. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интер, 1996. – 517 с.

23. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Психологическая наука и образование.

– 1997. – № 3. – С. 27-41.

24. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луис, 1981. – 220 с.

25. Давыдов В.В., Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 31-37.

26. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы. – М.: ИНТОР, 1997. – 32 с.

27. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.

28. Данилов А. Школы Российской Федерации в решающем году пятилетки // Народное образование. – 1973. – № 7. – С.7-14.

29. Емельянов, Н.А. Внедрение передового опыта в Алданском районе. – Якутск: Якуткнигоиздат, 1964. – 24 с.

30. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Волгоградский государственный педагогический университет. – 2021. – № 10. – С. 4-9.

31. Зинченко В.П. Готовность к мысли // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1, № 2. – С. 4-16.

32. Зинченко В.П. Саморазвитие духа (памяти друга) // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1998. – № 5. – С. 4-11.

33. Иванова Г.М. Советская школа в 1950-1960-е годы. – М.: Фонд «Московское время», 2018. – 432 с.

34. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Дидактические характеристики инновационных образовательных практик // Антология инновационных образовательных практик: Сборник научных статей / Под ред. И.М. Осмоловской. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 4-24.

35. Иночкина В.И. Советская система образования: эффективность и преимущества // Молодой ученый. – 2024. – № 13 (512). – С. 197-199.

36. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем. – М: Новая шк., 1996. – 160 с.
37. Кивлева Н.В. Формирование нравственных норм учащихся в среднем общеобразовательном учреждении: дисс. исследование. – СПб., 2013. – 180 с.
38. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий. – Екатеринбург: УГПУ, 1999. – 147 с.
39. Куприна М.А. Инновационная деятельность современного педагога дополнительного образования (методический сборник). – Тамбов: ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества», 2018. – 48 с.
40. Лобастов Г.В. В.В. Давыдов: масштаб исторического разума // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 19-30. doi:10.17759/pse.2020250502
41. Михайлов Ф.Т. Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1, № 2. – С. 30-46.
42. Молоков Д.С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 148 с.
43. Мухин М.Л. О составляющих гуманистической направленности методического поиска учителей-новаторов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5. – С. 93-95.
44. Мясников В.А., Овчинников А.В., Козлова Г.Н. Историография общеобразовательной школы РСФСР. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 184 с.
45. Обобщать и распространять передовой педагогический опыт (Материалы зональной науч.-практ. конференции). – Уфа: Башкнигоиздат, 1969. – 26 с.
46. Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии. Хрестоматия / Ред.-сост. Корнетов Г.Б. Вып. 1. – М.-

Владимир: ВлГУ, 2007. – 288 с.

47. Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. – 2014. – № 4. – С. 190-194.

48. Опыт работы по приобщению школьников к творческой деятельности / отв. ред. В.С. Аранский. – М.: Б.и., 1978. – 24 с.

49. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. – М.: ООО «Белый ветер», 2019. – 226 с.

50. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

51. Пальтов А.Е. Инновационные образовательные технологии: Учебное пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.

52. Передовой педагогический опыт – в практику работы всех школ и учителей / Рязан. обл. отд. нар. образования. Ин-т усовершенствования учителей. Обком Профсоюза работников просвещения высш. школы и науч. учреждений. – Рязань, 1962. – 26 с.

53. Перекрестова Т.С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2001. – 241 с.

54. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 74-89.

55. Постигание педагогической реальности прошлого и настоящего в первой четверти XXI века: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: Академия социального управления, 2023. – 192 с.

56. Равкин З.И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского

социалистического общества (1961-1986 гг.). – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1987. – 96 с.

57. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. – 64 с.

58. Репкин В.В., Давыдов В.В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 15-34.

59. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика: статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.

60. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1, № 2. – С. 17-29.

61. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

62. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 2. – М.: Народное образование, 2005. – 401 с.

63. Силантьева Е.В. Генезис российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.: дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.1. – Омск: Б.и., 2023. – 263 с.

64. Тамарин Т. Быть или не быть второгодничеству // Известия. – 1968. – 3 июня. – № 128.

65. Тюрина Ю.А. Социальные основания эффективности системы образования в советский период // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 11. – С. 67-72.

66. Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус: учебное пособие. – М.: АНО ВО «Институт непрерывного образования», 2016. – 160 с.

67. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.

68. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216

с.

69. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 222

с.

70. Чудинова Е.Д. Работа с гипотезами детей в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 18-20.

71. Шевелев А.Н., Ермолаева М.Г., Курцева Е.Г., Матина Г.О. Авторские школы Петербурга: исторические основания и современное понимание: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2020. – 260 с.

72. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 346 с.

73. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М: ПЕР СЭ, 2004. – 367 с.