

СЕВЕРО-ЗАПАДНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ "ЭВРИКА"
ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ГОРОДСКОГО УРОВНЯ
ШКОЛА № 411 "ГАРМОНИЯ" ПЕТРОДВОРЦОВОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

СТАТЬИ

ВЫПУСК 1

**Санкт-Петербург
2008**

СОДЕРЖАНИЕ

Комментарий к материалам семинаров	3
Валицкая А.П. К неклассической парадигме образования	6
Громова Л.А. Управление проектами как ресурс повышения эффективности образования	9
Бацын В.К. Школа и грядущая революция в образовании	13
Богуславский М.В. Недавнее и далекое прошлое неформальных учительских движений в России	18
Вишнякова С. Г. Учитель в «зеркале» культуротворческой школы	21
Вишнякова С. Г. Формирование здоровьесберегающей среды - важный компонент деятельности культуротворческой школы	26
Носаева И.В. Особенности культуротворческой модели в школе «Гармония»	28
Антонова О.А. Основы актерской культуры учителя	34
Жигалко Е.В. Концепция класса-студии «Маленький принц»	37
Басова А.А. Воображение, игра и «мир детства»	42
Басова А.А. Восприятие цвета и развитие воображения ребенка	44
Муляр Е.А., Слотина Т.В. Проблема ответственности в психологическом аспекте	46
Цыпина Л.В., Хозов Г.В., Майорова Е.Б. Диагностика уровней и типов профессионализма педагогов и результативности педагогического поиска	52
Басова А.А., Цыпина Л.В. Развитие воображения и образовательная стратегия культуротворческой школы	56
Майорова Е.Б.. Целевые программы как инструмент развития ОУ	59
Каррыев Б.Б. Методология управления развитием инновационной культуротворческой школой	62

Комментарий к материалам семинаров

Инновационные усилия педагогического коллектива школы становятся сегодня свидетельством высокого профессионализма, одновременно, условием существования и развития школы, целью которой была и остается подготовка выпускника к жизни в современном меняющемся обществе. Обеспечивая выполнение государственного стандарта, школа оказалась перед проблемой оптимальной организации образовательного пространства, обеспечивающего не только качественное выполнение стандарта по отдельным областям знаний, но и процесс становления личности, способной адекватно ориентироваться и свободно избирать свою позицию, достойно действовать в современном конфликтном, динамично меняющемся мире, при этом речь идет о личностном становлении-развитии ученика и учителя как паритетных участников субъект-субъектного образовательного диалога. ГОУ школа 411 «Гармония» более 10 лет работает по созданию действующей модели целостного образовательного процесса культуротворческого типа. Процесс освоения культуротворческой модели начинался с пересмотра целей и содержания образования, о должностовании школы по отношению к ребенку. Концепция культуротворческой школы предлагает модель образовательного процесса, ориентированного на становление личности, в котором содержание образования – не количественное наращивание учебных предметов – естественнонаучных, социогуманитарных, культурологических, ведущих к перегрузкам ученика и учителя. Культуротворческая школа ориентирована на междисциплинарную интеграцию, которая осуществляется как воссоздание целостной картины мира, соответствующей особенностям возрастного развития и мировосприятия ребенка.

В культуротворческой образовательной модели на уровне содержания образования интеграция - моделирование междисциплинарного проблемного поля, открывающего равные, но разнообразные возможности получения образования; на уровне образовательных технологий интеграция являет собой педагогическое взаимодействие в системах учитель-ученик, учитель-учитель, учитель-администратор; на уровне организационного и методического сопровождения интеграция есть координация векторов общего и дополнительного образования, учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающая открытость образовательного пространства школы.

В школе оптимально взаимодействуют предметные блоки: социогуманитарный, естественнонаучный, художественно-эстетический; практически исключена перегрузка учебного плана, обеспечена преемственность ступеней образовательного процесса в соответствии с возрастными этапами развития ученика.

Реализуется и оптимизируется процесс организационного и методического

сопровождения образовательного процесса, проводится апробация индивидуальных образовательных маршрутов для различных возрастных групп, возможен выбор образовательных программ. В школе реализуется такой метод педагогического проектирования как разработка целевых программ или исследовательских интеграционных проектов, сконструированных по приоритетным направлениям развития школы.

В настоящее время в ГОУ реализуются следующие целевые программы:

«Ступени» - построение преемственной «вертикали» движения класса и педагогического коллектива: класс-студия (начальная школа), класс-мастерская (основная школа), класс-лаборатория (старшая школа).

«Духовная культура», имеющая подпрограммы «Наследие», «Круг светлых дней», «Краеведение». Программа «Духовная культура» реализует идеи национальной школы. Патриотизм, универсально-культурная духовно-вселенская солидарность, деятельное добролюбие, великодушие – ориентиры, на которые равняется школа.

«Голоса мира» (в рамках программы действует интернациональный клуб) - освоение культурного пространства современного мира в движении от ближней культуры (семьи, школы, города, страны) к культуре дальней (человечеству).

«Эстетический центр» - взаимодействие общего и эстетического образования (по принципам дополнительности).

Естественнонаучное творчество (в рамках программы работает клуб для учащихся «Космос»): интеграция дисциплин естественно-математического цикла, гуманизация научного знания, интегративные связи школьной и университетской науки.

Стратегия развития города в жизненных планах молодого петербуржца: программа дополнительного образования, разработанная УПМ. Реализуется подпрограмма «Роль школы культуротворческого типа в стратегическом развитии г. Петродворца».

«Экология»: разработка действующей модели культуротворческой школы как здоровьесберегающей среды возрастания личности ребенка.

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение: обеспечение психолого-педагогической, медико-валеологической и социальной помощи и поддержки детей, родителей и педагогов. В рамках программы «Здоровье».

Целевые программы обращены к проблемам возрастной преемственности и межпредметной интеграции, разрабатывают аспекты ценностной (нравственно-эстетической) интерпретации знания и проблем его гуманизации, раскрывают образовательное пространство школы в современную науку и культурную среду Санкт-Петербурга.

В междисциплинарных научно-исследовательских проектах работает большая часть педагогов коллектива; сформировались постоянные творческие проблемные группы

учителей. Разработанные и реализуемые целевые программы «расширяют» образовательное пространство, позволяют сосредоточиться на решении конкретных значимых задач, не терять в рутинной работе приоритеты в развитии, включать большую часть педагогического коллектива в творческий процесс.

Особенности организации образовательного процесса в школе № 411 «Гармония» позволили преобразовать такую традиционную, установившуюся форму, как регламентированный по времени и содержанию школьный урок. Практика интегрированных уроков обеспечивается целевыми программами. Интегрированный урок может объединить усилия педагогов в рамках циклов учебных дисциплин (например, естествознание) или соединить междисциплинарными связями «лепестки», описывающие целостные фрагменты содержания образования. Интеграция может быть тематической и жанровой, когда к педагогам-предметникам присоединяются преподаватели ИЗО, музыки, ритмики, помогая сделать урок более образным, пластическим, усвояемым. В школе освоена особая резюмирующая форма – урок-событие. Урок-событие завершает сюжетно-тематический блок интегрированных уроков, позволяя органично соединить проблемно-деятельностный и культурно-информационный методы трансляции знания. Урок-событие представляет собой особую форму педагогического взаимодействия, создающую условия для реализации творческих возможностей учащихся, которые вне интегративного могут оставаться невостребованными. Культуротворческий урок-событие развивает исследовательские, социально-психологические, этические навыки; моделирует целостное системное видение мира, позволяя реализовывать импульсы к самостоятельному творчеству.

Развивая навыки недогматичного, живого, контекстуального и одновременно строгого и доказательного мышления, ответственного социального и морального поведения, творческой деятельности в самых разных сферах учебного процесса, урок-событие компенсирует отсутствие адаптационных механизмов в педагогической системе образования, позволяет координировать векторы общего и дополнительного образования, моделирует культуротворческий тип личности.

Накопленный и отрефлексированный опыт работы с уроком вызвал к жизни новые организационные формы: классы-студии и классы-мастерские. Классы-студии и мастерские объединяют усилия педагогов-единомышленников, формирующих творческие проблемные группы. В классах-студиях доминантой является предметно-практическая деятельность по освоению-проживанию культурно-исторических миров. В классах-мастерских доминирует когнитивная педагогика. В пределе обе эти формы должны синтезироваться в единое целое при соответствующей материально-технической базе, грамотной кадровой политике и организационно-методическом сопровождении.

К неклассической парадигме образования

Стоит внимательно присмотреться к тому, что мы сегодня уже привычно именуем сменой мировоззренческой парадигмы, чтобы понять, какой педагогический модус науки порождается им, содействуя гуманизации сознания и культурной практики людей.

Современную эпоху философы и культурологи определяют как время *гуманистической революции*, причина которой - защитная реакция человечества перед лицом реальной угрозы цивилизационного эколого-духовного кризиса. Дух гуманистической ориентации - обращение к потребностям, переживаниям, интересам человека, - становится основным предметом размышлений, изучения и забот, влияет на философию, религию, психологию, на общественные институты, производство, досуг и особенно - на образование.

Рубеж XIX -XX веков - означил конец классической рациональности и начало бурного развития неклассических концепций познания. Их различие - в содержании онтологических представлений о мире физическом и духовном, об отношениях ума к реалиям мира, следовательно, о природе знания.

Классическая рациональность предполагает субъект-объектное противостояние познающего и познаваемого, где активно сознание, наблюдающее мир и конструирующее знание о нем. При этом вопрос о его /сознания/ собственной субстанциональности остается открытым, очерченным триадой тело-душа-дух. Мысль - суть онтологический признак человеческого я-существования /Декарт/, - и "мнения правят миром", и истина одна для всех людей, она неизбежно обнаруживается, кто бы ни шел к ней, и по каким бы дорогам ни пролегало это движение.

Отсюда и классическая педагогика - частный случай общего классического стиля мышления. Для нее сознание и знание - *сверхиндивидуально*, а потому ребенок и взрослый, юноша и старик, - мыслят о мире одинаковым способом и существуют в круте единой истины. Разница лишь в том количестве знания, которое ими накоплено.

И потому образование - накопление истин о мире физическом и духовном, а воспитание - внедрение привычек /навыков/ поведения среди людей его. В педагогическом процессе мир должен быть объяснен в терминах истин, подлежащих запоминанию, знания - "перелиты" в сосуд сознания.

Тогда и рождается просветительская, существующая поныне, сумма наук, подлежащих освоению: о Боге, о природе, об обществе /истории/, о языке, о человеке как существе тварном, витальном и социальном, а потому *долженствующем* по отношению к Богу, миру, людям и самому себе. /Ср. стилистику педагогических рекомендаций/

Здесь взаимные связи наук предполагаются в общности сознания и истины, не требуют обсуждения, а по мере созревания классической парадигмы образования и вовсе утрачиваются. Каждая из классических наук предъясняет себя в собственной логике построения знания.

Подчеркнем: классический /просветительский/ стиль мышления и деятельности - факт современного состояния умов педагогов и проектировщиков образовательных систем, создателей новейших стандартов высшего профессионального образования.

Неклассический тип рациональности актуализован в связи с очевидной задачей для XX века - введения сознания в научную картину мира, онтологизации сознания, включения в объективную реальность нового "региона" знания, имя которому психика и сознание, преодоления вневсего творящего знание субъекта по отношению к бытию.

В классической парадигме знание предстает как *"картина мира"*, мозаика, воссоздаваемая усилиями наук. Теперь необходимо существенное изменение этой формулы - *"образ мира и человека в нем"*. Именно это изменение порождает иную парадигму знания и выступает основанием интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания.

Новое представление о человеке, сложившееся, преимущественно, во второй половине XX века, характеризует его как существо *становящееся* - "самоактуализующееся" /А.Маслоу/; в отечественной традиции - "самодвижное", "симфоническое" /Л.Карсавин/, "микрокосм" /Н.Бердяев/, содержащий в себе самое все мироздание. Современная психология /"трансгуманистическая", "гештальтпсихология"/ и нейрофизиология утверждают как сущностную потребность сознания, заданную функциями мозга, - целостность образа мира, его ценностную осмысленность.

При этом становление личности и сознания - суть непрерывный процесс самоопределения в целостном образе мира, в константах ценностных смыслов культуры.

Развитие комплекса наук о человеке, именуемых гуманитарными, вокруг и внутри классических гуманитарных /история, язык, искусствоведение/ приводит к качественной перестройке эпистемологии и стимулирует рождение неклассических педагогических систем.

Теперь становится ясно, что знания нельзя пересадить из одной головы в другую, что качественно-содержательные лики истины различны для каждого человека, что эти качества можно типологизировать /пользуясь открытиями гуманистической психологии/ по этно-национальным, субкультурным, возрастным, половым и т.д. характеристикам сознания. При этом оказывается, что "никого ничему научить нельзя, никто вместо другого не может ничего понимать, если не вспыхнет акт понимания, акт обучения сам должен совершиться и как таковой не задан" /Мираб Мамардашвили. Классический и

неклассический идеалы рациональности. М., 1994 / А если так, то мы должны иметь дело с каким-то совсем иным инструментарием.

Образование - суть становление сознания, обретения культуры мысли /признак образованности - логичность, точность выражения, культура говорения и понимания/. Обучение - это «мир в работе ума» /Мамардашвили/, и от характера «рабочих конструкций» этого мира /предъявленного для познания/ зависят психические, нравственные, ментальные последствия, заданные затем в конструкции человеческого субъекта и не устранимые, например, морализированием или правовыми установками закона.

Итак, новая /неклассическая, гуманистическая/ парадигма образования принимает идею единственности физического и психо-интеллектуального миров, идею имманентности бытия и сознания, взаимного воздействия сознания и знания, их структурной общности.

Следствие принятия такой идеи для теории образования - необходимость предъявления в учебном модусе целостного образа мира, предполагающего активно-органичное присутствие человека в нем.

Тогда гуманизация образования, о которой мы все так печемся, для высшей школы сводится к конструированию комплекса наук, предъявляющих человеческое знание о мире и самом себе, где основой интеграции - ее первоэлементом, составляющим общность всех наук, - является становящееся сознание как уникальная способность к адекватной ориентации личности в природо-социо-культурном пространстве.

Управление проектами как ресурс повышения эффективности образования

Появление рынка образовательных услуг и новых инвестиционных ресурсов, возросшая конкуренция государственных и негосударственных учебных заведений, многообразие моделей реформирования образования, изобилие авторских учебных программ и инновационных технологий обучения стали объективным основанием востребованности профессиональных навыков управления в сфере образования.

Наиболее актуально эта потребность ощущается в сфере управления проектами. Сегодня школы разрабатывают много различных проектов. Существуют ли технологии управления для повышения их эффективности?

По данным Международной ассоциации управления проектами (IMPA), применение управления проектами позволяет сократить продолжительность его разработки в среднем на 20-30%, экономить расходы на проект в среднем на 10-15%, обеспечить общую эффективность достижения целей проекта в 2-3 раза превышающую результаты, получаемые без применения технологий управления проектами.

Механизмы управления проектами зависят от масштабов и сложности проекта, наличия ресурсов и характера прогнозируемых изменений. Профессиональный выбор механизмов основан на соблюдении ряда принципов.

Первый этап – организация и планирование проекта - основан на принципе креативности и предполагает применение творческого подхода к использованию знаний, умений, технологий, ресурсов. Наиболее ответственным, в этой связи, является начальный этап инициации проекта. Проект как замысел, идея возникает в результате творческого осмысления ситуации, которая уже существует или может проявиться как проблема. В результате индивидуального или группового анализа проблемной ситуации идея формулируется в целях, миссии, видении проекта и оформляется в его названии.

Специфика реализации данного этапа, типичная для команды разработчиков в школе, проявляется в том, что для полноты видения проблемы и систематизации задач по ее решению зачастую недостаточно только собственных усилий. Необходимость внешнего консультирования со специалистами является стимулом для поиска новых партнерских отношений и установления сотрудничества с другими образовательными учреждениями, чаще всего с вузами.

Замечательным примером такого долгосрочного сотрудничества является совместный проект школы № 411 и кафедры эстетики и этики РГПУ им.А.И.Герцена.

Залогом успеха этой деятельности стала готовность обеих сторон привлечь накопленные информационные, интеллектуальные и организационные ресурсы для совершенствования образования. В результате, кафедра нашла в школе единомышленников и энтузиастов для реализации инновационной концепции «Культуротворческая школа», автором которой является профессор А.П.Валицкая. А школа, благодаря профессионализму творческого организатора, директора Вишняковой С.Г., сумела не только воплотить на практике талантливые идеи ученого, но и распространить их, дополнив собственным инновационным вкладом.

Цели проекта – это ожидаемый результат деятельности, достигаемый в границах установленного времени. Особенностью проективных целей и результатов является то, что они не должны рассматриваться как нечто неизменное. Логика поведения в проективной деятельности не подчиняется принципу: «мы должны достичь этого результата», а соответствует принципу: «мы можем достичь этого, при условии...», то есть допускаются инновационные решения с учетом изменяющихся обстоятельств. Задача управления проектом состоит в том, чтобы корректировка целей и результатов оценивалась с позиций SMART - анализа, позволяющего сохранить специфику целей (Specific), их измеримость (Measurable), достижимость (Attainable), реалистичность (Realistic), соответствие временным границам (Timed Targets).

Миссия проекта – это идеальное представление о социальной значимости проекта, объединяющее всех участников, способное вызвать адекватную и заинтересованную реакцию тех, кому проект предназначен и тех, кто будет его поддерживать – административные структуры власти, фонды, инвесторы. Поиск и привлечение фондов – новый вид деятельности для образовательной системы. Он требует от руководителей проекта не только организаторского таланта, но и глубокой убежденности в своевременности, нужности, актуальности заявленной идеи. Не менее важным является такое качество инициаторов проекта, как способность убеждать, донести идею до других, сформировать заинтересованное к ней отношение.

Видение проекта – это предвидение ближайших и отдаленных последствий влияния результатов проекта на изменение внутренней и внешней среды школы. Управление предвидением предполагает определение меры ответственности за будущие изменения. Современную российскую школу в последние годы захлестнула волна инноваций и реформ. Но, к сожалению, на вопрос к каким результатам это приведет в будущем и кто будет отвечать за последствия, если они не оправдают оптимистические прогнозы ответить не может никто.

Следующий этап управления проектом связан с разработкой его концепции и

обоснования. Основопологающим *принципом* является *комплексный подход на основе метода SWOT-анализа*.¹ Данный принцип реализуется в технологиях соединения методов системного, целевого, ситуативного анализа и метода оперативной диагностики инновационной среды школы как специфической организации на основе SWOT-анализа.

Последний предполагает:

- Выявление в потенциале организации ее силы (S);
- Выявление в потенциале организации ее слабости (W);
- Установление возможностей (O), предоставляемых организации ее внешней средой;
- Выявление угроз (T) для школы со стороны внешней среды.

В результате проведенного анализа определяется поле актуальных и потенциальных проблем, которые могут быть решены с помощью проекта, обосновывается выбор методологии их исследований и разрабатываются стратегические и тактические задачи реализации проекта.

Обязательным этапом, подтверждающим целесообразность и эффективность проекта, является технико-экономическое обоснование (ТЭО) проекта. Такой документ необходим прежде всего фондам и инвесторам, принимающим решение о финансовой поддержке проекта. В результате разработки ТЭО определяются технико-экономические и финансовые показатели проекта, такие как:

- Общий размер и объем финансовых затрат;
- Вложения в финансирование проекта заинтересованных инвесторов;
- Сроки и этапы реализации проекта;
- Место осуществления проекта;
- Достаточность и доступность необходимых ресурсов;
- Потребность в конечных результатах проекта;
- Затраты на проект с учетом непредвиденных факторов.

Наконец, важным этапом реализации является маркетинг проекта (Project Marketing).

Управление этим процессом включает в себя:

- Маркетинг идеи проекта: исследование рынка потребностей и возможностей их удовлетворения за счет реализации проекта, подбор союзников и «потребителей» инновационных программ ;
- Планирование ресурсов для реализации проекта;
- Формирование команды для работы над проектом;
- Поиск и приобретение спонсоров, фандрейзинг;

¹

См.: Управление организацией: Учебник / Под ред. А.Г. Поршнева – 2-е изд. М.: ИНФРА-М.: 1999, с 324

- Подбор партнеров;
- Связь с медиа-пространством (информационное сопровождение проекта);
- Работа с общественностью (проективный PR)
- Прогнозирование результата (календарное планирование, управление временем);
- Максимизация выгод для организации (использование коэффициента эффективности управления проектом как отношение затрат на управление к стоимости проекта);
- Экспертиза результатов и выводов проекта (проективный аудит);
- Распространение результатов проекта и передача идей «наследникам» или повторение проекта.

Завершающим этапом управления как коммерческим, так и некоммерческим проектом является определение его эффективности. Традиционно при анализе эффективности учитываются два фактора: а) соотношение результатов проекта и стоимости использованных ресурсов; б) мера соответствия достигнутых результатов поставленным целям. Однако, как справедливо отмечает Г.Л.Тульчинский,² для некоторых видов деятельности, которые направлены не только на результат, но и на изменение процесса, например, образовательная деятельность, сложно проследить однозначную зависимость между конкретными результатами проекта и итогами деятельности организации. Критерием эффективности проекта в этих случаях может выступать степень обеспечения устойчивого развития организации во взаимодействии с постоянно изменяющейся, в том числе под влиянием проекта, внутренней и внешней средой.

Основным объектом управления в образовательном проекте и мерой определения эффективности его результатов являются люди: учителя, учащиеся, их родители. Показателями эффективного управления становятся их изменяющиеся потребности, ценностные ориентации. Эффективность проекта определяется отношением целей к реальным потребностям и проблемам. Эффективность тем выше, чем в большей степени цели решают реальные проблемы людей и стимулируют их развитие и совершенствование. Изменение и развитие целей и потребностей формируют необходимые личностные качества: гибкость реагирования на изменения среды, адаптивность к новым технологиям и требованиям изменений, обучаемость, креативность, мобильность, персональную ответственность. Наличие этих предпосылок становится условием для следующего этапа развития организации и социальной системы в целом.

² См: Тульчинский Г.Л. PR фирмы: технология и эффективность. СПб.: Алетейя, 2001, с.222

Школа и грядущая революция в образовании

Тридцать лет назад, в 1970 году, на книжных прилавках Соединенных Штатов появилась книга «Футурошок». Ее автор, американский ученый, лауреат Нобелевской премии, Алвин Тоффлер, сразу же стал знаменит, а его произведение на несколько лет превратилось в мировой бестселлер.

Шок от футурошока

Для миллионов землян книга «Футурошок» стала шоком.

На ее страницах будущее впервые предстало не как фантастическая сказка, напигованная приключениями суперменов в мире высоких технологий, а как вероятностно-аналитический прогноз развития тех тенденций, которые уже присутствуют в нашем бытии и быте, но которые именно в силу своей привычности совершенно не воспринимаются нами как детерминанты и провозвестники будущего ничуть не меньшей реальности, чем прошлое и настоящее.

«Раньше люди изучали прошлое, чтобы пролить свет на настоящее, – пишет Тоффлер в предисловии. – Я перевернул зеркало времени, подозревая, что отчетливый образ будущего может повлиять на наше истолкование сегодняшнего дня. Становится все труднее и труднее понять наши личные и общественные проблемы, не используя будущее в качестве некоего интеллектуального орудия. Книга задумана так, чтобы повысить осознание будущего ее читателями».

Будущее наступает. Оно – в изменениях индивидуальных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов. Будущее наступает, но «линии фронта» нет. Как опытный лазутчик, будущее набрасывается на свои жертвы из засад, устроенных в давно обжитом нами порядке вещей прошлого и настоящего.

Именно поэтому сегодняшний человек постоянно живет в состоянии стресса. Он ежесекундно сталкивается с будущим, но не сознает этого и испытывает жесточайший психологический дискомфорт. Он ищет выхода в алкогольном или наркотическом забвении, в религии, оккультизме, астрологии, лишь бы уйти из-под постоянных и неожиданных ударов, происхождения которых он не в состоянии ни понять, ни просчитать. Это и есть «футурошок», натывание на стремительно наступающее будущее.

Затем Тоффлер и написал свою книгу, чтобы помочь современникам (и потомкам) понять, что теперь будущее наступает гораздо быстрее, чем в прошлые эпохи, что к встрече с ним нужно готовиться. Иными словами, быстрота перемен во всех сферах нашего бытия

(социальной, культурной, технологической, духовно-нравственной, просто бытовой) столь велика, что мы не успеваем осознать их, не успеваем ни адаптироваться сами, ни привести в соответствие с ними обслуживающие (в том числе и собственные психологические) инфраструктуры и предстаем перед будущим совершенно неготовыми к нему.

«Удар о будущее» испытывают сегодня все земляне. Но нельзя не видеть, что, как у разных обществ (государств), так и у разных людей, это происходит по-разному. Но если в отношении отдельного человека еще можно сказать, что ему повезло, и счесть такое объяснение исчерпывающим, то в отношении страны или крупного социокультурного сообщества говорить о «везении» было бы просто неумно.

Подобные феномены надо изучать и пытаться понять, что и почему там и у тех получается, а здесь и у этих – нет. Этому надо учить. С детских и подростковых лет нужен определенный социально-психологический тренинг, который мог бы стать существенной частью нового содержания школьного образования.

Школа должна учить жизни в наступающем будущем, хотя его конкретные формы и обстоятельства принципиально непредсказуемы. (В этом драматизм ситуации, но и тот социальный кураж (если иметь в виду исконное значение этого французского слова – «отвага, мужество»), который необходим образованию, если оно не хочет в очередной раз оказаться обескураженным.)

«Наши школы, – пишет Тоффлер, – поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед, к возникающему новому обществу. Их значительная энергия направлена на подготовку людей прошедшей индустриальной эпохи, экипированных для выживания в системе, которая перестанет существовать раньше, чем они сами. Чтобы избежать удара о будущее, мы должны создать постиндустриальную систему образования. И чтобы сделать это, мы должны искать цели и методы в будущем, а не в прошлом».

В самом деле, в статичных обществах прошлое медленно вливается в настоящее и повторяет себя в будущем. В такой ситуации наиболее разумный способ подготовки ребенка – обучение его умениям прошлого. Оно передается через школу, но не в меньшей мере через семью и религиозные институты.

Эпоха индустриализма потребовала человека нового типа. Появился спрос на качества, которые ни семья, ни церковь уже не могли предоставить. Массовое образование было гениальным механизмом, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно расположенных школах (заводах) была достижением индустриального гения.

Вся административная иерархия образования следовала модели индустриальной

бюрократии. Сама организация знания в постоянные дисциплины была основана на принципах индустриализма. Дети переходили с места на место и сидели на определенных для них местах. Звонки звучали для того, чтобы регламентировать изменения во времени.

Молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, учась тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем.

Само название ключевой главы раздела, посвященной в "Футурошоке" образованию, демонстрирует масштаб задачи, как ее понимает Алвин Тоффлер. Это не "совершенствование", даже не "реформа", а "новая революция в образовании". Поэтому в интересах максимально полной презентации подходов и взглядов автора представляется разумным просто дать ему слово, не ограничивая излишне жестким регламентом. Надо научиться учиться и переучиваться...

В технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов; люди – с потоком информации и знаков. Машины будут выполнять рутинные задачи; люди – интеллектуальные и созидательные.

Машины и люди вместо концентрации на гигантских заводах и фабриках в городах будут разбросаны по всему миру, связанные между собой потрясающе чувствительной, почти мгновенной связью. Человеческая работа перенесется с фабрик и из массовых офисов в общества и дома...

Технология завтрашнего дня требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти, но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности.

Она требует людей, у которых, пользуясь замечательным определением Чарльза Сноу, «будущее в крови». Знание становится все более смертным. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – вовсе нет.

Однако общество, в котором индивидуум меняет работу, место жительства, социальные связи и т.д., придает огромное значение эффективности обучения. Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их

заменять.

Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться.

Новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». Индивидуум завтрашнего дня будет иметь дело с еще более жесткими переменами, чем мы сегодня.

Для образования урок ясен: его прямой обязанностью должно стать повышение способности справляться в той скорости, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образов будущих событий...

Для того чтобы создать постиндустриальное образование, мы должны сначала сгенерировать последовательные альтернативные образы будущего – сделать предположения о видах работ, профессиях и должностях, которые могут понадобиться через двадцать или пятьдесят лет; предположения о видах семейных форм и человеческих взаимоотношений, которые будут превалировать; о видах этнических и моральных проблем, которые возникнут; видах технологии, которая будет окружать нас, и организационных структур, в которые мы должны будем влиться.

Только делая такие предположения, определенные, обдуманые, систематизированные и постоянно корректируя их, мы сможем установить природу познавательных и эмоциональных умений, которые потребуются людям завтрашнего дня, чтобы перенести стресс от столкновения с будущим.

Общество в целом, каждое местное сообщество и даже каждая школа нуждаются в своеобразном «Совете будущего».

Набрасывая план предполагаемого будущего, определяя последовательные образовательные ответы на ожидаемые проблемы, открывая альтернативы для активного публичного обсуждения, такие советы могли бы оказывать мощное влияние на образование. Но они не преуспеют, если будут составлены только из профессионалов образования, управления или иной «статусной» элиты. Старшеклассники и студенты должны быть подключены к этому с самого начала, и не просто как наклеивающие марки для взрослых.

Молодые люди должны помогать вести подобные советы, если действительно не поставить их во главе, так что предполагаемое будущее сможет формулироваться и обсуждаться теми, кто, по-видимому, будет открывать и населять это будущее. Движение Советов будущего – это способ выйти из тупика в наших школах и колледжах. Нынешние

школьники и студенты, замкнутые в образовательных системах, стремящихся превратить их в ходячие анахронизмы, конечно, протестуют. Но все же их попытки заменить базу социальных программ на смесь марксизма XIX столетия и раннего фрейдизма выявили их абсолютную фиксацию только на прошлом и настоящем, как и у их родителей.

Тем работникам сферы образования, которые признают банкротство современной системы, но пребывают в недоумении касательно следующих шагов, движение Совета может предоставить цель, так же как и способность ее достичь посредством альянса с молодежью. Путем привлечения родительского и попечительского участия – помощи бизнесменов, профсоюзных деятелей и других – движение может получить широкую политическую поддержку для постиндустриальной революции в образовании...

Объем книги «Футурошок» – 450 страниц.

Мы привели из нее практически только одну (хотя и пространную) цитату.

Сделаем скидку на то, что приведенный текст написан более тридцати лет назад и отнюдь не для нынешней России. Но как актуально он звучит! Сколь о многом заставляет задуматься, особенно если вспомнить, что с точки зрения будущего (то есть нашего с вами настоящего) представляла собою в 1970 году Америка и что – Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика.

Угадайте с трех раз – кто из них ударился о будущее.

Недавнее и далекое прошлое неформальных учительских движений в России

В последние годы все чаще возникает ощущение, что наша профессиональная жизнь как-то поблекла, будто полиняла. Особенно когда вспоминаешь фейерверк педагогических идей, авторских школ, фестивалей “Эврики”, взорвавшийся в конце 80-х. Но оказывается, это нормальный исторический процесс: за взлетом следует спад.

Для хорошего учителя всегда было важно постоянно повышать уровень собственного педагогического мастерства. Более того, образовательные реформы становились возможными только при неформальной педагогической активности. Можно выделить четыре пика ее массового подъема в XX веке.

Первый длился примерно до 1910 г.

В России проводилось огромное количество учительских съездов разного масштаба. В то время научно-методическая база была одной из лучших в мире, и учителя имели возможность слушать крупнейших светил науки. И, разумеется, происходил обмен опытом в форме докладов, выставок, летних курсов, организованных земствами. Большое значение имела связь с заграницей. Существовала определенная квота Министерства народного просвещения на выезд примерно 200 учителей каждый год на месяц-два. Чаще всего ездили в Германию, Францию, Швейцарию.

В Женеве даже был Русский учительский дом, где все путешествующие по Европе и приезжающие в Швейцарию учителя могли жить столько, сколько это было необходимо, и, естественно, бесплатно. Кроме того, существовали специальные периодические издания для учителей.

По России распространялись прекрасные методические журналы “Вестник воспитания”, “Русская школа”, профессиональная газета для учителей “Школа и жизнь”. Для повышения образовательного уровня и статуса учителя была создана Русская вольная школа – целая сеть высших негосударственных образовательных учреждений. Среди них такие, как университеты Бехтерева, Шанявского. Учиться там мог любой, плата была минимальной.

В это же время, в начале века, происходит массовое педагогическое движение по подготовке реформы школы. И все проекты, программы, наработанные в эти годы, были реализованы в 1917–1918 годах.

Опытные станции 20-х

Второй всплеск активности в педагогической среде приходится на середину 20-х годов. В это время в силу понятных причин резко снизился образовательный уровень учительства. Но оставались старые учителя, не владевшие ни марксистской идеологией и фразеологией, ни новыми формами обучения, такими как комплексное преподавание или Дальтон-план. А так как все это было заявлено в программе ГУСа, которая в массовом порядке начала реализовываться в 1922–1923 годах, учителям пришлось овладевать этими новыми методами. Вторая группа учителей состояла из идеологически подкованных, но, как правило, недостаточно образованных людей. По отношению к ним задача стояла другая: подготовить их в профессиональном плане.

Попытка реформировать массовую школу, первая и последняя, кстати, была очень решительной, и учителя были поставлены перед выбором: или перестраивать свою работу, или быть уволенными.

В это время создаются опытно-показательные станции и школы, полтора-два десятка. Располагались они в бывших гимназиях и оснащены были гораздо лучше остальных, преподавали там учителя с университетским или уж как минимум гимназическим образованием, настоящие подвижники своего дела. Понятно, что такие школы становились настоящими университетами для учителей всей страны. Каждый год в них приезжали по несколько тысяч человек. Самыми известными были станция Шацкого, московская опытно-показательная школа им. Лепешинского, “Красные зори” Ионина, “Школа жизни” Н.Поповой.

Но уже в 30-е годы в силу социальных, политических причин все было предельно зарегламентировано: учителя были включены только в государственную систему повышения квалификации, и никто сам по себе не мог поехать в другой город, чтобы увидеть работу коллег.

Паломничество к маякам

Некие сдвиги стали происходить с начала 50-х годов, когда начал развиваться феномен педагогического опыта. Появились так называемые маяки, им не мог быть отдельный учитель, обычно маяком выступала школа.

Первым был опыт работы с второгодниками в Ростове-на-Дону. Этот опыт получил признание, и в школу по государственной разрядке и за государственный счет стали ездить группы педагогов. Никакого стихийного движения снизу еще не было. Оно стало возможным в начале 60-х. Это было похоже на помешательство – долго сдерживаемое и зарегламентированное педагогическое любопытство и стремление общаться приобрели неуправляемый характер.

В 1962–1963 годах настоящей педагогической Меккой стал Липецк. Люди спали на матах на полу, на верстаках в мастерских, тысячи учителей стремились припасть к педагогическому чуду. Впервые была предложена вариативная модель урока, введен поурочный балл, на уроках литературы использовалось комментированное чтение. Потом всеобщий интерес вызвали казанский и новосибирский опыт, коммунарское движение.

Такие поездки во время своего отпуска и за собственные деньги приобрели характер настоящей общественной инициативы.

С конца 60-х и в 70-е годы ситуация в педагогическом сообществе изменяется. Те из учителей, кто не хотел ограничиваться государственной системой переподготовки, имели возможность присоединиться на свой страх и риск к одному из немногочисленных тогда кружков или клубов. Таких неформальных педагогических сообществ было около полутора десятков, каждый охватывал не более ста человек. Среди прочих – московский методологический кружок Щедровицкого, клуб последователей Никитина, объединение педагогов, занимавшихся развивающим обучением Давыдова.

Времена “Эврики”

Со второй половины 80-х годов ситуация кардинально меняется. Накопился колоссальный потенциал невостребованных идей, мечтаний, проектов, нереализованных возможностей. В это время возникают учительские клубы, такие как “Эврика”, учителя-новаторы собирают многотысячные аудитории. В Сочи на одной такой встрече было заполнено не только большое здание Зимнего театра, но и площадь перед ним. Огромным был тираж “Учительской газеты”.

Слеты “Эврики” становятся постоянными, массовыми, подобные клубы создаются по всей стране. Возрождаются коммунарство, система Занкова, начинается движение развивающего обучения Давыдова и Эльконина.

На это время приходится создание небывалого количества авторских программ, становится возможным общение с западными педагогами (например, в Крыму в 1991 году был проведен Международный педагогический фестиваль). А на протяжении последних шести лет общественного педагогического движения просто не было. В лучшем случае существовали ассоциации педагогов отдельных направлений. Многие неформальные связи оказались прерванными в силу и материальных, и социальных причин. К 1998 году стало казаться, что рухнуло все.

Но сейчас ситуация потихоньку стабилизируется. Люди стали ездить на курсы. Появилась возможность связываться с вузами, приглашать к себе научного руководителя, особенно на экспериментальную площадку, защищать диссертацию. Сейчас эта система оживает, но первый шаг человек должен сделать сам – понять, что и зачем ему необходимо.

С. Г. Вишнякова,
Заслуженный учитель РФ

Учитель в «зеркале» культуротворческой школы (из опыта экспериментальной работы ОУ 411 г. Петродворца)

Среди огромного числа проблем, которые волнуют всех, настойчиво напоминая о себе и требуя незамедлительного решения, основополагающей становится проблема будущего школы. Ведь ни экономические, ни политические, ни экологические задачи, не разрешатся без тех, кем и для кого они должны быть решены, - без людей, граждан, личностей, созидających и берегающих созданное. Сохранение места России в ряду ведущих мировых держав неосуществимо вне актуализации потенциала всей системы образования. Охвативший ее процесс модернизации нацелен на создание механизма устойчивого развития системы образования, запуск которого предполагает пересмотр целей и ценностей образования, изменение его структуры и содержания. Более десяти лет назад 411 школа Петродворцового района, выбирая свое будущее, ставшее сегодня настоящим, обратилась к концепции культуротворческой школы, разработанной доктором философских наук, профессором, членом корреспондентом РАО Алисой Петровной Валицкой.

Годы напряженной творческой работы, плодотворный опыт взаимодействия между наукой и практикой, теорией и экспериментом позволили нам добиться *нового качества образовательной среды* на основе междисциплинарной интеграции, открывающей равные, но разнообразные возможности освоения универсума современного знания и культуры как для учащихся, так и для педагогов. Ключевыми для нас в концепции культуротворческой школы стали *понятия гуманизации и интеграции*, которые мы понимаем достаточно широко:

Гуманизация образовательного процесса предполагает отношение к ребенку-ученику как к носителю особого культурного мира, отличного от мира взрослых. Учитель при этом становится инициатором и организатором образовательного диалога приобретающего вид развивающего взаимодействия, благодаря которому обеспечивается взаимопроникновение мира детства и мира взрослых как мира культуры.

1. *Интеграция* – многоуровневое понятие, которое:

- На уровне педагогической цели означает для нас обеспечение процесса становления личности, способной к культурному творчеству и обладающей контекстуально-доказательным мышлением.
- На уровне содержания образования означает расширение междисциплинарного проблемного поля не столько за счет введения новых учебных предметов, сколько за счет пересмотра и координации смысловых междисциплинарных связей и выстраивания учебных дисциплин в предметные блоки (это отражает «трилистник» содержания образования культуротворческой школы, конкретизированный «лепестками» предметных блоков).
- На уровне образовательных технологий означает для нас педагогическое взаимодействие в диадах «учитель - ученик», «учитель - учитель», «учитель - администратор».
- На уровне организационного и методического сопровождения интеграция предполагает координацию векторов общего и дополнительного образования, учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающей открытость образовательного поля школы в культурное пространство города, региона, страны.

Взаимосвязь гуманизации и интеграции в процессе «взросления» школы, в ходе обретения школой собственной индивидуальности, обнаружила необходимость формирования нового типа «человека обучающего», владеющего демократическими методами трансляции знаний и деятельностными педагогическими технологиями. Осмысления потребовала проблема: как изменился облик педагога в образовательном пространстве культуротворческой школы? Попытка разрешения этой проблемы стала содержанием заявленной школой культурно-образовательной инициативы. С 1998 года ОУ № 411 является федеральной экспериментальной площадкой. Мы отдаем себе отчет, что школа представляет собой единый культурный организм, для которого взаимосвязь и взаимообусловленность развития личности ученика и профессиональной компетентности учителя – аксиома сегодняшнего дня и предпосылка дня завтрашнего.

В ходе реализации культурно образовательной инициативы был сформирован образовательно исследовательский комплекс, включающий материалы для профессионально-личностной характеристики учителя нового типа, апробированный пакет диагностических методик, позволяющий соотнести инновационный и традиционный компоненты в образовательном процессе, рекомендации по внедрению и использованию рефлексивных технологий. Предварительные выводы и результаты, к которым мы пришли в ходе эксперимента следующие:

- 1) 1. Многофакторный анализ и социометрия педагогического коллектива школы позволяет охарактеризовать его как целостный сложившийся организм. Профессионализм и компетентность педагогов школы определяется достаточно высоким образовательным уровнем и высокой квалификацией. Большинство педагогов ежегодно занимаются на различных курсах повышения квалификации и в педагогических мастерских. С нами сотрудничают два академика, 6 кандидатов наук и 14 аспирантов СПбГУ и РГПУ им. Герцена. Высокий образовательный статус оказывается важным условием для творческого профессионального роста педагогов, плодотворного обмена опытом, формирования индивидуального стиля деятельности в общем движении к профессионализму нового типа. Значимой характеристикой такого движения стал запрос к непрерывному образованию.
2. Диагностика степени готовности учителя к саморазвитию обнаружила следующие результаты: 60% педагогов продемонстрировали активное саморазвитие, 27% - несложившееся, 13% остановившееся саморазвитие. Это иллюстрирует сложность и нелинейность процесса становления учителя нового типа и предполагает разработку системы коррекционных мероприятий (тренингов, психологических практикумов, научно-теоретических семинаров совместно с представителями высшей школы).
3. Динамика изменения ценностных и профессиональных установок педагога культуротворческой школы, рост организационных и коммуникативных склонностей непосредственно связаны с деятельностью в рамках коллективных исследовательских проектов (сети целевых программ, сконструированных по приоритетным направлениям развития школы). При максимальной оценке в 20 баллов средний показатель для педагога нашей школы составил по коммуникативным склонностям 11,9, по организаторским 12,8, что свидетельствует о существенных сдвигах самооценки учителем своего труда не как исполнительского, а как новаторского. Сводные результаты диагностических срезов (методика построения среднего профиля, характеризующего психологическую атмосферу в коллективе, анализ ценностных ориентаций разнопозиционного диалогового взаимодействия, диагностика направленности личности). Демонстрируют следующее:
- 73% учителей считают школу коллективом со сложившимися традициями.
 - 72% опрошенных удовлетворены отношением к себе коллег.
 - 4% респондентов обнаружили неудовлетворенность отношениями в коллективе.
 - 84% положительно ответили на вопрос «Чувствуете ли Вы себя членами коллектива?»
4. Предметно-личностная результативность деятельности педагогов классифицируется по трём уровням: профессионализм, компетентность и мастерство. При

этом результативность разнопозиционного диалогового взаимодействия в динамике представлена пятью типами: репродуктивным, адаптивно - репродуктивным, локально - моделирующим, системно - моделирующим, культуротворческим. В соответствии с критериями результативности работы проблемных групп и достигнутым на III этапе эксперимента уровнем диалогового взаимодействия в диадах «учитель – учитель» и «учитель – администратор» в ОУ 411 сложились постоянные каналы внутригрупповых коммуникаций как централизованные, так и децентрализованные. Традиционное наличие уровней соподчинения по вертикали дополняется круговым и полным каналами, обеспечивающими отсутствие препятствий для свободного межличностного общения. Это позволяет сделать вывод, что в ходе III этапа эксперимента ликвидировано различие между центром (постоянные инициативные участники поисковой работы) и периферией (спорадически участвующие в экспериментальной работе педагоги) на уровне эмоционального притяжения и практических действий.

5. Культуротворческая ориентация школы позволила педагогам включить в орбиту современного образования новые пласты культуры, различные стили художественного мышления, многообразие видов творческой деятельности, востребуемых в процессе освоения искусства. Эстетический вектор развития образовательного процесса в школе по-разному преломился в каждом детском коллективе в соответствии с возрастными и психологическими особенностями учащихся. Это позволило нам создать новые организационные структуры – своего рода внутришкольные экспериментальные площадки: классы-студии, классы-мастерские, классы-лаборатории. Даже такая «незыблемая» дидактическая единица как урок приобрела в образовательном пространстве нашей школы новые свойства. Мы апробировали форму урока-события, которая органично соединяет проблемно-деятельностный и культурно-информационный методы трансляции знания.

Резюмируя вышесказанное, на данном этапе можно определить как педагогические достижения следующие процессы:

- развитие профессионально-личностного самосознания;
- переход от репродуктивного к продуцирующему типу профессионального педагогического мышления и деятельности;
- интерес к научно-исследовательской работе;
- самостоятельность выбора образовательных технологий;
- становление особого климата в школе, атмосферы взаимоуважения и сотрудничества.

Сохранение и приумножение достигнутого для коллектива школы означает переход к решению нового уровня задач, ведущей среди которых является создание комплексной личностно-профессиональной характеристики учителя нового типа, свободно и ответственно

действующего в целостном открытом, развивающемся образовательном пространстве культуротворческой школы. Поэтому в ближайших планах инновационной работы:

- Проведение комплекса микроисследований (анкетирование, собеседование, тестирование) с целью создания профессиограммы (включая психограмму) учителя нового типа.
- Анализ возможных сценариев развития компетентности учителя, действующего в условиях целостного учебного процесса культуротворческого типа.
- Дальнейшая отработка и рефлексивное осмысление различных типов организации учебных классов: «класс–студия», «класс–мастерская», «класс–лаборатория».
- Работа по апробации федеральных стандартов в их взаимосвязях (по принципу дополнительности) с дисциплинами и занятиями культуротворческого цикла; создание учебного плана культуротворческой школы (проект).
- Разработка рекомендаций для школ культуротворческого типа и педагогических ВУЗов.

Дорогу, как известно, осилит идущий. Мы надеемся, что накопленный нашей школой опыт экспериментальной работы, реальный творческий потенциал динамично развивающегося учительского коллектива будет востребован и оценен по достоинству коллегами по педагогическому цеху.

Формирование здоровьесберегающей среды - важный компонент деятельности культуротворческой школы

Достижение указанной цели достигается путем решения следующих задач:

- 1) Обеспечение процесса жизнедеятельности школы как валеологически обоснованной (формирующей здоровье) структуры на следующих уровнях:
 - здоровье плюс интеллект
 - здоровье плюс антистресс
 - здоровье плюс досуг
 - здоровье плюс личность
- 2) Конструирование комплекса интеграционных проектов, соответствующих перечисленным уровням.
- 3) Достижение нового качества образовательной среды путем ее футуризации (переноса акцентов с прошлого на будущее).

Концепция деятельности:

Образовательный процесс культуротворческого типа реализуется в логике становления личности, подчиняя этой задаче логику учебных дисциплин и стратегию жизнеобеспечения школы.

Это позволяет формировать целостную непротиворечивую картину мира и человека в нем, адекватную особенностям возрастного развития организма, психики, интеллекта, чувственной и духовно-нравственной сфер ребенка.

При этом акцент делается на личностном становлении ребенка и взрослого, ученика и учителя как паритетных участников субъект-субъектного образовательного диалога.

Программы, реализованные в ходе проекта, деятельности организации:

В ходе реализации комплекса проектов "Здоровье плюс" были разработаны и внедрены следующие программы:

- 1) На уровне "здоровье плюс интеллект" - программа "Ступени", объединяющая преемственную вертикаль движения учебных коллективов (классов, групп, секций) по возрастным ступеням с горизонталью интеграции дисциплин по предметным циклам (естественнонаучному, социогуманитарному, эстетическому).
- 2) На уровне "здоровье плюс антистресс" - реализуется программа социально-психологической адаптации, обеспечиваемая деятельностью трех скоординированных служб: психологической, валеологической и социально-педагогической. Она

Культуротворческая модель в школе «Гармония»

Школе № 411 немногим более 20-ти лет. Школа «Гармония» это: 65 учителей, в том числе 40 – высшей категории; Заслуженный учитель РФ-1; Почетных работников общего образования РФ-12; награжденных знаком «За Гуманизацию школы Санкт-Петербурга» - 4; победителей конкурса «Лучший учитель» в рамках приоритетного национального проекта «Образование» -4; доктор философских наук -1; имеющих ученую степень кандидата наук - 5, степень магистра образования -2. Выпускников 1232; в их числе, награжденных за успехи в обучении - «Золотой медалью»-31, «Серебряной медалью»- 70.

Школа № 411 одной из первых в Санкт-Петербурге начала работу в режиме инновационного поиска и педагогического эксперимента почти два десятилетия назад; определив стратегическое направление своего развития; в настоящее время реализуется уже третья программа развития. Теоретическим основанием для Программы явилась **концепция культуротворческой школы**, которая разработана авторским коллективом под руководством члена-корреспондента РАО, д.ф.н., профессора, заведующей кафедрой эстетики и этики РГПУ им. А.И. Герцена А.П. Валицкой. Концепция культуротворческой школы помогла увидеть перспективу развития в целом, выстроить стратегию комплексной инновационной деятельности. Содержание настоящей программы развития состоит в совершенствовании действующей школьной модели новой российской школы культуротворческого типа.

В рамках работы в режиме инновационной деятельности школа выработала общее коллективное понимание основной тенденции развития российского образования; удалось построить ряд организационных форм, обеспечивающих работу на развитие в условиях массовой микрорайонной школы, призванной, прежде всего, обеспечить конституционное право на всеобщее основное образование, а также дать хороший старт для высшего образования тем, кто хочет его получить. Смысл развития был осознан как переход от репродуктивного типа педагогического взаимодействия в массовой школе к типу продуцирующему, что ориентирует на внимание к личности ученика, к законам ее (личности) становления в контексте культуры.

Педагогический коллектив осознал культуру как творческую субстанцию, которая может быть воспринята только творческим субъектом, в полном согласии со старым принципом «подобное стремится к подобному». Учителя остро осознали себя не передатчиками культуры, но носителями ее, со-творцами, вместе с учениками, и вместе с тем наследниками и хранителями того, что создано не нами и до нас.

Основные отличия культуротворческой школы состоят в следующем:

- о образовательный процесс строится в **логике становления личности ребенка**, он ориентирован возрастными этапами развития в соответствии с психо-физическими и интеллектуальными особенностями воспитанника;
- о **учитель** в культуротворческой модели - организатор педагогического диалога, суверенная личность, владеющая гуманистической парадигмой профессионального мышления и практики, развивающаяся в образовательном процессе культуротворческого типа;
- о каждой из образовательных ступеней соответствует комплекс учебных предметов, строящийся по интегративному принципу с общей целью - воссоздания **целостного образа мира и человека в нем**.

Инновационная, экспериментально-исследовательская деятельность школы строилась и строится как комплекс проектов, которые имеют системный характер:

- I. Экспериментальная площадка Санкт-Петербурга, 1991-1997г.
- II. «Учитель в образовательном пространстве культуротворческой школы» (культурно - образовательная инициатива ГОУ, ФЭП, 1998г.).
- III. «Сетевое взаимодействие культуротворческих школ» (ФЭП, ГОУ - инициатор проекта, 2005г.). ГОУ выступило инициатором проекта «Разработка и апробация моделей деятельности образовательных учреждений в рамках сетевого взаимодействия инновационных экспериментальных площадок». Постоянно действует (ежегодный) межрегиональный семинар "Новая школа России: культуротворческая модель" (совместно с творческим коллективом факультета философии РГПУ им. А.И. Герцена).
- IV. Образовательная программа Инновационного Центра повышения квалификации (ИЦПК, ФЭП, 2002г.) Разработана с целью передачи инновационного опыта, слушатели – педагоги и руководители образовательных учреждений России. Регулярно проводятся обучающие семинары. Созданы проблемные группы в составе ученых университетов, учителей школы, учащихся, для подготовки коллектива преподавателей (в том числе, учителей школы) для обеспечения эффективности и качества образовательного процесса инновационного типа в рамках ИЦПК.
- V. Образовательная программа ресурсного центра городского уровня (с 2007г.). ГОУ как Городской ресурсный центр действует в рамках Санкт–Петербурга. Цель - передача опыта работы по концепции культуротворческой школы. Проводятся семинары и консультации (очно–заочные и дистантные).

ГОУ участвует в сетевых проектах:

- о «Эврика-Просвещение»;

- о «Ассоциированные школы Издательства «ПРОСВЕЩЕНИЕ»;
- о «Ассоциированные школы Северо-западного отделения РАО», ОУ принимает активное участие в работе секции РАО.

ГОУ ежегодно принимает участие в:

- о Российском Образовательном форуме (Москва).
- о Российском общественно-педагогическом форуме (Москва).

ГОУ принимает участие в международных проектах:

- о осуществляет обмен учителями с Вашингтоном (США);
- о является участником движения «Педагоги за Мир» (Дания);
- о сотрудничает с журналом «Международный учитель» (Дания).
- о Фестиваль «Бал культур: Танцуй вместе»; фестиваль «Бал культур: танцуй вместе», целью которого является: создание путем объединения, интеграции и консолидации культурных объектов и образовательных учреждений культурно - образовательного пространства для подростков и молодежи района; организация новой формы досуга – *Молодежного бала*. Предоставление подросткам равных возможностей для самовыражения и самореализации в общении средствами музыки, танца и художественного творчества. Формирование сознания человека, открытого мировой культуре, толерантного, способного к диалогу и плодотворному взаимодействию культур.

Продолжается реализация программы здоровья БОС (Биологическая обратная связь), утвержденная АППО. Школа считает это направление деятельности значимым.

Педагогами школы опубликовано более 100 научных и научно- методических работ в различных изданиях.

В ОУ действует и совершенствуется Научно-педагогическая служба.

Школа заключила Соглашение о сотрудничестве в области инновационной образовательной деятельности с СПб АППО. Школьный опыт новых форм педагогического взаимодействия используется в практической деятельности АППО.

Разработаны новые элективные курсы (организация профильного обучения и предпрофильной подготовки в культуротворческой школе в соответствии с образовательными потребностями учащихся).

Создаются обучающие мультимедийные программы, медиатека.

На Интернет – сайт школы (WWW.SCHOOL411.HOTBOX.RU) регулярно помещаются материалы семинаров и сообщения.

Совершенствуются формы работы, обеспечивающие деятельность ГОУ в условиях финансово-хозяйственной самостоятельности.

В школе созданы и постоянно действуют:

- о музей истории Старого Петергофа и школы «Наследники и хранители»,
- о более 50 творческих объединений и клубов.

Учащиеся школы: победители и активные участники городских и международных творческих конкурсов, спортивных соревнований, вокальных и танцевальных фестивалей, экологических акций, шахматных турниров;

активные организаторы и участники (90% учащихся):

- о Регионального детско-юношеского движения «Союз юных петербуржцев»
- о Международных акций «Вместе делать мир светлее»
- о Тематических смен ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» «Я-гражданин России»

На базе школы ежегодно проводятся районные семинары по проблемам воспитательной работы. (В результате многолетнего труда педагогическим коллективом накоплен богатый опыт воспитательной деятельности, основными характеристиками которой являются гуманистичность, ориентация на становление личности, целостность и эффективность).

Сегодня инновационное пространство школы:

- о это образовательный диалог, в котором реализуется развитие личности Ученика и Учителя как участников плодотворного педагогического взаимодействия;
- о это творческий поиск коллектива единомышленников, моделирующих развивающую культуротворческую среду, в которой свобода творчества сочетается с осознанной ответственностью за судьбы учеников и коллег;
- о это единство традиций отечественной педагогики и инноваций в сфере содержания образования, оптимально интегрирующего социо-гуманитарный, естественнонаучный и художественно - эстетический циклы учебных дисциплин;
- о это координация векторов общего и дополнительного образования, учебной и внеучебной деятельности семьи и школы в формах общественной инициативы.

В рамках заявленных проектов школа постоянно работает над совершенствованием действующей модели школы культуротворческого типа, образующей личность в пространстве культуры, расширением образовательного пространства культуротворческой школы. Основной организационной формой была и остается идея интеграции. Расширение образовательного пространства школы может быть представлено следующими компонентами:

- I. Предметно-блочный, учебный, состоящий из 3-х основных блоков – «трилистник» (естественно-научный, социо-гуманитарный, художественно-эстетический), включает базисные дисциплины, обеспечивающие выполнение государственного образовательного стандарта, и предметы школьного компонента, связанные с её

профилем (краеведение на английском языке, история и культура Санкт-Петербурга и Петергофа, элективные курсы).

II. Внеурочный, внеклассный блок (школа полного дня) – расширение образовательного пространства за счет создания работы клубов и кружков, а также Школьной Академии Наук, самоуправляемой («ШАНС»).

III. Внешкольное образовательное пространство школы подразумевает открытость школы современной социо-культурной среде и использование культурно-исторического потенциала Санкт-Петербурга, Петергофа, других городов.

Профессиональная квалификация педагогического коллектива школы обрела новый качественный уровень, поскольку задачи учителя не ограничиваются школьным образовательным процессом, но расширяются и осмысливаются в режиме передачи опыта коллегам (ИЦПК, ресурсный центр). Наблюдаются позитивные изменения в отношении к школе, учителям, мотивации и интерес к учебному процессу со стороны учащихся всех возрастов, поскольку они осознают свою роль в изменившемся статусе школы как инновационного центра повышения квалификации учителей и ресурсного центра.

В процедурах реализации проектов решаются возникающие проблемы, связанные с необходимостью уточнения, коррекции, развития как теоретической концепции целостного образовательного процесса, так и комплекса способов и форм ее реализации.

Инновационная деятельность педагогического коллектива стала одним из основных стимулов для становления профессионализма педагога нового типа (активное участие учителей в экспериментальной работе, в научно-исследовательской деятельности в рамках коллективных исследовательских проектов (сети целевых программ, сконструированных по приоритетным направлениям развития школы).

Постоянно проводится многофакторный анализ и социометрия педагогического коллектива школы. На основе анализа результатов социометрии делаются выводы о деятельностном потенциале учителя, адекватности его самооценки, об интенсивности и результативности инновационного поиска и, что особенно важно, о ценностных мотивациях педагогической практики. Профессионализм и компетентность учителей 411 школы определяется достаточно высоким образовательным уровнем и высокой квалификацией. Высокий образовательный статус оказывается важным условием для творческого профессионального роста педагогов, плодотворного обмена опытом, индивидуального стиля деятельности в общем движении к профессионализму нового типа. Фактором роста компетентности педагогов является не только профессиональный стаж и образовательный уровень, но и личностная активность, осознанная потребность в профессиональном росте, в повышении собственной общей эрудиции. ГОУ «Гармония» последовательно осуществляет собственные нововведения и выполняет функцию распространителя новых идей, являясь

площадкой становления других экспериментальных площадок в Санкт - Петербурге и других регионах России.

По итогам инновационной деятельности можно определить как педагогические - достижения следующие процессы: популяризацию идей и технологий школы культуротворческого типа в Санкт- Петербурге и других регионах России; накопление опыта работы в системе повышения квалификации (ИЦПК, Городской ресурсный центр); развитие профессионально-личностного самосознания учителей, переход от репродуктивного к продуцирующему типу профессионального педагогического мышления и деятельности; самостоятельность постановки задач и выбора образовательных технологий; на основе понимания общности цели - становление особого климата в школе, атмосферы взаимоуважения и сотрудничества.

В работе обучающих семинаров ИЦПК и ресурсного центра приняли участие более 600 человек из Санкт-Петербурга и двадцати других регионов России, что свидетельствует о востребованности ИЦПК и ресурсного центра.

Образовательная программа и учебный план повышения квалификации включают различные формы учебной работы: доклады специалистов, лекционно-диалоговые, семинарские занятия, консультации, дискуссионные столы, мастер-классы, проектные группы, режиссерско-актерские тренинги, педагогические и психолого-педагогические практикумы.

В результате обучения слушатели познакомились с концепцией культуротворческой школы, теорией и практикой построения модели школы культуротворческого типа, технологиями моделирования образовательного пространства школы; рассмотрели особенности и типологию личностного становления (учителя, ученика), методики «отслеживания» и коррекции процессов становления личности, возможностями образовательного пространства культуротворческой школы для осознанного выбора школьниками своей профессиональной деятельности. Теоретические положения концепции подтверждались практикой педагогической деятельности. Участники семинаров посетили более 200 культуротворческих уроков, уроков – событий, мастерских. Слушатели в своих отзывах, анкетах высоко оценили теоретическую часть семинаров, культуротворческие уроки, организацию обучения и работу ИЦПК и ресурсного центра.

Упомянутые проекты, как показывает практика, актуальны и социально приемлемы, соответствуют реальным потребностям социальных субъектов (учащихся, родителей, педагогов). Комплекс проектов целостен (его части взаимосвязаны), проекты жизнеспособны, реалистичны (соответствуют культурно–образовательной ситуации), конкретны. Инновационный процесс является основным процессом при работе в школе не только в режиме функционирования, но и развития.

Основы актерской культуры учителя

Мастерство учителя – сложное сочетание психических, педагогических и актерских качеств личности, и оно не может быть определено какой-либо одной единственной способностью, какой бы значимой она не была.

Не раз отмечалось, что театральное искусство и педагогика имеют общее ядро. Оно инвариантно. Сходство концептуальной основы в деятельности актера и учителя подтверждают следующие элементы:

- действие как основа материала педагогического и актерского искусства;
- специфика личного воздействия на аудиторию;
- единство физического и психологического;
- обращение к магическому "если бы" как источнику воображения и рычагу, переводящему исполнителя актерского и педагогического действия из "повседневной действительности в плоскость воображения" (К.С. Станиславский);
- интуиция;
- импровизация.

В педагогике, как и в театре, преобладает так называемая середина, которая находится рядом с мертвой точкой. «Посредственного больше, чем плохого. Плохое не выдерживает критики, плохое исчезает, отступает, его зачеркивают. Посредственное устойчиво, потому что оно «на уровне». Посредственное принимает особые формы, защищает себя особыми «теориями»; оно приблизительно и подчиняется схеме. Оно не открывает истин и старается выглядеть правдоподобно. Оно не ново, но пытается выглядеть новостью. Оно – то, о чем говорят: ни рыба ни мясо...» (Пансо В. Труд и талант в творчестве актера. М.: 1972. с. 194).

Если мысленно провести параллель между посредственностью актера и посредственностью в учительской технике, то выводы будут идентичны (речь идет только о специфических актерских и режиссерских способностях учителя). Исходя из психологии художественного творчества и театральной педагогики, выделим четыре круга способностей учителя, работающего по некоторым закономерностям театральной педагогики.

Для области педагогической деятельности выделяется первый круг способностей: коммуникабельность; эмоциональная устойчивость; профессиональная зоркость; динамизм; оптимизм; креативность и гибкость мышления.

Для области искусства выделяется второй круг способностей: воображение; образная память; образное мышление, способность переводить абстрактную идею в образную форму, активная реакция на явления действительности, тонкая чувствительность, общая эмоциональная восприимчивость. Сюда включаются и специфические художественные

свойства личности и чувства: тонкий вкус, чувство меры, чувство формы, поэтические чувства, т.е. способность в обыденном видеть особенное, неповторимое.

Для области театральной режиссуры выделяется третий круг способностей: аналитические, суггестивные, которые позволяют режиссеру (учителю) осуществлять эмоционально-волевое воздействие на актеров (учащихся) в процессе репетиций (урока), экспрессивные, организаторские, а также событийно-зрелищное мышление. Для области актерской профессии выделяется четвертый круг способностей: сценический темперамент, способность к перевоплощению; сценическое обаяние, заразительность и убедительность; сценически яркие внешние данные.

Самое существенное условие для творчества как актера, так и учителя, раскрытия их способностей и возможностей – публичность. Учитель один на один выходит на встречу с классом, воздействует на умы и сердца учащихся всеми психофизическими способами, затрагивая мысль, чувство, волю, воображение, внимание и память слушателей. Однако публичность творчества является источником переживаний учителем своего успеха или неуспеха, самооценки своих возможностей.

Современная психология и опыт театральной педагогики располагают достаточным уровнем целенаправленного вмешательства в развитие специальных актерских способностей.

Темперамент жизненный и темперамент сценический. Если мы говорим о сценическом темпераменте, то имеем в виду динамические особенности психических процессов и всех действенных проявлений актера в обстоятельствах роли. Аналогичный процесс проявляется и в творчестве учителя, но в обстоятельствах урока-спектакля. Под действенными проявлениями как в жизненном, так и в сценическом (педагогическом) плане следует подразумевать весь комплекс внешних проявлений психической и физической жизни человека, из которого складывается его поведение. Учитель на уроке (или актер на сцене) мыслит, говорит, двигается, переживает, непрерывно реагирует на всевозможные раздражители, и все эти процессы так или иначе реализуются.

Насыщенность действия в предлагаемых обстоятельствах спектакля или урока требует от актера и учителя предельной интенсивности нервных процессов. Необходимо подчеркнуть, что учитель, в отличие от актера, выдерживает значительно большие эмоциональные нагрузки, так как он в силу специфических особенностей профессии вынужден в течение дня "играть" несколько уроков-спектаклей в разных классах. Не надо забывать и о том, что учитель "играет" все уроки-спектакли без единой репетиции, являясь одновременно "режиссером-актером" в условиях открытого режиссерского действия урока. Следовательно, для продуктивной деятельности учителя и актера важны темпераменты,

способные к интенсивным реакциям.

Актерское искусство – это искусство действия в условных (предлагаемых) обстоятельствах спектакля на глазах зрителей. Действие в данных обстоятельствах должно быть ограничено, целенаправленно и продуктивно. То же можно сказать и о действиях учителя в условиях урока.

Перевоплощение. Одно из значений слова воплощаться – принимать на себя плоть. Иными словами – меняться, оставаясь при этом самим собой. Если для актера необходимость перевоплощения в тот иной образ очевидна, то важность этой способности для учителя к сожалению, не находит должного понимания в педагогической среде и до настоящего времени не является предметом психолого-педагогических исследований. Между тем для учителя умение владеть собой, активно воздействовать и взаимодействовать, сохранять эмоциональную устойчивость в критических обстоятельствах, создавать образы, играть роли в ситуациях нравственного выбора по законам органического творения сродни процессу перевоплощения актера в образ.

Одним из необходимых условий развития способности учителя к перевоплощению является подвижность. Она определяет легкость переключения внимания от Я учителя к Я образа во время той или иной педагогической ситуации, возможность перехода от жизненного динамического стереотипа учителя к динамическому стереотипу той или иной роли в обстоятельствах урока. Благодаря определенной подвижности учитель способен изменить сам стиль воплощения режиссерского замысла школьного урока.

Важна степень и сила художественного воображения, то есть способность учителя создавать воображаемые педагогические ситуации и органично проживать их на глазах у учащихся. Заразительность – это способность актера вызывать своими эмоциями аналогичные чувства у зрителей в процессе спектакля, для учителя – у учащихся во время школьного урока. Если заразительность обращена к эмоциям окружающих, то убедительность – к их сознанию. Убедительность – способность воздействовать на аудиторию логикой и целенаправленностью своих рассуждений и поступков.

Обаяние – такое психофизическое качество актера, которое заставляет зрителя интуитивно заинтересоваться личностью, характером, своеобразием актера. В обаянии проявляются темперамент, эмоции и вера, заразительно действующие на аудиторию. Обаяние учителя, проявляющееся в его духовности, мудрости, уме, искренности, доброте, вызывает доверие ученика.

Мастерство педагогического труда, как и искусство актера, отрабатывается системой различных упражнений, но не сводится к шаблонному их применению, а предполагает непрерывный творческий поиск, новаторский подход к делу.

Жигалко Е.В.,

заместитель директора по ВР

Концепция класса-студии «Маленький принц»

Концептуальные изменения российской образовательной системы вызваны к жизни необходимостью скорейшего преодоления кризисных явлений в общественной и культурной жизни страны, острой потребностью к адаптации общеобразовательной школы к запросам и требованиям быстро изменяющейся социальной действительности. Ощукая себя частью этого общероссийского процесса, принимая “вызов места, времени и обстоятельств”, авторский коллектив школы №411 “ГАРМОНИЯ” г. Петродворца и ДМШ № 22 разработал концепцию класса-студии.

При разработке концепции мы исходили из знания мировой образовательной традиции анализа слабых и сильных сторон общеобразовательной школы советского периода, координировались с теоретическими подходами модели “культуротворческой школы”, разработанной в РГПУ им. Герцена, учитывали достижения и противоречия инновационных учебных заведений. И хотя нашему классу-студии чуть больше года (он родился 1 сентября 1995 г. на базе эстетического отделения музыкальной и общеобразовательной школ), для нас очевидна важность и оправданность опережающего осмысления целей, задач и принципов образовательного процесса.

Ведь в каком бы возрасте ученик не находился, он не есть безмолвный податливый материал для педагогической обработки, но всегда - индивидуальность, “самость”, некоторая духовная монада. А возможности и трудности, сопровождающие эту духовную монаду на пути освоения, отражения и преображения бесконечно разнообразного, постоянно меняющегося, то дружественного, то непонятного и агрессивного мира, и задают, на наш взгляд, проблемное поле образования, в котором педагогу со времен Сократа отводится роль “повивальной бабки”.

Возвращаясь от абстрактных рассуждений к конкретной школьной жизни, мы могли бы обозначить цель, объединившую усилия самых разных специалистов (педагогов-предметников, музыкантов, художника, хореографа, психолога, философа), как создание образовательной Среды, в которой долгий, сложный и внутренне противоречивый процесс перехода ребенка в развитую и гармоничную личность осуществляется наиболее полно, эффективно и безболезненно. Формирование качеств, составляющих достоинство человека вообще, направленность не на специалистов, а на универсально-”человеческое”

генерирование творческих импульсов в самых разных видах деятельности, преобразование стандартной схемы отношения педагога и учеников, механически прилагаемой ко всем этапам образовательного процесса - вот задачи, осуществление которых диктует поставленная нами цель.

Реализация этих задач невозможна в рамках одной учебной дисциплины или даже блока дисциплин, к ней не приведет сколь-бы то ни было радикальная корректировка программ, потому что замыслы и идеи всегда воплощаются в некотором “коллективном теле”, живой целостности умов и душ. Поэтому ведущим принципом нашей деятельности, указывающим как на цель образовательного процесса, так и на его средства, стало кропотливое созидание и бережное культивирование особого “ребячьего мира”, такого “многоединства” в котором каждый ребенок духовно взрослеет и превращается в личность, способную обрести себя и не потерять нравственные ориентиры в стремительно ожесточающемся атомизирующемся “взрослом мире”. Нам представляется, что возделывание таких “обитаемых островов” (С.Соловейчик) придаст в недалеком будущем четкие очертания “материку” бурно меняющейся российской педагогической практики.

Таким “обитаемым островом” задумывался, рождался и понемногу вырос класс-студия «Маленький принц». У него неслучайно есть имя, потому что содружество ребят и педагогов - единомышленников, атмосфера со-творчества, со-переживания, со-знания требует уважительного и индивидуального общения. И неслучайно это имя - “Маленький принц”, потому что бесхитростные и пронзительные слова А. Сент-Экзюпери “главного глазами не увидеть, зорко одно лишь сердце” помогают нам изо дня в день вершить маленькие “большие дела”.

А теперь немного подробнее о них самих и о своеобразии образовательного процесса в рамках класса-студии.

1. Коль скоро человек в сущном смысле слова формируется путем осмысления, переживания, воспроизведения многотысячелетней истории исканий и достижений человеческого духа, мы избрали гуманитарно-эстетическую направленность образовательного процесса в качестве основополагающей. Такая “универсально-человеческая” доминанта в образовании, стремление к сохранению возрожденческого пафоса выражения “*homo humanus*” (человечный человек) позволяет избежать конфликта между эмоционально-образным и интеллектуально-рассудительным компонентами образования, сводит к минимуму опасность “варварства специализации” в учебном плане, позволяет реализовать зачастую невостребуемые школой выразительные возможности каждого ребенка.

Накапливая знания и умения, рисуя, музицируя, сочиняя стихи, танцуя, фантазируя,

“студийцы” ощущают свою причастность к творческому началу и могут предметно созерцать плоды своей деятельности. Внимание, уделяемое в классе-студии музыке, изобразительному искусству, хореографии, ритмике, художественному труду, не случайно: из всех видов предметной деятельности эстетическое творчество в наибольшей степени способствует духовному становлению инвалида.

2. Еще одной существенной особенностью нашей работы с классом-студией является переосмысление принципа игры. “Легитимность” игры в педагогическом арсенале не требует доказательств, но нам представляется, что содержание смыслового ядра игры по-прежнему остается в теме. Для чувственного, нерелективного, ориентированного на поиск чудесного мирозерцания ребенка игра оказывается “палкой о двух концах”. С одной стороны, она “спайвает” наблюдаемый ребенком мир в некоторое целое, заполняя “Бреши” непонятного, и потому страшного, и позволяя ему произвольно разворачивать свою “самость”. С другой стороны, игра идет по правилам, с которыми соизмеряется ребенок, а стремление к независимости вынуждает его учитывать позицию каждого из участников, как бы выходить из себя, задавать некоторый универсальный, объективный взгляд на материал. Т.о., игра как бессознательное, стихийное вхождение ребенка в мир объективных норм и правил позволяет наиболее комфортно и безболезненно приучать младшего школьника к дисциплине, формировать произвольность его поведения и эмоций. Осознавая, что классу-студии предстоит долгий и тернистый путь от “наивного” отношения к жизни как к Игре до сознательного отношения к жизни как к Творчеству, смысловым стержнем нашей школьной жизни мы сделали импровизационный театр. Наши юные актеры, музыканты, сочинители, художники не обязательно в перспективе - “профи”. Ведь у каждого есть свой природный “потолок” в овладении тем или иным видом художественного творчества. Однако, активно поработав с содержанием искусств, они могут прочувствовать, промыслить, прожить каждую из эстетических сфер, если и не в качестве творцов, то в качестве со-творцов, каковыми являются зритель, читатели, слушатели. А опыт первого классного спектакля “Рождественские картинки” принес не только успех (звание лауреата на 2-м городском фестивале детских музыкальных театров), но и крепнущее убеждение, что такая синтетическая деятельность - лучший “громоотвод” для проказ, фантазий и шалостей, превращающий игру в коллективное и очень серьезное дело.

3. Само собой разумеется, наш “Маленький принц” учится не только играя. Ребята осваивают письмо, чтение (в том числе и скорописание по Ильину), математику (по развивающим логическое мышление учебникам Петерсон), естествознание как любые школьники. Увеличение объема и глубины получаемых знаний (подтверждением которых могут служить открытые уроки) достигается не за счет увеличения учебной нагрузки, а за

счет интенсификации интеллектуальной деятельности учащихся, целенаправленного формирования их воли и характера, воспитание усидчивости, трудоспособности, трудолюбия. Такая интенсификация достигается с помощью методов, применяемых в рамках любой учебной дисциплины.

Основные из них:

а) Создание развивающего проблемного поля, т.е. представление подлежащего усвоению материала как некоторой проблемы, которая, в свою очередь, будет требовать нового материала для своего решения. Проблемное поле оказывается имманентным источником движения учебного материала и позволяет на начальной ступени обучения успешно справиться с развитием наглядно-образного мышления, формировать мыслительные операции на чувственно-конкретном уровне, переходить к описаниям и определениям.

Проблемное поле предполагает:

б) Единство прогрессирующей и циклической тенденций в изучении учебного материала. Возвращение к пройденному оказывается не механическим повторением, а рассмотрением материала на более глубоком, ставшем доступным ученикам уровне, причем не в его эмпирическом многообразии, а в основных, существенных моментах. На последующих этапах образовательного процесса эта тенденция оформляется в виде.

в) Принципа сочетания исторического и логического аспектов изучения материала. В преподавании дисциплин, построенных по историческому принципу (история, литература ...), подчеркиваются логические общения. И, наоборот, в дисциплинах, построенных по логическому принципу (математика, физика и т.д.), делаются исторические привязки, соотносящие их истины с конкретной историко-культурной средой их открытия. При таком подходе в сознании ученика разворачивается единый культурный континуум, осуществляется синтез прошлого и настоящего, мышления человечества и мышления обучающегося индивидуума.

4. Основание экспериментальной работы с классом-студией - феноменология детского мышления и восприятия. Аналогично тому, как природные формообразования повторяют в свернутом виде этапы эволюции живого. Так духовное взросление человека проходит фазы, соответствующие разным уровням человеческого мышления. От целостного мира мыслеобразов ребенок движется к выработке понятийного аппарата и навыков рефлексии, освоение которых делает возможным возрастное движение к синтезу эмоционального и рационального, чувственного и понятийного начал. На первом этапе эксперимента был разработан и апробирован комплекс методик, основанных на связи различных видов творческой деятельности в процессе освоения искусства. Целостная

организация образовательного процесса, сюжетно-тематическое построение системы уроков, использование эвристических возможностей игры для установления психически адекватной младшему школьнику ситуаций общения, позволяет формировать нестандартность, парадоксальность мышления, интенсивность образных переживаний, насыщенность ассоциативного поля. Целостное восприятие искусства, формирование собственного эстетического достоинства позволяет зародить в ребенке тенденцию к самосознанию и самоорганизации, которые могут стать ступенькой к ноосферному восприятию мира. Нам представляется, что характер осуществляемого эксперимента соответствует потенциалу ноосферного мышления, который сегодня перестает быть достоянием только “республики ученых”, но оказывается близок современной школе.

Воображение, игра и «мир детства»

Вопрос о «мире детства» отсылает нас к горизонту смыслов, скрывающихся за словом «мир». Их многообразие не только не доказывает единство и целостность мира, но, напротив, вводит бесконечную череду оппозиций, противопоставляющих один найденный смысл другому. Если в качестве смыслового коррелята мира выбрано детство как специфичный возраст человеческой жизни, оппозиция определяется (конкретизируется) через противопоставление «мира детства» «миру взрослых». Направленность этой оппозиции связана с тем, что актуально существовать человек может лишь в одном из этих миров: взрослый уже не ребенок, ребенок еще не взрослый. Разрыв между указанными «еще» и «уже», порождает самые разные стратегии понимания и взаимодействия «мира детства» и «мира взрослых». Эта оппозиция становится источником многообразных интерпретаций «мира детства», характерной особенностью которых является привилегированность интерпретирующей активности взрослых. По меткому замечанию Б. Рассела, «дети, после того, как они побывали отродьями Сатаны в традиционной теологии и мистически просветленными ангелочками в умах реформаторов системы образования, превратились теперь в маленьких бесенят - не в теологических демонов, порожденных Самим Злом, а в научных фрейдистских чудовищ, выползших из глубин бессознательного»³

Но такого рода метаморфозы претерпевает не «мир детства», а культурно-исторические стратегии его истолкования. Чтобы сократить дистанцию между миром детства как объектом истолкования и многообразием объясняющих стратегий, необходимо посмотреть на него *sub specie ludi*. Ведь «в игре мы имеем дело с безусловно узнаваемой для каждого первичной, жизненной категорией, некоей тотальностью, если существует что-нибудь вообще, заслуживающее этого имени»⁴. Игра как преобразование действительности объединяет эти противопоставленные миры, поскольку в ней выражается свободная деятельность, раскрывающая себя в «мире детства» как биологическая и социализирующая, а в «мире взрослых» как культурная и смыслообразующая. Игра ломает границы привычного и выходит за рамки обыденного, конструируя некий более высокий порядок действительного с помощью образов. Образ обладает двойственной реальностью - психической и физической. «Именно через образ воображающее существо и воображаемое бытие более всего

³ Рассел Б.Эссе // Квинтэссенция, М., 1990, с. 418-419

⁴ Хейзинга Й., *Homo Ludens*, М., 1992, с. 12.

сближаются»⁵. В активности такого сближения налично-данное преобразуется так, что образ, как плод «воображения», не вытесняет обыденную реальность из сознания, но воплощает параллельную реальность чудесного. «В игре «подыгрывает», участвует нечто такое, что превосходит непосредственное стремление к поддержанию жизни и вкладывает в данное действие определенный смысл»⁶. Вложенный смысл, или сотворенный в игре порядок, ориентирован на усвоение сущностных ролей «обобщенного другого» (the generalized other) и «конкретного» другого (the particular other), которым может являться родитель или взрослый вообще.

Напряжение первоначальной оппозиции «мир детства» – «мир взрослых» снимается в совместной игровой практике рождения новых миров. Переход из вещного, видимого мира в мир знаков–символов, метафор, и через него в мир культуры - осуществляется через воображение. При этом воображение взрослого ретроспективно и коренится в сохраняющей функции памяти. «Наше прошедшее следует за нами постоянно. Все, что мы слышали, обдумали, желали с самого детства, склоняется над настоящим, впитывающим в себя прошлое, которое так и бьется в двери нашего сознания»⁷. В то время как воображение ребенка перспективно, оно конституируется как опыт обновленного, расширенного самоощущения, опыт иного, большего «Я», а потому ложится в основу эстетического переживания. Игровое пространство воображения, равно как и воображаемое пространство игры, включают в себя изолированные по другим параметрам миры взрослого и ребенка. Онтологическое единство мира возможных символических миров обеспечивается трансцендирующей возрастными различия структурой человеческой субъективности, в которой воображение выполняет функцию синтеза идеального и реального.

⁵ Башляр Г. Земля и грезы воли, М., 2000, с. 18.

⁶ Хейзинга Й. Homo Ludens, М., 1992, с. 10.

⁷ Бергсон А. Введение в метафизику, Париж, 1859, с. 79.

Восприятие цвета и развитие воображения ребенка

Становление личности ребенка связано с развитием воображения, следовательно, с усложнением первичного детского мировосприятия, где хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений преобразуется структурами сознания в более или менее упорядоченную картину мира. Формирование определенного мировидения, в основе которого лежит свобода фантазии, мысли, поступка обращено к миру эстетического. При этом «эстетическое» понимается в его изначальном, восходящем к А.Баумгартену значения «Эстетизиса» - вчувствования, переживания. Прекрасное для ребенка не выступает как эстетически объективное, но как пережитое в акте непосредственной сопричастности производству искусства. Такая сопричастность синкретического единства жизненных впечатлений ребенка (изобразительных, пластических, звуковых) миру искусства, открываемому с помощью педагога, оказывается первым шагом к самостоятельному творчеству.

По справедливому наблюдению Л.С.Выготского, детское воображение мало развито в сравнении с взрослым. В нем преобладает воссоздающая, подражательная активность. Недостаточный уровень физического и интеллектуального развития не позволяет ребенку в достаточной мере реализовать себя. Разрешение противоречия лежит в сфере компенсаторного потенциала сознания через иррационально-образное мировосприятие. Развивая комбинаторную функцию воображения на уроках изобразительного искусства, ребенок открывает одну из составляющих - «мир цвета» и таящиеся в нем выразительные возможности.

Цветовое восприятие способствует созданию адекватных представлений о природе эстетической информации, заключенной в цвете как производной света. «Хроматизм» (по определению Н.В.Серова) тройственен по своей природе: цвет выступает в этой триаде как идеальная компонента, краска - как материальная, а чувство цвета, его первичное восприятие синтезирует идеальную и материальную составляющие хроматизма. Наше сознание и подсознание постоянно реагирует на цвет. Это среда обитания, где цвет затрагивает всё, чего мы касаемся, что едим и пьем, что нас окружает. При этом цвет обладает смыслом, когда качественные оттенки цвета вовлекают восприятие в ассоциативный ряд, имеющий образное и вербальное выражение. «Эта вторая форма опыта является тем, что мы обычно называем воображением, обычно, поскольку ее существование как формы опыта, отличной от

ощущения, но родственной ему, — что-то для нас знакомое и привычное, для чего у нас наготове специальное слово»⁸. Восприятие цвета может служить катализатором воображения. «Цвет может успокоить и возбудить, создать гармонию и вызвать потрясение. От него можно ждать чудес, но он может вызвать и катастрофу» - Ж.Вьено. (« В.В.Вансалов «Изобразительное искусство и музыка», 1983). Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы задействовать созидательные возможности цвета, окультурить восприятие цвета ребенком, создать условия продуцирования образов, благоприятные для дальнейшего развития его способности воображения.

Именно в воображении кроются творческие возможности психики и активность в специфической форме его проявления – в художественном творчестве. Согласно Г.Башляру, воображение не есть, как это можно бы вывести из этимологии слова, способность формировать образы реальности: оно — способность создавать образы, опережающие реальность. Обостренная интуиция позволяет ребенку непосредственно считывать информацию, знать (вернее, чувствовать) о мире больше, закладывая основы будущего осознания космического единства с миром, понимания диалектического «Я» и «не-Я».

⁸ Коллингвуд Р.Д. Принципы искусства, М. “Языки русской культуры”, 1999. с.189-190.

Проблема ответственности в психологическом аспекте

Вопросы проявления самодетерминации личности, т. е. осуществления ею не столько внешней или внутренней регуляции, сколько напротив, преодоление любой регуляции на основе осознанного выбора изучаются в русле экзистенциальной психологии. Специалисты сталкиваются с проблемой рассмотрения в психологическом ключе таких трудноуловимых феноменов как, ответственность, свобода, духовность. Трудность их понимания связана с тем, что в личности мы не найдем таких структур, которые можно было бы назвать «свобода», «ответственность», «духовность». В рамках психологии личности эти феномены понимаются, прежде всего, не как элементы или подструктуры личности, а как формы и способы ее существования, а иногда и как свойства личности. Если следовать концепции А.Г. Ковалева то, именно свойства являются устойчивыми характеристиками личности, которые в процессе ее становления и развития постепенно занимают ведущее место, становятся стержнем жизнедеятельности личности, определяя ее направленность и соответственно поведение.

Понятие ответственности, на сегодняшний день, имеет массу толкований. Это объясняется, прежде всего, с тем, что проблема ответственности является междисциплинарной.

Ответственность давно интересовала представителей общественных наук, о чём свидетельствуют старинные уголовные кодексы и работы таких выдающихся учёных, как Э. Дюркгейм и П. Фоконне. Дюркгейм высказал идею о том, что ответственность является необходимой составляющей добродетельной жизни. Фоконне развил эту точку зрения и констатировал, что нести ответственность за совершённое деяние означает нести справедливое наказание.

Ответственность включает в себя и формальный или юридический аспект (ответственность перед законом), и собственно личностный – философский и психологический, в котором также можно выделить, как минимум, две стороны: ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга; ответственность как сопричастность событию, как ответственность, прежде всего, перед самим собой.

В первом случае ответственность отражает подотчетность субъекта в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от степени вины или заслуг. Следовательно, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное вопреки своему желанию. Такую ответственность можно назвать *внешней*. Во

втором случае ответственность отражает отношение к самому субъекту, его предрасположенность, принятие, готовность осуществить должное. Здесь ответственность служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно. Речь идет о *внутренней ответственности*.

Проблема ответственности стала предметом исследований многих психологических школ и направлений. В первом своём приближении ответственность в психологическом аспекте можно определить, как «сознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью», пишет Д. А. Леонтьев (1993, с.35). С точки зрения гештальтпсихологии, человек является ответственным и способным к выбору, поскольку он — «центр собственной вселенной, источник собственного опыта и творец событий, которые с ним происходят» (Перлз Ф., 1998). По его мнению, принятие на себя ответственности дает человеку возможность иметь богатые переживания и избавляет его от проекций. Более того, возможность дальнейшего взросления индивида до достижения им зрелости предполагает принятие все большей и большей ответственности «за себя самого и за свою жизнь». Перлз разделяет ответственность за Другого и за себя. Основной чертой взрослого человека является ответственность только за себя и ни за кого больше.

По мнению одного из современных исследователей проблем социализации личности, Реана А.А., ответственность является одним из четырёх критериев зрелости личности (Реан, 2004г.). В своей развитой форме ответственность выступает как механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности в отличие от незрелой.

Ж. Пиаже указал на центральную роль развития ответственности в формировании моральных суждений. В теории Ф. Хайдера человек считается ответственным за определённый результат, не только исходя из понимания данного понятия оценивающим, но и в зависимости от тех обстоятельств, в которые реально попадает этот человек.

Концепция Берковица фактически ограничивает понятие социальной ответственности, рассматривая её в рамках только одного вида активности личности, а именно, просоциального её поведения. Человек испытывает ответственность за другого лишь в случае, если судьба, успех последнего прямо зависит от его помощи. Макаренко показал, что ответственность зиждется на отношениях зависимости, но не только когда кто-то находится в беде или не может достичь желанной цели без твоего участия.

В трудах многих психологов мы часто встречаем такое понятие, как полнота жизни (А. Адлер; Д. А. Леонтьев): жизнь нельзя принимать отрезками или определенными событиями, ее нужно принимать целиком и полностью со всем тем, что она нам

преподносит. Человек должен чувствовать, что он и только он полностью отвечает за свою жизнь во всех ее текущих аспектах.

Ответственность включает в себя то, за что человек несет ответственность; согласно учению экзистенциального анализа, то, за что ответственен человек, — это осуществление смысла и реализация ценностей, отмечает А. А. Реан (А. А. Реан, 2004г.). В. Франкл писал: «отходя сознательно от обусловленной нормами ответственности и обязательств жизни, в намеренно и искусственно созданном состоянии самозабвения, человек время от времени освобождает себя от слишком большого груза своей сущностной ответственности. Он уходит от давления ценностей, которые он должен реализовывать, иногда забывая конечную цель — сами ценности » (В. Франкл, 1999г.). Ответственность перед жизнью — является одним из важнейших положений теории логотерапии и представляет собой самую сущность человеческого существования.

Категория ответственности появляется и в работе «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейна. В данном труде автор связывает ответственность не только с последствиями содеянного (как она часто понимается в нравственном и правовом сознании), но и с упущенным. Здесь ответственность оказывается сердцевинной сущности личности, ее духовной жизненной силой, которую она присваивает и которая — в конечном итоге — и дает ей переживание своей субъектности, своей свободы. Тот, кто берет на себя ответственность сам, тот обладает возможностью сам же, в ее пределах и направлениях, контролировать, организовывать все свои действия, отношения, снимая тем самым внешний контроль, принуждение, обретет независимость, свободу.

Таким образом, чаще всего под ответственностью понимают — осуществляемый в различных формах внутренний или внешний контроль над деятельностью, отражающий социальное, морально — правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга (Психологический словарь, 1996г.).

Ответственность зрелой личности, по словам Д. А. Леонтьева (1993), — это внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентациями. Путь становления ответственности — это переход регуляции активности извне вовнутрь.

В исследовании, проведенном нами среди учащихся 9-10 классов 411 школы Санкт-Петербурга (2008г.) по изучению представлений об ответственности с помощью анкетирования были получены следующие результаты. Выявлено: 30% школьников считают, что ответственность, это, прежде всего, - моральная деятельность, долг; 29% респондентов понимают под ответственностью внутреннюю регуляцию; 29% - внешний контроль и 12% - ценностные ориентации (n =45).

Очевидно, что ответственность как социальная категория формируется в процессе социализации личности. В теории ирландского психолога К. Бенсона широко рассматривается проблема формирования ответственности. Ответственность, по словам Бенсона нужно формировать с детства.

Как показало наше исследование, по мнению современных школьников на формирование ответственности, прежде всего, влияет пример родителей - 67% респондентов и собственный жизненный опыт - 29%. Влияние таких факторов как чтение литературных произведений и СМИ по мнению школьников, не обнаружено.

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что 50% учащихся, опрошенных нами, не считают ответственность общепринятой ценностью. Вместе с тем, влияние ответственности на школьную успеваемость отмечают 70% девушек и 74% юношей. 60% школьников расценивают своё отношение к ответственным людям как уважительное, 20% респондентов «сочувствуют» ответственным людям.

Понятию ответственность в психологическом аспекте сопутствует понятие совести. К. Бенсон вводит понятие «пространство ответственности», которое определяется нашими представлениями о том, что мы должны и чего не должны ни при каких обстоятельствах делать: «иное немыслимо для меня, пока я тот, кто я есть». Если же это происходит, то потом мы всю жизнь мучаемся чувством вины и угрызением совести. «Совесть» непосредственно отражает степень рассогласованности поступков человека с ценностными ориентациями. По мнению Оллпорта совесть — это паттерн нескольких собственных состояний, в частности самоуважения, образа Я и проприативного стремления (Оллпорт Г., 2002., с. 258). В широком смысле, мы можем рассматривать совесть, возникающую в детстве, как совесть *должествования*, а зрелую, взрослую форму, как совесть *обязательства*. Э. Фромм, в монографии «Человек для самого себя» называет первую — авторитарной, а вторую — гуманистической.

В одном из наших исследований (Слотина Т.В., Муляр Е. А., 2008г.), проводимых с людьми среднего зрелого возраста было выявлено, что всегда нести ответственность за себя и других готовы люди с определенным жизненным опытом, в зрелом возрасте 50% женщин с высшим образованием и 58% женщин со средним специальным образованием (n=108).

Очевидно, что можно говорить о некоторых границах ответственности. Рассматривая категорию ответственности в психологии, можно выделить проблему сверхответственности, которая в большей степени характерна для женщин. В отличие от обычной ответственности, возникающей в результате осознанных обстоятельств личности перед другими людьми, сверхответственность — это болезненное состояние, которое сопровождается тяжелыми чувством страха, вины, тревоги. Сверхответственность — психологическая проблема,

которая может быть не только у активных людей, которых эта проблема приводит сначала к попытке контролировать все вокруг себя, забывая о себе, а затем к серьезным заболеваниям. Для иных сверхответственность порождает переживания и беспокойства за все вокруг, кроме себя.

Принять на себя ответственность — значит осознать свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже, вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей реальности. Такая ответственность является главным условием конструктивной деятельности, активности субъекта, а, следовательно, и его постоянного развития. Важно и другое, — уход от ответственности, отрицание проблем, агрессивные реакции чаще всего связаны с попытками снять с себя личную ответственность. Такие реакции как алкоголизм, депрессия отражают неспособность человека (вообще или в данный момент) справиться с трудностями, происходящими в жизни.

Важно, что ставить перед собой цель и принимать на себя ответственность за ее воплощение в действительности можно, лишь, будучи убежденным в своей способности справиться с обстоятельствами, возникающими на пути к ее достижению. Обнаруживаются положительные связи социальной ответственности личности с локусом контроля и удовлетворенностью своей жизнью.

Понятие локус контроля, как известно, было введено Джулианом Роттером — американским психологом бихевиоральной ориентации. Он считал, что поведение человека целенаправленно, т.е. люди стремятся двигаться к ожидаемым целям. Локус контроля представляет собой обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепления в своей жизни. Люди с экстернальным локусом контроля полагают, что их успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения. Интерналы верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями. Многочисленные экспериментальные исследования (Е. Ф.Бажин; Е. А. Голынкина; А. М. Эткинд, 1993), появившиеся вслед за выводами Роттера, подтвердили существование связи между этими свойствами личности и различными формами поведения в сложных жизненных ситуациях. Допустим, конформное и уступчивое поведение в большей степени будет свойственно людям с экстернальным локусом контроля. Интерналы же, более активно ищут информацию и обычно более осведомлены о ситуации, чем экстерналы. Интерналы более уверены в себе и имеют, как правило, положительную самооценку и более согласованный образ реального и идеального “Я”.

Таким образом, необходимо, в психологическом аспекте видеть и отличать проблемный уровень ответственности от нормальной ответственности, которая и есть

ответственность за себя, свои действия и поступки.

Список литературы.

1. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М: Смысл 1993—43с.
2. Оллпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М: Смысл, 2002—462с.
3. Оллпорт Г. Личность в психологии. – «КСП+», М; «Ювента», СПб, 1998—354с.
4. Перлз Ф. Гештальт – семинары / Пер. с англ. М., 1998.
5. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — СПб: «прайм — ЕВРОЗНАК», 2004—416 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.- 512с.
7. Слотина Т.В. Психологические концепции личности. – СПб. – Екатеринбург, 2003. – 91с.
8. Франкл В. Психотерапия на практике: Пер. с нем. — СПб: «Ювента», 1999—256с.

Диагностика уровней и типов профессионализма педагогов и результативности педагогического поиска (из опыта экспериментальной работы школы № 411 «Гармония»)

I. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Цель осуществляемого на площадке ОУ № 411 «Гармония» эксперимента как культурно-образовательной инициативы состоит в создании комплексной личностно-профессиональной характеристики учителя нового типа, свободно и ответственно действующего в целостном, открытом, развивающемся пространстве культуротворческой школы.

Реализация указанной цели на 1-ом этапе эксперимента предполагает определение (самоопределение) позиции учителя и его конкретных задач в коллективной работе школы. Развернувшийся диалог между «новаторами» и «консерваторами» сконцентрировался вокруг 2-х ключевых проблем:

- ◆ содержания образования,
- ◆ форм, методов и результатов субъектного педагогического взаимодействия.

Многообразие выявленных позиций поставило коллектив школы перед необходимостью выработки диагностических критериев интенсивности и результативности инновационного поиска.

II. КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПОИСКА

1. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, КОМПЕТЕНТНОСТЬ И МАСТЕРСТВО как характеристики нового понимания роли, функций, способностей и целей учителя-инициатора и организатора педагогического диалога и степени его готовности к работе в новых условиях.

1-й уровень – ПРОФЕССИОНАЛИЗМ характеризуется:

- образовательным уровнем;
- педагогическим стажем и степенью профессиональной квалификации;
- гуманистическим целеполаганием профессиональной деятельности;
- психологической грамотностью и педагогической культурой.

2-ой уровень – КОМПЕТЕНТНОСТЬ характеризуется:

- способностью к саморефлексии и осознанному выбору образовательных технологий;

- деятельностной мотивацией и запросом к педагогическому образованию;
- ростом личностно-профессиональной самооценки;
- высоким уровнем адаптации к режиму экспериментальной работы.

3-й уровень – МАСТЕРСТВО характеризуется:

- способностью к коллективному творчеству в проблемных группах, само и взаимоэкспертизе и коррекции;
- разработанностью методики самоанализа индивидуальной и коллективной деятельности;
- рефлексивными формами организации управленческой практики;
- научно-теоретическим потенциалом.

2. НОВОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИКРОСРЕДЫ, достигаемое путем:

- содержательной интеграции дисциплин естественнонаучного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов;
- построением целостного, преемственного по возрастам образовательного процесса в соответствии с логикой развития ребенка;
- актуализацией культурного потенциала среды обитания путем сообщения ей воспитывающего, культуруобразующего характера.

3. ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗНОПОЗИЦИОННОГО ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, выражающаяся в системе **учитель-ученик** уровнем обученности, сформированности умений, навыков и ценностных ориентаций ученика, инициированного таким взаимодействием на путь собственного развития:

- в системе учитель-ученик освоением деятельностных педагогических технологий и в творческих проблемных группах по приоритетным направлениям развития школы, обменом опытом, само и взаимокоррекцией;
- в системе учитель – администратор оптимизацией структуры образовательного процесса, выработкой экспериментальной базы работы школы на основании предложений и инициатив учительского коллектива.

III. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В СООТВЕТСТВИИ С КРИТЕРИЕМ ИНТЕНСИВНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОЭР

Единство 3-х перечисленных критериев позволяет произвести позиционное структурирование педагогического коллектива школы в соответствии со степенью вовлеченности в экспериментальную деятельность с отношением к ее стратегической цели и тактическими задачами и получаемым в ходе эксперимента результатам. Всего представлено 5 диагностических уровней оценки результативности педагогического взаимодействия. Каждый из 5 уровней представляет собой группу педагогов, по разному

представляющих собственные задачи и возможности, но сохраняющих общность цели, понимаемой как оптимальная организация целостного образовательного процесса в школе как культурообразующем пространстве.

1-й уровень – РЕПРОДУКТИВНЫЙ - замкнут в диаде «учитель–ученик». Профессионализм учителя гарантирует качественное воспроизведение учеником учебного плана, психологическую и валеологическую комфортность; достигнутое качество образовательной микросреды консервируется.

2-й уровень – АДАПТИВНО-РЕПРОДУКТИВНЫЙ - характеризуется переходом от профессионального воспроизведения образовательного стандарта к компетентному выбору необходимых технологий, диктующему запрос к повышению образовательного уровня и профессиональной квалификации. Отношение в диаде «ученик-учитель» приобретает черты развивающего взаимодействия, в образовательной микросреде нарастают интеграционные процессы.

3-й уровень – ЛОКАЛЬНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ - новое качество образовательной микросреды за счет свободы выбора конструктивных методов организации занятий на основании понимания ребенка, видения места своего предмета в образовательном процессе школы, отчетливого представления о собственных возможностях и целях. Достигнутый уровень личностно-профессионального самосознания может быть охарактеризован как компетентность, а развивающие взаимодействия в системах «учитель-ученик» и учитель-учитель» приобретают продуцирующий импульс в рамках одной учебной дисциплины или отдельного блока интегративного курса.

4-й уровень - СИСТЕМНО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ - новое качество образовательной микросреды путем выделения системообразующей доминанты учебного процесса. Последняя понимается как современная естественнонаучная, социально-политическая и художественная картина мира в ее ценностно-личностных смыслах, соответственно необходимы интеграция циклов содержания образования, активный обмен опытом между педагогами и группами педагогов, само и взаимоэкспертиза и коррекция. Эффективность связки «учитель – управленец» позволяет говорить о становлении нового типа педагогического мышления и практики, о переходе от компетентности к мастерству. Организационно этот уровень закрепляется под проектом «Целевые программы».

5-й уровень – КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ - системно-моделирующий творческую личность характеризуется новым качеством образовательной микросреды, инициированной и поддерживаемой компетентным организационно-методическим сопровождением, активно влияющий на общешкольную микросреду и открытое в образовательное пространство города и региона. Вертикаль преемственного движения ученика в поле, образуемом

координатами онто- и филогенеза, позволяет осваивать целостные культурные тексты, моделировать исторические среды продо-сцио-культурного бытия человека в мире, формировать личностную культуру, достоинства, навыки саморефлексии, нормы ответственного этико-демократического, поведения и, в конечном итоге, новый тип «человека обучаемого». Разнопозиционное диалоговое взаимодействие становится рефлексивным, продуцирующим преобразование традиционных парадигм педагогического мышления и практики, моделирующим нелинейные ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи по линиям «учитель-ученик», «учитель-управленец». Профессиональная компетентность становится мастерством, новым уровнем «человека обучающего» как владеющего демократическими методами трансляции знания, деятельностными педагогическими технологиями и творческим научно-теоретическим потенциалом, необходимым для общения и анализа результатов собственного инновационного поиска.

Выработанные диагностические критерии интенсивности и результативности инновационного поиска позволяют сосредоточиться на организации процесса перехода от репродуктивного к продуцирующему типу педагогического процесса, что является целью осуществляемого эксперимента в школе.

А.А. Басова, кандидат философских наук,
Л.В. Цыпина, кандидат философских наук

Развитие воображения и образовательная стратегия культуротворческой школы

Эволюция внутренней структуры человека направлена на путь развития от сознания к сверхсознанию, от интеллекта к духовности. Духовность как высшее качество человеческой личности выступает основой регуляции, более сложной, чем рациональная, поскольку в сфере сознания проявляет себя как интуиция и имеет именно сверхсознательную природу. Духовность - это внутреннее слияние, единство, нерасчленённость макрокосмоса и микрокосмоса внутри человека, что даёт динамическую устойчивость в этом мире и отождествление себя как части экологической среды. Сегодня психология указывает на сверхсознательную природу человека как основание генезиса духовности. Это позволяет сознательно развивать её подобно тому, как мы развивали научное познание.

Возникла необходимость найти "новые формы" эстетического восприятия человеком мира как "новой формы" его самочувствия, новый ракурс в познание природы макро- и микрокосмоса, как части и целого, как внутреннего его состояния и внешней экологической среды. Гармонизации взаимосвязей и изучением этих отношений человечество обязано становлению своего эстетического сознания. Это знание, преобразованное нашими нервными клетками, может проявляться и в форме интеллектуальной интуиции всякий раз, как в работу вступает воображение. Изучение и развитие воображения стало и возможным, и необходимым в педагогике благодаря целостному системному подходу, рождающемуся в сфере духа - в психологии и развитие личности, в искусстве, в культуре, в философии. «Воображение есть по преимуществу тип духовной подвижности, и притом наиболее существенной, яркой и живой» (Г.Башляр «Грёзы о воздухе», 1999).

Динамика возрастного развития школьника должна опираться на указанную подвижность воображения и нуждается в точном знании социокультурной и возрастной специфики структур мировосприятия человека. Образовательное пространство должно организовываться как целостное, преемственное по возрастам поле, в котором логика становления личности ученика соответствует этапам образовательного процесса. В культуротворческой образовательной парадигме эти этапы приобретают следующий вид.

1-й этап, 7-11 лет, ориентирован на возрастную специфику мировосприятия младших школьников, и синтез (музыкальных, словесно – художественных, изобразительных,

пластических) форм, где особую роль играют механизмы иррационального (образного) восприятия мира и себя в нем. Введение младшего школьника в целостный текст культуры осуществляется путём освоения культуры, где проявляются основы будущего осознания космического единства с миром, понимания диалектического «Я» и «не Я». «Язык» природы, выразительность стихий, многообразие и единство форм жизни уточняются «языками» науки и техники. «Голос» дома, родного города, огромного разно- языкового мира постигается в речевых и письменных формах родного и иностранных языков. Причем это постижение происходит в процессе игры как такой естественной стихии детской самостоятельности, в которой реализуется естественная для ребёнка потребность проявить себя в единстве голоса и движения, мысли и действия. В игре происходит выход, экстазис из вещного видимого мира в мир знаков – символов, метафор (мир воображения), и через него – в мир культуры. Игра идёт по правилам, задающим проблемное поле опережающего развития ребёнка, и позволяет безболезненно решить задачу развития синестезийного мировосприятия до отчетливого ассоциативно-образного мышления.

2-й этап, 11-15 лет, раскрывает эвристические возможности поликультурного образовательного поля, в котором различные виды знания утрачивают свой самодовлеющий характер, формируя основные мыслительные операции и навыки социального творчества в средней школе. Проблемно–содержательное сближение естественно–научного, социо–гуманитарного и художественного–эстетического компонентов образовательного процесса позволяет реконструировать целостные «Образы мира», создававшиеся наукой, философией, искусством на протяжении человеческой истории. Единство прогрессирующей и циклической тенденции в изучении учебного материала, сочетание логического и исторического подходов к познаваемому позволяют развернуть в сознании ученика единый понятийный и культурный континуум, соответствующий нарастающему рационализму подросткового периода. Выработка понятийного аппарата и навыков рефлексии, новая ступень развития продуктивного воображения, волевой активности и речевой культуры, приобретение способности к обобщению и самостоятельной аргументации – эти задачи резюмируются ключевым для данного этапа понятием культуры объяснения.

3-й этап, 16-18 лет, представляет собой возврат позволяющий увидеть причинно–следственные связи, и относится к синтетическому типу мышления, чувствования и реагирования на многообразие жизненных явлений, формируемому на основе современной научной, социально– политической и художественной картины мира в её целостно–личностных смыслах и предполагающему самостоятельное суждение и жизнетворчество учащихся в старшей школе. Юношеский возраст, как время самоопределения, политического и профессионального выбора, формирования «Я –концепции» и культурной

идентификации завершает период школьного обучения и характеризуется напряженным поиском оснований и смыслов бытия в единой системе «Человек и Мир». Оптимальность и продуктивность такого поиска предполагает сформированность педагогического, контекстуального и доказательного мышления и этико-демократических навыков. При этом требованиям современной коммуникативной и когнитивной культуры отвечает органичное сопряжение проблемно –деятельностного и культурно- информационного методов в обучении, а образовательная задача оказывается задачей освоения культуры как диалога и навыков демократического, ответственного и морального поведения.

Организованный таким образом учебный процесс позволяет на практике осуществить принцип паритетного развития учителя и ученика в образовательном диалоге. Уважение к индивидуальности, продуцирующий тип педагогического мышления и практика, оказываются условиями философско-антропологического осмысления образования, которое в свою очередь, является предпосылкой сохранения и воспроизведения культурных форм на качественно новом уровне.

Целевые программы как инструмент развития ОУ

(Из опыта работы школы № 411 «Гармония»)

Цель экспериментальной работы «Учитель в образовательном пространстве культуротворческой школы», осуществляемой на федеральной экспериментальной площадке (статус ФЭП с грантом с 1998 года) ОУ № 411 «Гармония» с углубленным изучением английского языка, как культурно-образовательной инициативы состоит в создании комплексной личностно-профессиональной характеристики учителя нового типа, свободно и ответственно действующего в целостном, открытом, развивающемся образовательном пространстве культуротворческой школы.

Первый этап эксперимента назывался «интеграционным».

Его конкретная цель - разъяснение и планирование экспериментальной индивидуальной и коллективной работы школы по самоопределению и развитию личности учителя на путях междисциплинарной интеграции в процессах становления целостного образовательного пространства школы культуротворческого типа (Концепцию и модель культуротворческой школы см.: *А.П. Валицкая. Образование в России. Стратегия выбора. СПб., 1998*).

Необходимо подчеркнуть, что образовательный процесс культуротворческого типа разворачивается в логике становления личности, подчиняя этой задаче логику предмета (дисциплины, науки). Тогда общей задачей всех дисциплин, всех учителей-предметников становится воссоздание целостной (непротиворечивой) картины мира и человека в нем, адекватной особенностям возрастного развития интеллекта, психики, чувственной и духовно-нравственной сферы ребенка.

Реализация указанной цели на 1-ом этапе эксперимента предполагала конструирование междисциплинарных (интеграционных) проектов по приоритетным направлениям развития школы (целевые проекты и программы) и в соответствии с идеей создания целостного открытого развивающегося образовательного пространства культуротворческого типа.

Были разработаны основные проекты комплекса и сформированы творческие проблемные группы.

Основные целевые проекты:

1. **«Ступени»:** построение преемственной «вертикали» движения класса и педагогического коллектива: класс-студия (начальная школа), класс-мастерская (основная школа), класс-

лаборатория (старшие классы).

2. **«Целевые программы»:** осуществление интеграции в образовательном пространстве школы структур взаимодействия педагогов по предметным направлениям («горизонтали»).
- 2.1 Программа *«Духовная культура»*, ведущей идеей которой является обновление содержания образовательного процесса в контексте гуманистического наследия отечественных просвещения и культуры, ориентирующих школу на формирование духовно-нравственного идеала личности. Программа реализуется в трех направлениях – подпрограммах:
 - *«Краеведение»*.
 - *«Круг светлых дней»*.
 - *«Наследие»*.
- 2.2 *«Эстетический центр»:* взаимодействие общего и эстетического образования (по принципам дополнительности).
- 2.3 *«Голоса мира»:* задачи программы предполагают системную интеграцию предметов художественно-эстетического цикла с иностранными языками; в рамках программы действует *Интернациональный клуб для учащихся*.
- 2.4 *«Естественнонаучное творчество»:* интеграция дисциплин естественно-математического цикла, гуманизация научного знания, интегративные связи школьной и университетской науки; в рамках программы действует *Центр "Космос" для учащихся*. (см. приложение 2).
- 2.5 Программа кафедры этики и эстетики РГПУ им. А.И. Герцена *«Стандарты плюс»:* апробация новых федеральных стандартов в соответствии с моделью целостного учебного процесса культуротворческого типа. Руководитель: доктор фил. наук, член-корр. РАО, профессор А.П. Валицкая.
- 2.6 *«Стратегия развития города в жизненных планах молодого петербуржца»:* программа дополнительного образования. Руководитель: кандидат пед. наук О.В. Эрлих. Подпрограмма: *"Роль школы культуротворческого типа в стратегическом развитии г. Петродворца"*. Руководитель: О.В.Эрлих.
- 2.7 *«Валеология»:* экологическое и медицинское просвещение, обеспечение медико-психологической поддержки работы в школе (особенно важной - в условиях эксперимента).

Подпрограммы:

- *"Физическое воспитание"*, программа Родионова Е.Б.

- *"Школьный экологический мониторинг. Троицкий ручей".*

Легко убедиться, что данный перечень программ имеет *системный характер*:

- две первые обращены непосредственно к проблемам возрастной преемственности (вертикаль) и межпредметной интеграции (горизонталь) образовательных программ;
- вторая и третья - разрабатывают аспекты ценностной (нравственно-эстетической) интерпретации знания и проблем его гуманизации, будучи важнейшими компонентами связи всех дисциплин, изучаемых в школе;
- последующие - «раскрывают» образовательное пространство школы в современную науку и культурную среду Санкт-Петербурга.

В этих междисциплинарных научно-исследовательских и образовательных проектах работают не все педагоги и классы школы, но только те, в которых сложился творческий коллектив педагогов, способный сформулировать концептуальные основания и программу деятельности.

Наличие таких малых творческих групп, открытых и изменяющихся по составу, создает необходимую для развития дифференциацию образовательного пространства школы, формирует ее особый стиль, выявляет приоритеты. Это мир, обладающий собственной системой ценностей, в котором есть место многообразию индивидуальностей и творчеству, неформальным отношениям взрослых и детей, заинтересованности в таком общем результате, который ускользает от фиксации в традиционной форме отметки или конкурсного рейтинга.

Смысл экспериментальной работы в рамках проектов - создание условий для развития личности учителя; ее инструмент - функциональный анализ индивидуальной и коллективной творческой педагогической деятельности.

Разработанные и реализуемые целевые программы позволяют сосредоточиться на решении конкретных задач эксперимента, не теряя в рутинной работе приоритеты в развитии, включать большую часть коллектива в ОЭР.

Методология управления развитием инновационной культуротворческой школы

Успешная реализация концепции развития образовательного учреждения (ОУ) инновационного типа, к которому относится ОУ № 411 «Гармония», базируется не только на достаточном наличии материальных ресурсов и высококвалифицированном педагогическом коллективе, но и на способности администрации обеспечить эффективное руководство школой. В условиях дальнейшей модернизации образования в России (Болонская конвенция) проблема пересмотра и совершенствования управления школой приобретает еще большую значимость. В связи с этим в педагогической науке и практике продолжается поиск целостных и эффективных систем внутришкольного управления, основанных на анализе и описании нововведений, происходящих в ходе формирования и развития инновационной деятельности.

Исследования последних лет в сфере управления ОУ (Хомерики, Поташник, Лоренсов, 1994; Шишов, Кальней, 1998; Моисеев и др. 1998) убедительно показали, что его эффективность определяется наличием четко определенных атрибутов и компонентов. С одной стороны, они связаны с определением целенаправленности и функций управления, а с другой организацией образовательных и воспитательных процессов, стратегией и тактикой образовательной политики в целом, повышением квалификации руководящего состава и преподавателей, степенью связи с местными руководителями образования, культурой школы и т.д. Поэтому совершенно обосновано разделение компонентов обычного (традиционного) управления и компонентов инновационной деятельности в нем.

В ходе развития эксперимента нам стал очевиден происходящий переход от индивидуального понимания ролей участников образовательного процесса, образно названный А.М. Моисеевым и др. (1998) «я и моя специальность», к пониманию общей ответственности и партнерству – «мы и наша школа». Именно вокруг многопрофессиональной «образовательной команды» строится процесс управления ОУ, что, в сущности, свидетельствует и о демократизации этого процесса. Такой подход, по мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальней (1998), дает и другое преимущество, т.к. вводит интересную идею «коллективной компетенции команды»: каждый преподаватель привносит свои собственные компетенции, но от него не ждут, чтобы он обладал всеми компетенциями.

Таким образом, основными методологическими основами развития внутришкольного

управления (ВУ) в инновационной школе можно считать:

1. Демократизацию ВУ, развитие ее общественной составляющей, коллегиальных органов и др.
2. Освоение проектного, программно-целевого подхода к управлению: от его проектирования с определенными свойствами и возможностями – до реализации.
3. Переориентация систем управления школой на обеспечение ее инновационного развития и индивидуальности.
4. Стремление к адресности, конкретности управления; к построению системы, способной удовлетворять потребности школы, учителей, учащихся.

Исходя из этого, для нашей школы характерны ценностные установки на:

1. развитие личности и ее компетентности в ходе демократизации управления, управленческого и педагогического взаимодействия в образовательном пространстве культуротворческой школы,
2. развитие слабых, «узких» мест в управлении,
3. развивающийся характер самого управления,
4. активное использование школой научно-педагогического потенциала и социокультурных возможностей Санкт-Петербурга, Петергофа, Ленинградской области,
5. совершенствование учебно-методического комплекса.

Изменение структуры управления ОУ № 411 «Гармония» в ходе развития инновационных процессов можно представить в виде комбинации блоков, соответствующих определенным этапам развития (схема). Основная номенклатура изменений с нашими дополнениями соответствует предложенной А.М. Моисеевым и др. (1998).

По охвату систем внутришкольного управления инновационными процессами различаем классы нововведений – локальных, модульных и системных.

На I этапе (1990-92 г.г.) в ВУ присутствуют локальные нововведения – в отдельных элементах традиционных (обычных) компонентов системы внутришкольного управления (создание научно-методического центра, должности заместителя директора по опытно-экспериментальной работе, а также валеологической службы). В рамках традиционного подхода развивается творческий потенциал ученического и педагогического коллектива (курсы, посещения музеев и т.п., самообразование). Однако происходит важное изменение в содержании образования – по инициативе директора школы С.Г. Вишняковой в образовательную программу ОУ № 411 было введено изучение систематического курса «История и культура Санкт-Петербурга – Петергофа» - т.н. «Петербургский компонент».

Все это дало возможность совместно с научным руководителем школы, членом-корреспондентом РАО, профессором А.П. Валицкой, разработать модель и образовательную программу культуротворческой школы, а также отдельные авторские программы, и проводить культуротворческие уроки на всех ступенях школы. Т.о., произошла конкретизация ценностных ориентиров школы.

На II этапе модульных нововведений (1993-1999 гг.) внедрены нововведения как в управлении отдельными значимыми областями деятельности (организационный модуль – изменение штатного расписания, создание внутришкольных экспериментальных площадок и целевых программ и т.д.), так и в содержании и формах образовательного процесса (содержательный модуль). «Штабом» научной мысли школы стал научно-методический центр как практический воплоитель инновационных идей ее развития. Дальнейшее развитие получили службы: наряду с валеологической созданы психологическая и социологическая, а их руководителями стали высококвалифицированные специалисты, имеющие соответствующее образование. Особо отметим нововведения в штатном расписании – появление должностей заместителей директора по направлениям – научно-методическому, эстетическому, международным связям, а также методистов межпредметных циклов (естественно-научного, культурологического, экологического, художественно-эстетического). Все это дало возможность скоординировать творчество педагогов (разработка целевых программ, создание классов-мастерских, студий и лабораторий, организация региональных и всероссийских семинаров) и конкретными действиями (разработка авторских инновационных программ, проведение интегрированных уроков и уроков - событий и т.д.) создать:

1. инновационное образовательное пространство,
2. направление дальнейшей инновационной политики и стратегии, что значительно повысило городской и региональный авторитет школы.

III этап (с 1999 г. по н.в) – системные изменения. Согласно А.М. Моисееву и др. (1998) к системным относятся преобразования внутришкольного управления, которые не просто охватывают все компоненты и звенья этих систем, но именно они приводят к возникновению у этих систем новых интегративных (системных) качеств, т.е. по сути дела формируется новая система управления.

Признаками способности школы построить целостную политику и стратегию образования, увязать множество отдельных инновационных процессов по содержанию, технологии, времени и ресурсам отнесены к системным нововведениям III этапа, которые, в свою очередь, разделены на радикальные, модифицирующие и сопутствующие. Свидетельством дальнейшего признания заслуг школы является

утверждение ее в качестве федеральной экспериментальной площадки и инновационного центра повышения квалификации, а с 2003 года – школа возглавляет ассоциацию культуротворческих школ, созданную членом-корреспондентом РАО, профессором А.П. Валицкой.

Обобщая опыт школы в управлении в ходе развития эксперимента, можно отметить нововведения:

1. в управлении функционированием и развитием школы,
2. в управлении межпроцессными и межпредметными связями в школе,
3. в управлении содержанием образования,
4. в управлении реализацией отдельных функций школы (оздоровительных, воспитательных, творческих и т.д.),
5. в обеспечении школы информационными, кадровыми, материально-техническими ресурсами,
6. в управлении внешними связями школы.

