

# Субъективные инновации: педагогическое движение в условиях радикальных социальных изменений

П. А. Сафронов, К. Д. Сидорова

Статья поступила  
в редакцию  
в феврале 2016 г.

**Сафронов Петр Александрович**  
кандидат философских наук, научный  
сотрудник Центра изучения иннова-  
ций в образовании Института образо-  
вания Национального исследователь-  
ского университета «Высшая школа  
экономики». E-mail: psafonov@hse.ru

**Сидорова Ксения Дмитриевна**  
стажер Центра изучения инноваций  
в образовании Института образова-  
ния Национального исследователь-  
ского университета «Высшая школа  
экономики». E-mail: sidorovakd@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясниц-  
кая, 20.

**Аннотация.** Исследуются причины,  
по которым инновационное педаго-  
гическое движение, развернувшееся  
во второй половине 1980-х годов, от-  
носительно быстро исчерпало перво-  
начальный импульс и не стало устой-  
чивым фактором институционального  
развития в России. На основе интервью  
с участниками инновационного движе-

ния, а также нарративного анализа ма-  
териалов периодики и архивной доку-  
ментации авторы обосновывают тезис о преобладании в инновационном  
движении задачи субъективной эмансипации, усвоения культуры свободы  
над целями организационно-проект-  
ного управления. Показано, что педагогическое движение испытывало за-  
висимость от организационных форм,  
встроенных в позднесоветский соци-  
альный порядок. Развитие инноваций  
происходило в рамках ситуаций особог-  
го типа: отдельные коллективы, выстро-  
енные вокруг фигуры того или иного  
автора, были способны учреждать но-  
вое как субъективное достояние, но не  
могли его удерживать и развивать в ин-  
ституционализированных формах.

**Ключевые слова:** история образо-  
вания, инновационное педагогиче-  
ское движение, субъективная эманси-  
пация, субъективирование инноваций.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-3-224-237

## Экспозиция проблемы и методология исследования

В настоящей статье мы отвечаем на вопрос о том, почему мощное инновационное движение в педагогике, возникшее во второй половине 1980-х годов, относительно быстро исчерпало себя и практически не оказало влияния на институциональное развитие образовательной системы в России. Мы считаем, что специфика позднесоветского общества, в котором зародилось педагогическое движение, требует особой теоретической оптики при анализе инновационных процессов. Наиболее известные подходы к изучению инноваций [Christensen, 1997; Fenn, Raskino, 2008; Rogers, 2003] исходят из линейной модели времени. Распростра-

нение инноваций в этом случае откладывается по временной оси как последовательность следующих друг за другом этапов. Тем самым инновации объективируются и рассматриваются как отчуждаемый от своего создателя продукт или технология. В современной социологии инноваций все более популярным становится представление о производстве нового как о явлении, тесно связанном с открытостью системы и ее общей терпимостью к неопределенности [Stark, 2011]. В отличие от капиталистического общества, опирающегося на институциональный плюрализм, советское общество на уровне публичных репрезентаций отличалось высокой степенью однородности. Соответственно становление нового включало задачу субъект(ив)ной эмансипации педагогов относительно гомогенного поля официальной риторики и образовательной практики, обретения директорами школ, учителями и учениками личной свободы [Днепров, 2006. С. 79; Пинский, 2007; Щедровицкий, 1993]. В такой ситуации линейное продвижение от идеи к вещи и/или технологии оказывается крайне затруднено: распространение определенного продукта здесь замещается культивацией ценности индивидуального. Маркирование своей деятельности как инновационной в контексте педагогического движения в позднем СССР и России 1990-х годов становится неотделимо от репрезентации ее как уникальной, от фиксации авторства [Немцев, 2006] и демонстративного противопоставления социальному миру установки на «философский идеализм» [Щедровицкий, 1993]. Соответственно ведущей инновационной практикой оказывается «практика себя», т. е. выстраивание собственной свободной личности.

Быстрое угасание движения после распада СССР свидетельствует, на наш взгляд, о том, что при всей рафинированности отдельных интеллектуальных решений уместность инновационной педагогической субъектности обеспечивалась внешним образом: через политическую и экономическую инфраструктуру социалистического государства. Исчезновение этой инфраструктуры привело к тому, что инновационное движение разделилось на авторские анклавы, сложившиеся, как правило, вокруг отдельных харизматиков [Болотов, 2009]. Поскольку (ин)новации сосредоточиваются в сфере мышления и культивации свободы личности, они оказываются отделены от проблем реформирования общественного строя и его организационных форм путем гражданского действия. В настоящей статье мы хотели бы показать, как «работал» процесс субъективирования инноваций. Мы не задаемся вопросом, было ли что-то новым «на самом деле», и поэтому отвлекаемся от генеалогии тех или иных идей. Мы не рассматриваем новое как то, что наступает после старого и приходит ему на смену. Новая история начинается там, где особенно высока плотность деклараций о создании нового. Одним из таких мест в позднем СССР была школа и — шире — педагогическое

Авторы статьи выражают глубокую признательность коллегам по Центру изучения инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» А. Кулакову и А. Сидоркину за обсуждение отдельных идей настоящего текста. За комментарии к черновому варианту статьи авторы благодарят Т. Атнашева, З. Васильеву, С. Заир-Бека, а также анонимного рецензента журнала «Вопросы образования».

движение. Внутри обсуждения проблематики среднего образования, внутри его организационных форм сложилось учительское новаторство как особая практика.

Внимание к сфере значений, порождаемых в субъективном поле, определило выбор в качестве основного метода нашего исследования интервью. В период с января 2015 г. по январь 2016 г. авторы статьи, а также третий участник нашего проекта, А. М. Кулаков, провели 28 глубинных полуструктурированных интервью. При построении выборки мы воспользовались методикой «снежного кома» [Babbie, 2001], опираясь на личное знакомство с некоторыми представителями инновационного движения. По ходу исследования мы также включили в выборку нескольких педагогов, которые работали в образовательных учреждениях разных городов России в интересующий нас период, но не были в контакте с участниками инновационного движения. Кроме того, мы провели несколько бесед с иностранными коллегами, которые в тот период неоднократно бывали в СССР и позднее в России в качестве исследователей и/или экспертов международных организаций. Все респонденты дали информированное согласие на проведение интервью. Ряд интервью был проведен при помощи электронных средств связи. Учитывая процессуальный характер изучаемого нами феномена субъективного становления нового, мы рассматривали проводимые интервью как развернутые обсуждения и даже как диалог.

Само интервью стало местом непосредственного осуществления исследования [Kvale, 1996], определяя дальнейшее движение анализа. Переход от собирания отдельных точек зрения к реконструкции принципов функционирования инновационного педагогического движения потребовал обобщения содержания проведенных бесед, направленного на выявление устройства интересующей нас дискурсивной машины [Silverman, 2013; Yin, 2009]. Активный характер интервью, при котором возможны импровизация и прямое риторическое воздействие на исследователя [Holstein, Gubrium, 1995], определяет ряд ограничений такой генерализации, они будут прокомментированы в завершающем разделе статьи. Рассматривая историю как открытое множество действий — продолжающих совершаться там и тогда, где и когда та или иная история в очередной раз рассказывается [Zerubavel, 2004], — мы считаем границу между фактами и их нарративным воспроизведением проницаемой [Brown, 2006]. Перспектива, из которой осуществляется тот или иной рассказ о прошлом, может быть уточнена. Такое уточнение производилось путем сопоставления интервью с материалами «Учительской газеты», других периодических и монографических изданий, а также с документами из личных архивов и общественных хранилищ. Исследование открытых источников и архивов основывалось на списке базовых категорий, сформированном после первичного коди-

рования транскриптов интервью [ibid.]. Несмотря на то что информированное согласие предполагало анонимность всех информантов, мы сочли возможным раскрыть имена некоторых собеседников в тех случаях, когда обстоятельства их деятельности хорошо известны из других источников, а само содержание их высказываний не представляется угрожающим чьей-либо безопасности и репутации (ср.: [Walford, 2008]).

В марте-апреле 1987 г. известный педагогический журналист С. Л. Соловейчик опубликовал в «Учительской газете» цикл из шести статей под общим названием «Жизнь Иванова». Подробно охарактеризовав деятельность ученого-педагога И. П. Иванова, развивавшего концепцию коллективного воспитания детей через организацию общих творческих дел [Димке, 2015], Соловейчик сформулировал тезис о двойственности социальной природы ребенка, представляющего собой, согласно его утверждению, личность и «частицу коллектива, народа, общества» одновременно [Соловейчик, 1987]. Далее в тексте развитие личности, обозначаемое как гуманизация, и включение в коллектив, обозначаемое как социализация, трактуются как необходимые, «слитые вместе, но не растворенные одна в другой» составляющие процесса воспитания. Последующие статьи цикла развивают этот опорный тезис. Полноценную связь гуманизма и коллективизма в воспитании обеспечивает, по Соловейчику, педагогика сотрудничества, которая тем самым «новаторски выводит учителя к действительно коммунистическим воспитательным отношениям». Отдавая себе отчет в определенной ограниченности средств выражения, доступных в тот момент в печати, следует все же отметить, что обоснование значимости педагогики сотрудничества в тексте Соловейчика производится отнюдь не через противопоставление ее истории советской школы, а скорее через выявление некоей истины, уже заложенной в конструкции последней. Так, например, «марксистско-ленинские» идеи Иванова оказываются основанием педагогики сотрудничества, поскольку их объединяет акцент на идее творчества. Более того, в некоторых контекстах педагогика сотрудничества выступает как «движимый волей многих людей и коллективов» процесс, сомасштабный творческому процессу вообще [Там же]. Отождествление педагогики сотрудничества с учительским творчеством, в свою очередь, размывает границу между «перестроечными» инициативами журналистов «Учительской газеты» и начавшейся ранее, в 1984 г., реформой общеобразовательной школы, уже выдвигавшей на передний план ценность творчества и инициативы [Стрижов, 1984]. При этом термины «творчество» или «новаторство» функционировали как способы риторического сопряжения с идеологическим контекстом, обеспечивая взаимную проницаемость педагогических и политических содержаний.

## Результаты исследования

Со-присутствие идеологии и педагогики порождает эффект терминологической «расфокусировки», когда понятия незаметно мутируют друг в друга, ускользая от прямого сопоставления их значений. «Новое» оказывается невозможно локализовать, привязать к определенному времени и пространству и тем более связать с уникальным автором. Связывание инноваций с творчеством позволяло, с одной стороны, производить риторическую легитимацию педагогического движения [Suddaby, Greenwood, 2005], обеспечивать его узнаваемость на идеологических «радарх», с другой — мешало четко определить критерии инновационности, зафиксировать предлагаемые решения именно как новые технологии и создавало ощущение неизменности основного содержания учительского труда: «...В нашем деле во все времена самое главное — творческий потенциал учителя» (*скайп-интервью учительницы русского языка и литературы, Краснодарский край*). Все наши информанты затрудняются точно датировать возникновение инновационного педагогического движения. По мере удаления от его центров (Москва, Красноярск, Ижевск, Томск) для педагогов становится все сложнее отличить дискурс инноваций от общих требований к повышению профессионализма и переподготовке (*интервью учительницы русского языка и литературы, Республика Коми*) или очередного лозунга «из уст какого-то бюрократического чиновничества» (*интервью учителя математики, Санкт-Петербург*).

При той амбивалентности, которая была свойственна значениям стереотипных языковых формул в позднесоветский период [Юрчак, 2016], особую важность приобретали формальные и позиционные характеристики высказывания: *как, где и кем* нечто произносилось. Так, идея новаторства/творчества, уже неопределенно долгое время пребывавшая в профессиональном педагогическом сознании, в 1986–1987 гг. внезапно резко актуализируется, поскольку начинает массированно транслироваться центральной печатью. «Стандартный» порядок развития инновационного процесса от возникновения идеи к ее распространению и материальному воплощению в данном случае сжимается только до звена распространения. Подчеркивание «особой ответственности», лежащей на «педагоге-журналисте» [Цирульников, 1987], только укрепляло порядок вещей, при котором развитие учительского движения обеспечивалось институтами сложившегося пропагандистского и агитационного аппарата. При этом внешнему наблюдателю было особенно заметно отсутствие независимых гражданских или профессиональных организаций (*ответы С. Керра на письменные вопросы авторов*). Расплывчатость и некоторая привычность дискурса инициативы, творчества, новизны создавала основу для широких тактических коалиций между представителями педагогиче-

ского сообщества, журналистами, работниками партийных и государственных органов (ср.: [Сигман, 2014. С. 387]).

Создание инновационных проектов и проведение разного рода педагогических экспериментов во второй половине 1980-х годов зачастую поддерживали представители центральной партийной и государственной элиты (*интервью А. И. Адамского, В. Д. Шадрикова*), областные комитеты комсомола и/или коммунистической партии (*интервью В. Р. Лозинга*), руководство отдельного университета (*интервью В. А. Болотова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана*). Сама терминология «эксперимент», «экспериментальная школа» одновременно и легитимировала инновационное движение, и задавала ограничения для его роста (ср.: [Сигман, 2014. С. 142 и далее]). Патронирование представителями элиты, несомненно, раскрепощало учителей соответствующих школ, которые «как-то всегда чувствовали себя от общей системы немножечко в стороне» (*интервью преподавательницы дисциплин эстетического цикла, Кемеровская область*). Вместе с тем оно не могло решить задачу полномасштабной трансляции результатов и значительно подрывало способность институций такого рода к самостоятельному существованию в случае устранения «патрона». В «игре» (*интервью А. И. Адамского*) группировок внутри партийной, государственной и академической элиты разного уровня инновационное начинание зачастую становилось инструментом, способным обеспечить или поддержать неожиданный «рывок», как это, например, произошло с Базовой экспериментальной школой при Красноярском университете (*интервью Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина*). Процесс интенсивного личностного роста, очевидно, происходивший в таких институциях, не приводил к формированию устойчивых форм коллективной самоорганизации вовне, к созданию полноценного институционального каркаса, способного обеспечить распространяемость педагогических экспериментов при изменении общей социальной ситуации и государственной образовательной политики. Своего рода идеальной стратегией для многих инноваторов после распада СССР оказалось максимальное дистанцирование от публичной активности:

Я понимал, что выжить я смогу, если буду сидеть тихо. Я ни у кого ничего не просил. Я никуда не лез. Я старался работать тихой сапой. Поэтому никто мне не предлагал никакой помощи, но я был счастлив тем, что не мешали. Это было так неожиданно и так здорово! (*интервью Б. М. Бим-Бада*)

Многие участники инновационного движения демонстративно устранились от институционального строительства даже после распада СССР, когда для них открылась возможность лично влиять на государственную политику (*интервью А. И. Адамского,*

*скайп-интервью Ю. И. Турчаниновой*). Даже когда самоорганизация имела место, как при создании сети инновационных школ под эгидой Института проблем образовательной политики «Эврика» (*интервью А. И. Адамского*), она не сопровождалась выстраиванием механизмов экспертизы инноваций, выработкой внутри профессионального сообщества единых критериев позитивной ценности инноваций (*интервью В. А. Болотова*). Многие эксперименты оказывались тождественны фигуре самого (ин)новатора, выступавшего в качестве уникального автора-носителя той или иной идеи. Пребывание в сфере притяжения яркой фигуры воздействовало и на учителей школы, и на учащихся, однако интенсивность этого воздействия по мере удаления от «источника» резко падала. Эта особенность характеризовала и деятельность учителей-новаторов, получивших известность еще до начала перестройки:

Через ежегодные донецкие семинары эти приемы и опорные сигналы расползались по стране, но дальше надо было работать с этим 24 часа в сутки, как работал Шаталов... часто в абсолютно... крайне враждебном окружении. То есть ты приезжал туда, нахлебывался этого наркотика товарищества, единства, общих целей и обещанных успехов, а потом ты со всем этим приезжал домой. Хорошо, если в Москву и там находилось еще пять-семь бесноватых, а если в Мухоморск, то просто в абсолютно враждебное окружение. И должен был... и, в общем, дальше все развивается по нормальному пути (*скайп-интервью Ю. И. Турчаниновой*).

Ход интенсивной культивации творчества педагогического коллектива, как бы дополняющего яркую личность лидера, воспроизводился в деятельности широко известных инновационных школ и в 1990-е годы:

Когда я готовила какой-то проект с ребятами по химии, и с этим проектом мы должны были выступить сначала внутри секции, потом вынести это на школу, а потом на район, потом на город. Вот это я только работала с Лозингом. А в остальных школах...ну, были там какие-то кружки... не такого масштаба... Поэтому новаторство, я вам честно говорю, почувствовала в работе с Лозингом. А остальное, ну, знаете, традиционно (*учительница химии, Кемеровская область*).

Сам факт со-присутствия в поле воздействия определенной личности, причем воздействия максимально полного, захватывающего все время и пространство, является ядром происходящего события, которое невозпроизводимо в отсутствие автора. Персональный характер взаимодействия обусловил отсутствие

предметной фиксации сложившихся традиций неформального коллективного взаимодействия. Подчеркнуто доверительные отношения внутри круга обусловили дистанцирование от проблем массовой школы, высокую специфичность результатов инновационного движения и их недоступность для рядовых учителей (ср.: [Болотов, 2009]). Несмотря на то что сам термин «массовая общеобразовательная школа» представители инновационного движения трактовали резко критически [Каспржак, 1992], а начавшиеся под руководством Э. Д. Днепровы реформы были эксплицитно направлены на поощрение многообразия форм среднего образования [Днепров, 2006], массовая школа фактически не претерпела изменений [Болотов, 2009]. Распад СССР, казалось бы, устранивший на какое-то время внешнее политическое давление на профессиональное педагогическое сообщество, поставил инновационное движение в ситуацию, когда старые организационные каналы перестали действовать, но альтернативные им новые формы не были выработаны (*интервью А. И. Адамского*). Возобладала установка на защиту инновационных школ от враждебного внешнего окружения (*интервью Т. М. Ковалевой; интервью А. И. Адамского*).

Начиная свою деятельность в условиях социалистической системы, многие представители инновационного движения, по-видимому, просто не мыслили себе существование школы как экономически и политически автономной единицы. Вопросы экономики и управления были оттеснены на периферию инновационного движения. Это «слепое пятно» в сознании инноваторов, которые были либералами с нелиберальными экономическими взглядами (ср.: [Сигман, 2014. С. 181 и далее, с. 322–333]), исподволь провоцировало конфликты образовательного и финансового ведомств в новой России, а также взаимное недоверие между инноваторами-педагогами и профессиональными экономистами (*интервью Н. Г. Типенко; интервью Т. Л. Клячко*). Имевшиеся на конец 1980-х годов реформаторские проекты в сфере экономики исходили из убеждения в неизменности социалистической организации экономики, они специально выделяли наряду с частным и общественным производством еще и коллективные блага, включая школу, — производство этих благ отвечало интересам предприятий и поддерживалось этими предприятиями [Сабуров, Алексеев, Вавилов, 1988]. Инновационное движение в позднем СССР имело своеобразную мозаичную, фрагментированную структуру. Устройство этой мозаики воспроизводило распределение зон сравнительно большей свободы внутри советских идеологических («Учительская газета» по сравнению с «Правдой» или «Известиями») или образовательных (Красноярский университет по сравнению с МГУ) аппаратов. Испытывая сопротивление профессионального истеблишмента, сосредоточенного в Академии педагогических наук СССР (*интервью*

Ю. И. Турчаниновой; интервью Б. Д. Эльконина), представители инновационного движения формировали тактические коалиции вне собственно педагогической среды. Поддержка партийных и государственных работников разного ранга, значительной части СМИ позволила на какое-то время обеспечить широкую известность движения. Однако распад СССР и сопутствовавший ему демонтаж сложившейся системы властных отношений дезориентировал инновационное движение, оставив инноваторов в их разобщенных анклавах.

**Ограничения и перспективы исследования**

Мы реконструировали логику развития инновационного процесса в отечественном педагогическом движении, вписанного в контекст события, которое несомненно осознавалось многими как «слом» (интервью М. В. Кларина). Соединяя подходы социальной и культурной антропологии, исторической социологии и политической науки, мы предложили предварительную концепцию инновационного процесса в специфических условиях высокой социальной турбулентности и отсутствия сложившихся институтов гражданского участия, разработанную на материале истории инновационного педагогического движения. Главный вывод, к которому мы пришли на основании проведенного анализа, заключается в том, что развитие инноваций в позднесоветских условиях происходило в рамках ситуаций особого типа: в таких ситуациях оказалось возможным учреждать новое как субъективное достояние отдельных коллективов, выстроенных вокруг фигуры того или иного автора, но невозможно было его удерживать и развивать в институционализированных формах. Стремление уклониться от ритуальных действий, в значительной степени определявших мир позднесоветского человека [Юрчак, 2016], переносилось и на способ реализации педагогических инноваций, построенных на гипертрофированной ценности «трансцендентального мира» мышления [Щедровицкий, 1993], находящегося по ту сторону открытых публичных обсуждений. Так как прямое участие в делах этого трансцендентального мира было доступно не всем, ценность и осмысленность действий большинства участников инновационного движения и инновационных экспериментов оказывалась в прямой зависимости от личных контактов с той или иной ключевой фигурой, значительность которой обосновывалась перформативно, через наличие «дополнения» в виде преданных почитателей и ближайших сотрудников.

Отталкиваясь от образа коллективной и коллективистской советской школы, педагогическое движение выдвинуло на первый план требование индивидуализации образования, максимальной свободы личности. Наше исследование показывает, что такая эмансипация всегда носила ограниченный характер: это была импровизация в пределах, заданных тем или иным «авто-

ром» с «его» школой, явно или неявно претендующим на то, чтобы распоряжаться режимами чтения, письма, всей жизни своих подопечных. Педагогические инновации носили поистине тотальный характер, который по иронии мог быть полностью реализован только в условиях тоталитарного государства. В отсутствие такового инновационные институции переходили в оборонительную позицию, наращивая степень герметичности своих практик. Запущенная педагогическими экспериментами второй половины 1980-х годов модернизация образования продолжилась после распада СССР, но лишь в форме анклавов, восстановление связи и влияния которых парадоксальным образом требует реанимации прежней системы управления. Вне прямого патронирования со стороны элит многие инновационные эксперименты воспроизводят изоляционистскую установку по отношению к национальному контексту, культивируя позицию носителей уникального опыта (ср.: [Джагалов, 2011]).

История существует во множестве высказываний, но некоторые из них еще не были произнесены. Обращаясь к истории инновационного движения, мы намеревались предоставить слово истории нового. Эта история существует в словесном действии, поэтому мы с готовностью признаем преобладание в структуре нашего рассказа коммуникативных актов. Сосредоточившись на проблематике производства индивидуальной и коллективной субъективности, мы не обсуждали возможную взаимосвязь инновационного движения с социальными эффектами образования. Исследователям еще предстоит большая работа по выяснению того, в какой мере всплеск педагогической инициативы в конце 1980-х годов повлиял на углубление неравенства в доступе к качественному образованию. Отдельный сюжет образует также проблематика нормативного регулирования и стимулирования педагогических инноваций. Какую именно роль сыграл образовательный закон 1992 г., как он был связан с другими элементами системы права — эти вопросы также еще предстоит обсуждать. Можно лишь указать на то, что заложенные в этом законе возможности были в значительной степени сужены многочисленными инфраструктурными ограничениями, вызванными опять-таки низким уровнем институциональной организации [DeGroof, 1993]. Исследуя субъектную структуру инноваций только на российском материале, мы не прибегали к приемам сравнительного анализа. Безусловно, важнейшим направлением будущих исследований инновационных процессов должно стать сопоставление нашего кейса с международным опытом, а также сравнение российского случая с положением дел в других странах — бывших республиках и сателлитах СССР. Нами накоплен пока сравнительно небольшой объем данных, что затрудняет применение количественных методов анализа. По мере расширения корпуса источников — транскриптов интервью, обработанных печатных

и архивных материалов — мы надеемся использовать корпусные методы, с успехом применяемые лингвистами.

Мы убеждены, что опыт локальной теории и истории производства нового имеет не только археологическую ценность. Исследование инновационного движения в позднем СССР показывает, как попытка запустить изменения в образовании отдельно от изменений в более широком социальном контексте и без его учета приводит к более или менее быстрому исчерпанию начального порыва. Личностно продуктивные инновации далеко не всегда становятся продуктивными социально. Субъективные свершения порой не получают объективации. Мы считаем важным продолжать работу по формированию теории, способной объяснить и предсказывать возможные неудачи в распространении инноваций на широкий социальный контекст там, где инновационные процессы «делегированы» отдельным харизматикам, а их организационное обеспечение — государству. Необходимо также продолжить работу по дифференцированию подходов к историческому изучению инноваций с точки зрения возможностей и рисков обновления образования в наличных условиях.

## Литература

1. Болотов В. «Великая дидактика» и современность // Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? Материалы VI Международной научно-практической конференции. М.: Университетская книга, 2009. С. 27–34.
2. Джагалов Р. Антипопулизм постсоциалистической интеллигенции // Неприкосновенный запас. 2011. Т. 75. № 1. <http://www.nlobooks.ru/sites/default/files/old/nlobooks.ru/rus/nz-online/619/2152/index.html>
3. Димке Д. Юные коммунары, или Крестовый поход детей: между утопией декларируемой и утопией реальной // И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов (ред.) Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 50–55.
4. Днепров Э. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 1.
5. Каспржак А. Педагогическая гимназия: книга для учителя. М.: Просвещение, 1992.
6. Немцев М. Очерк истории Школы гуманитарного образования // А. В. Султанова (ред.) От пятнадцати и старше. Новое поколение образовательных технологий. М.: Демос, 2006. С. 105–159.
7. Пинский А. Педагогика свободы // Либеральная идея и практика образования. М.: ГУ ВШЭ, 2007. С. 139–160.
8. Прозоров С. Второй конец истории: политика бездеятельности от перестройки до Путина // Неприкосновенный запас. 2012. Т. 82. № 2. <http://www.nlobooks.ru/node/2062>
9. Сабуров Е., Алексеев А., Вавилов А. Принципы хозяйственной жизни школы. М.: ВНИК «Школа», 1988.
10. Сигман К. Политические клубы и перестройка в России: оппозиция без диссидентства. М.: Новое литературное обозрение, 2014.
11. Соловейчик С. Жизнь Иванова // Учительская газета. 1987. 26 марта — 7 апреля.

12. Стрижов Г. С. (ред.) О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. документов и материалов. М.: Политиздат, 1984.
13. Цирульников А. В защиту правдивого слова // Учительская газета. 1987. 8 января.
14. Щедровицкий П. Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 1. С. 18–24.
15. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. М.: Новое литературное обозрение, 2016.
16. Babbie E. (2001) *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth Thomson.
17. Brown A. D. (2006) *A Narrative Approach to Collective Identities* // *Journal of Management Studies*. Vol. 43. No 4. P. 731–753.
18. Christensen C. M. (1997) *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston: Harvard Business School.
19. De Groof J. (ed.) (1993) *Comments on the Law on Education of the Russian Federation*. Leuven: ACCO.
20. Fenn J., Raskino M. (2008) *Mastering the Hype Cycle: How to Choose the Right Innovations at the Right Time*. Boston: Harvard Business School.
21. Holstein J., Gubrium J. (1995) *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.
22. Johnson M. S. (1997) *Visionary Hopes and Technocratic Fallacies in Russian Education* // *Comparative Education Review*. Vol. 41. No 2. P. 219–225.
23. Kvale S. (1996) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
24. McCloskey D.N. (1998) *The Rhetoric of Economics*. Madison: The University of Wisconsin.
25. Rogers E. M. (2003) *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
26. Silverman D. (2013) *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
27. Stark D. (2011) *The Sense of Dissonance: Accounts of Worth in Economic Life*. Princeton: Princeton University.
28. Suddaby R., Greenwood R. (2005) *Rhetorical Strategies of Legitimacy* // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 50. No 1. P. 35–67.
29. Walford G. (2008) *Selecting Sites, and Gaining Ethical and Practical Access* // G. Walford (ed.) *How to Do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press. P. 16–38.
30. Yin R. K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: Sage.
31. Zerubavel E. (2004) *Time Maps: Collective Memory and the Social Shape of the Past*. Chicago: University of Chicago.

## Subjective Innovations: Pedagogical Movement in the Context of Radical Social Change

Authors

**Petr Safronov**

Candidate of Sciences in Philosophy, Researcher, Centre for Research of Innovations in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: psafronov@hse.ru

**Ksenia Sidorova**

Intern, Centre for Research of Innovations in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: sidorovakd@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract

The innovative pedagogical movement that boosted in the second half of the 1980s exhausted its original momentum relatively soon and never became a sustainable factor of institutional development in Russia. In this article, we investigate into the reasons behind the pedagogical movement using interviews with participants and narrative analysis of periodicals and archival materials. By doing so, we justify the point that the goal of promoting subjective emancipation and adopting the culture of freedom dominated the goals of organizational project management. We show that the pedagogical movement was dependent on institutional arrangements engrained in the social order of the late Soviet era. Innovations developed within the framework of a specific situation: individual communities emerging around some authors were capable of establishing the new as a subjective legacy, but they were unable to develop or even retain it in the existing institutionalized arrangements.

Keywords

history of education, innovative pedagogical movement, subjective emancipation, subjectification of innovations.

References

- Babbie E. (2001) *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth Thomson.
- Brown A. D. (2006) A Narrative Approach to Collective Identities. *Journal of Management Studies*, vol. 43, no 4, pp. 731–753.
- Bolotov V. (2009) "Velikaya didaktika" i sovremennost' ["The Great Didactic" and Modernity]. Proceedings of the 6th International Conference "Tendentsii razvitiya obrazovaniya: 20 let reform, chto dalshe?" (Moscow, February 13–15, 2009) [6th International Conference "Trends of Education Development: 20 Years of Reforms, What's Next?"], Moscow: Universitetskaya kniga, pp. 27–34.
- Christensen C. M. (1997) *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston: Harvard Business School.
- De Groof J. (1993) (Ed.) *Comments on the Law on Education of the Russian Federation*. Leuven: ACCO.
- Djagalov R. (2011) Antipopulizm postsocialisticheskoi intelligentsii [Anti-Populism of Post-Socialist Intelligentsia]. *Neprikosnovenny zapas*, vol. 75, no 1 Available at: <http://www.nlobooks.ru/sites/default/files/old/nlobooks.ru/rus/nz-online/619/2152/index.html> (accessed 10 July 2016).
- Dimke D. (2015) Yunye kommunary, ili Krestovy pokhod detei: mezdu utopiei deklariruemoi i utopiei realnoi [Young Communars, or a Crusade of Children: Between Utopia as Declared and Utopia as Real] *Ostrova utopii: Pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly. 1940–1980-e* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of Secondary Schools after 1945. 1940–1980], (eds I. Kukulin, M. Maiofis, P. Safronov), Moscow: Novoe Literatyrnoe Obozrenie, pp. 50–55.

- Dneprov E. (2006) *Obrazovanie i politika. Noveishaya politicheskaya istoria rossiskogo obrazovaniya* [Education and Politics. A New Political History of Russian Education], Moscow, vol. 1.
- Fenn J., Raskino M. (2008) *Mastering the Hype Cycle: How to Choose the Right Innovations at the Right Time*. Boston: Harvard Business School.
- Holstein J., Gubrium J. (1995) *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Johnson M. S. (1997) Visionary Hopes and Technocratic Fallacies in Russian Education. *Comparative Education Review*, vol. 41, no 2, pp. 219–225.
- Kasprzhak A. (1992) *Pedagogicheskaya gimnaziya: kniga dlya uchitelya* [Pedagogical Gymnasium: Book for a Teacher]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kvale S. (1996) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- McCloskey D.N. (1998) *The Rhetoric of Economics*. Madison: The University of Wisconsin.
- Nemtsev M. (2006) Oчерк istorii Shkoly gumanitarnogo obrazovaniya [Overview of the History of the School of Humanitarian Education]. *Ot 15 i starshe. Novoe pokolenie obrazovatelnykh tekhnologiy* [15 and older. New Generation of Educational Technologies] (ed. A. Sultanova), Moscow: Demos, pp. 105–159.
- Strizhov G. (ed.) (1984) *O reforme obsheobrazovatelnoy i professionalnoy shkoly. Sbornik dokumentov i materialov* [On Reform of Secondary and Professional School. Collection of Legislation and Materials]. Moscow: Politizdat.
- Pinskiy A. (2007) Pedagogika Svobody [Freedom Pedagogy]. *Liberalnaya ideya i praktika obrazovaniya* [Liberal Idea and Educational Policy], Moscow: HSE, pp. 139–160.
- Prozorov S. (2012) Vtoroy konets istorii: politika bezdeyatelnosti ot perestroyki do Putina [The Second End of History: Politics of Inactiveness from Perestroika to Putin]. *Neprikosnovenny zapas*, vol. 82, no 2. Available at: <http://www.nlobooks.ru/node/2062> (accessed 10 July 2016).
- Rogers E. M. (2003) *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Saburov E., Alexeev A., Vavilov A. (1988) *Printsipy khozyaystvennoy zhizni shkoly* [Principles of School Economic Life]. Moscow: VNIK Shkola.
- Shchedrovitskiy P. (1993) Pedagogika svobody [Freedom Pedagogy]. *Kentavr*, no 1, pp. 18–24.
- Sigman C. (2014) *Politicheskie kluby i perestroyka v Rossii* [Political Clubs and perestroika in Russia]. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Silverman D. (2013) *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Soloveichik S. (1987) Zhizn Ivanova [Ivanov's Life]. *Uchitelskaya gazeta*, March, 26–April, 7.
- Stark D. (2011) *The Sense of Dissonance: Accounts of Worth in Economic Life*. Princeton: Princeton University.
- Suddaby R., Greenwood R. (2005) Rhetorical Strategies of Legitimacy. *Administrative Science Quarterly*, vol. 50, no 1, pp. 35–67.
- Tsirulnikov A. (1987) V zashity pravdivogo slova [A Plea for a Word of Truth]. *Uchitelskaya gazeta*, January, 8.
- Walford G. (2008) Selecting Sites, and Gaining Ethical and Practical Access. *How to do Educational Ethnography* (ed. G. Walford), London: Tufnell Press, pp. 16–38.
- Yin R. K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: Sage.
- Yurchak A. (2016) *Eto bylo navsegda, poka ne konchilos. Poslednee sovetskoe pokolenie* [Everything Was Forever, Until It Was No More. The Last Soviet Generation]. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Zerubavel E. (2004) *Time Maps: Collective Memory and the Social Shape of the Past*. Chicago: University of Chicago.