

УДК 37:001.895

Ахмадиева Р.Ш.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: традиционный подход к обучению, инновационный подход к обучению, инновационная деятельность, дидактические задачи, научное творчество.

© Ахмадиева Р.Ш., 2010

Централизованная педагогическая наука традиционно консервативна. Осмысливая «разумное, доброе, вечное», она не спешит заниматься проблемами сиюминутными, какими бы важными они кому-то ни представлялись. В масштабах единого, унифицированного и четко управляемого из центра образовательного пространства, характерного, скажем, для бывшего СССР, педагогический консерватизм – важное условие стабильного существования самого государства. Но вот общественно-экономические и прочие условия жизни человека в нашей стране резко изменились. Соответственно, изменения должны были произойти и в педагогике как одной из наук о человеке. Регионы в довольно скором времени мобилизовали местный научно-педагогический потенциал и развернули поиски инновационных решений проблем развития. Вместе с тем мы наблюдаем дублирование поисковой тематики, локальный характер инновационной практики, разноречивость в нормативно-правовой базе инновационных учреждений и т.п. [3, с. 35]. В начальной стадии инновационного движения разобщенность выступала как инструмент демократизации, разрушавший монополию централизованной педагогической науки на научный поиск и истину в последней инстанции. В результате возникли и утвердились независимые исследовательские и экспертные сообщества, например «Эврика» в центре и разнообразные научно-педагогические структуры в регионах. По сути, это и стало зарождением децентрализованной педагогической науки – практикоориентированной, весьма оперативной, находящейся под постоянным контролем педагогического сообщества и в поле активного влияния общества в целом. В результате за весьма короткий исторический период

в центре и на местах де-факто утвердилась практикоориентированная педагогика нового типа и уровня, адекватная изменившимся требованиям общества и получившая обобщенное название *инновационной* [4, с. 12].

Впервые инновационные процессы в приложении к изменениям в экономике описал экономист Й. Шумпетер в начале XX в. (1911 г.). Предметом изучения инноватики стали экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Постепенно инноватика превращается в дисциплину на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии [1; 2]. Если в экономических инновациях есть однозначный измеритель – прибыль, получаемая после внедрения инновации, то в социальной сфере, а уж тем более в образовании, измерить новшество в денежном эквиваленте чаще всего невозможно. В этой сфере, видимо, нужно рассматривать вопрос о том, насколько инновации улучшают качество жизни. Эффект от внедрения иногда выявляется через достаточно длительное время. Эти обстоятельства делают педагогическую инноватику крайне рискованной областью [2, с. 89–90; 4].

Но есть и другой подход: инновации вызваны кризисом образования и являются реакцией на этот кризис. В такой логике инновации призваны решить накопившиеся проблемы, предложить способы их решения. Этот подход не противоречит первому, так как решение проблем может улучшить качество жизни, а также качество образования как его составляющую. В этом смысле изменения, вызванные научно-техническим прогрессом, и переход общества в постиндустриальную стадию развития должны были бы изменить всю систему образования;

это стало началом формирования двух подходов к обучению: традиционного и инновационного. Различие между ними в том, что традиционное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, а инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях [2].

Однако изменения стали происходить и в традиционном, и в инновационном обучении. В традиционном – сложилось представление об обучении как процессе с фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами. В рамках этого подхода идет поиск более эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко заданных эталонов. Обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения. Для инновационного обучения характерен поиск инструментария учебно-исследовательской деятельности и форм ее организации, а также ролевого и имитационного моделирования, которое направлено на формирование творческого и критического мышления. Развитие этих двух тенденций, обновление их организационной, а также инструментальной структуры и составляют большую часть инноваций в сфере образования.

Например, к прикладным инновациям относится широкий спектр структурно-организационных, дидактических, методологических, воспитательных, технологических и иных типов образовательных инноваций, которые реализуются в рамках фундаментальных преобразований. При этом, как правило, прикладные инновации не имеют глобального характера и время их жизни существенно меньше времени жизни фундаментальной иннова-

ции. К организационным прикладным инновациям нашего времени можно отнести введение единого государственного экзамена в рамках традиционной классической образовательной системы. Структурной прикладной инновацией является возникший в 1991 г. сектор негосударственного образования. Прикладные инновации подразделяются на общегосударственные, региональные и локальные. К частным инновациям в образовании можно отнести большое разнообразие творческих нововведений методического, дидактического, организационного и воспитательного характера, проводимых учителем в школе [2–4]. Иерархия системы всегда подразумевает взаимодействие структурных уровней. Любая прикладная или частная инновация реализуется в рамках фундаментальной, т.е. всегда имеет место определенное ограничение, а значит, соответствующее управление. Таким образом, можно сформулировать первый принцип системы образования – принцип иерархии инноваций в образовании, который определяет связь динамики фундаментальных инноваций с основными антропогенными характеристиками развития цивилизации, а также взаимообусловленность инноваций различных уровней (фундаментальных, прикладных и частных).

Для инноваций свойственным является испытание их в ситуации реальных учебных действий, иногда и в экстремальных условиях. Понятие экстремальности в системе образования при исследовании нововведений имеет специфический смысл. Так, для фундаментальной инновации предельность проявляется прежде всего в экстремально большом территориальном ее распространении и длительности (система Я.А. Коменского существует три века и захватила практически все

образовательное пространство), а также в экстремально высоких темпах распространения глобальных современных образовательных технологий. В отношении прикладных и частных инноваций в образовании экстремальность ни в коем случае не подразумевает предельно больших учебных нагрузок, оказывающих крайне негативное воздействие на здоровье учащихся, особенно в школе, и не дающих позитивных результатов по усвоению новых знаний и навыков [1; 3]. Для прикладных и частных инноваций экстремальность заключается в создании нестандартных условий проведения образовательного процесса. Для образовательных учреждений это – различного типа конкурсы, соревнования. Определено, что проведение занятий в образовательных учреждениях при традиционных и инновационных технологиях обучения представляет собой хоть и кратковременное, но экстремальное состояние детей, которое в конечном счете позволяет оценить накопленные знания и умения, с одной стороны, и выявить недостатки той или иной образовательной технологии – с другой.

Хотя само понятие об инноватике в образовании появилось только в 1950-х гг., а у нас к нему обратились в конце 1970-х, попытки кардинально изменить функции образования и придать ему черты социальной практики предпринимались и раньше. В нашей стране – сначала в послереволюционный, а затем в постперестроечный период. Обе попытки потерпели провал, но вторая сформировала современное отношение к инновациям и инновационной практике в образовании [2; 4].

Изменения, которые происходили в школьной практике, носили двоякий характер. Это были как аналоговые новообразования (например, опорные

сигналы, предложенные В. Шаталовым, хорошо известные в мировой педагогике), так и попытки переноса известной практики в новые социокультурные условия (организация и развитие в России вальдорфских школ или школ Монтессори, попытка перенести на российскую почву индивидуальные образовательные траектории). В этом смысле внедрение инноваций было тесно связано с разрушением некоторых традиционных представлений и появлением в российском образовательном пространстве новой, еще не нормированной практики. Именно в конце 1980-х гг. СМИ предоставили свою многомиллионную аудиторию педагогам-новаторам. Примечательно, что из шести авторских школ, представленных на слете, организованном «Учительской газетой» в конце 1980-х гг., уже через три года осталась только одна. Остальные пять не спасла ни благоприятная конъюнктура, ни запал авторов и их стремление к обновлению. Тогда впервые встал вопрос о качестве и продуманности инноваций. Именно поэтому все слеты, которые организовывала «Учительская газета» (а их было два), собирали огромное количество педагогов. Они хотели перемен. На первом (под Ижевском) педагоги узнали, что возможно открытие авторских школ, на втором (в Крыму) – что на Западе есть педагогические течения, имеющие серьезные отличия не только от советской, но и от традиционной западной школы. Более того, именно на слете в Крыму стало отчетливо понятно, что время одиночек, педагогов-новаторов прошло. Фактически эти педагогические слеты определили две стратегии развития инновационных школ. В рамках одной школа превращалась в лабораторию и начинала исследовательскую деятельность в разных направлениях.

В рамках другой школа осуществляла какой-то проект. Второй подход можно отнести не только к западным аналогам, но и, например, к школе Эльконина–Давыдова [2]. На этом этапе никто не задавал себе вопросы: чем отличается вариативность от инновационности, все ли новшества приносят качественные изменения и как эти изменения оценивать? Казалось, что не может быть ничего хуже той авторитарной советской школы, которую хотелось изменить. Таким образом, инновационная деятельность так или иначе отражала назревшую потребность в переменах. Она проявлялась на федеральном, региональном, муниципальном или школьном уровнях. Тем не менее многое из того, что в эти годы выдавалось за инновацию, было лишь использованием хорошо известных в педагогической науке и практике теорий, моделей, систем, технологий. Аналогичная ситуация характерна и для современного образовательного пространства России, в котором можно выделить следующие виды инноваций: 1) ретроинновация – в современную практику переносится модифицированный вариант уже существовавшего в прошлом феномена (гимназия, лицей, профильное обучение и т.п.); 2) аналоговая инновация, когда в известный подход вносится частная модификация (например, в рамках рейтинговой оценки применяется 1000-балльная шкала или модульная система дополняется блочно-модульной); 3) комбинаторная инновация – из нескольких известных блоков в результате их объединения получают качественно новый продукт; 4) сущностная инновация, когда возникает действительно новый подход (например, «школа диалога культур»). В полной мере инновацией можно называть только два последних вида,

которые предполагают возникновение новых сущностных характеристик и субъектов инновационного процесса и его результатов. Литературный критик Л. Аннинский как-то заметил, что плохо представляет себе школу, в которой все учителя творческие личности, находящиеся в вечном поиске. Действительно, если такой поиск, как песня, у каждого о своем, то можно получить какофонию, в которой невозможно будет ни жить, ни работать [1–3]. Вместе с тем инновации уже не только приветствовались. Они стали требованием, которое было административно закреплено и получило название программы развития. При этом зачастую грань между развитием и инновационной деятельностью стиралась. Управляющим не приходила в голову крамольная мысль: развитие не всегда сопровождается инновациями.

Существует естественное ограничение, продиктованное консерватизмом системы образования. Ведь роль образования в том, чтобы передавать знания от поколения к поколению и от институтов, специализирующихся на получении знаний о мире, к людям, которые этим специально не занимаются. Но чтобы транслировать знание, необходимо достичь его устойчивости. Нельзя транслировать знание, если оно неустойчиво. Это противоречие определяет внутренний конфликт образования и инновации, или, точнее, – институтов инновации и образования. Второе противоречие лежит в области исследовательской работы педагогов. Почему-то никто не называет инновацией работу над кандидатской диссертацией, которая также предполагает исследование проблемы и попытку ее решения, в том числе на базе экспериментальной работы. Предполагается, что разница между научным и инновационным исследованием состоит в том, что в

первом случае базовой является именно исследовательская деятельность, а во втором – педагогическая. Но вряд ли это можно считать основным отличием. Все же научная деятельность – это исследование существующего феномена и установление некоторой истины, а инновационная – проектный ход, конструирование чего-то, чаще всего качественных изменений в сознании субъекта инновации и в системе его отношений с другими субъектами педагогического процесса. Вопрос только в том, что не всегда инициатива имеет инновационный потенциал [4].

Предложены уже и относительно новые формы организации исследовательской и инновационной деятельности. Помимо специальных курсов в рамках институтов повышения квалификации выработаны и такие внутришкольные формы, как кафедры и лаборатории. Например, в Центре воспитания гармоничной и социально активной личности г. Москвы эти структуры призваны были заниматься разработкой нового содержания образования и новых педагогических технологий. Во главе кафедр стояли либо ученые, имеющие собственные концепции, либо наиболее опытные учителя, готовые к поиску новых подходов к учебному процессу. А в лицее г. Абакана возникают неформальные объединения: творческие коалиции, педагогические лаборатории, проектные команды. Каждая из этих форм имеет отдельные задачи, а в целом они должны способствовать развертыванию в лицее инновационной деятельности и реализации индивидуальных творческих инициатив.

Тем временем и наука, осмыслив практику, предложила процедуру инновационной деятельности. Можно согласиться с тем, что полноценный инновационный процесс представ-

ляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие или идея превращаются в социальное, в том числе образовательное, нововведение. При этом оно рассматривается как результат инновации, а инновационный процесс, в наиболее общем виде, – как развитие трех основных этапов: генерирование идеи (в определенном случае – научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте и реализация нововведения в практике. Таким образом, деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим процессом, может быть определена как инновационная. Инновационная деятельность состоит из следующих этапов: определение потребности в изменении; сбор информации и анализ ситуации; предварительный выбор или самостоятельная разработка нововведения; принятие решения о внедрении (освоении); собственно внедрение, включая пробное использование новшества; длительное использование новшества, в процессе которого оно становится элементом повседневной практики. На последней стадии возможны интерпретации, которые ведут к подмене смыслов. Особенно эта опасность велика, когда из целостной инновационной системы вырывается и используется только один элемент. В конце 1980-х гг. В.Ф. Шаталов, выступая в «Останкино», сказал перед телекамерами загадочную для непосвященных фразу: «Опорные сигналы – это пыль на сапогах моего метода». А ведь страна знала этого педагога-новатора именно по опорным сигналам. И во время телевизионной передачи он показывал именно их, выбрав пример не из родной физики, а из истории. Но это была пусть и очень эффектная, но часть его метода, которую в своей практике с

разным успехом попробовали многие учителя [2].

Существует множество попыток классифицировать инновации. Самую простую и оригинальную типологию предлагает В.М. Лизинский. Он выделяет три типа инноваций: случайные, полезные и системные. Случайные – это инновации надуманные и привнесенные извне, не вытекающие из логики развития образовательной системы. Чаще всего они внедряются по приказу вышестоящего руководства и обречены на провал. Полезные – инновации, соответствующие миссии образовательного учреждения, но с неопределенными целями и критериями. Системные – это инновации, выведенные из проблемного поля, с четко обозначенными целями и задачами. Последние строятся на основе учета интересов детей и педагогов и носят характер преемственности с традициями. Такие инновации тщательно готовятся, подвергаются экспертной оценке и обеспечиваются необходимыми средствами (кадровыми, материальными, научно-методическими). Эта типология не касается существа инноваций и критериев определения инновационности того или иного продукта. Но предложенная логика позволяет показать все возможные подходы к инновационной деятельности в образовательной системе. К сожалению, сегодня в практике чаще всего присутствуют первые два типа [1; 2].

В «Вестнике образования» министр образования и науки Андрей Фурсенко выразил эту позицию так: «Работникам образования хорошо известно, что любая инновация – это риск... Если же инновация исходит от управленцев, то это риск вдвойне. В нашей стране принято считать, что даже если такая идея разумна, на практике ее реализуют плохо. Я сам противник администра-

тивного подхода в реализации инноваций и готов признать, что любая идея в сфере образования, которая жестко “продавливается” начальством, обречена на неудачу». Государство, судя по высказыванию А. Фурсенко, отказывается от централизованных инноваций, следовательно, и от их финансирования, по крайней мере, в средней школе. Остается только один механизм, призванный хоть как-то поддержать инновации, – это национальный проект в области образования, одна из целей которого – поддержка инновационных образовательных учреждений. Только вот конкурс «Лучшая школа России 2006», в котором участвовали лучшие из лучших, показал, что инновации даже в этих школах вызывают вопросы. А может быть, время инноваций прошло и они стали не нужны? Нет, не на уровне риторики, а на уровне реальных действий, реальной поддержки?

Ситуация становится парадоксальной. С одной стороны, осмысленное финансирование инноваций прекращается. С другой стороны, инновационность становится одним из важных показателей, по которым оценивают работу образовательного учреждения. Исследованиями, экспериментальной деятельностью в целом занимаются сотни тысяч педагогов. А ведь научное творчество – это дело, которому не просто научить на курсах повышения квалификации. Вот и получается, что под видом эксперимента и инновации, в лучшем случае, часто скрывается привычная методическая тема. С точки зрения экспертизы, конкурс «Лучшие образовательные учреждения», организованный в 1930-х гг., «давал фору» нынешнему. В то время эксперты выезжали в учебные заведения-финалисты и проводили там какое-то время, чтобы изучить их деятельность и убедиться в ее результативности.

Сегодня экспертиза большинства педагогических конкурсов скорее оценивает умение представлять собственный опыт, чем потенциал развития и уж тем более инновации. На конкурсе инновационных разработок, который проводит педагогический форум, пока больше парадоксов, чем достижений. Так, один из экспертов вернул все направленные ему работы с резолюцией: «Инноваций не обнаружено». Другой парадокс заключается в том, что в реальной работе оказалось невозможным пользоваться наработанной в науке типологией инноваций. М.В. Богуславским была предложена типология, которая прижилась на конкурсе и оказалась рабочей. Первая ее часть, определяющая виды инноваций, была представлена в начале статьи, а вторая включает направления инновационной деятельности, которых всего четыре: в обучении, в воспитании, в управлении, в переподготовке кадров. На основании этой типологии можно описать инновационное поле отечественного образования, а следовательно, определить и вид предлагаемой инновации, решив, по крайней мере, вопрос о ее подлинности. Так, например, под инновациями в обучении предлагается понимать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, новшества в организации содержания образования (интеграционные (межпредметные) программы), методы оценивания образовательного результата. К наиболее известным инновациям в этой области относятся:

1. Организация занятий без разрушения классно-урочной системы: создание однородных групп с правом перехода в группы иного уровня; создание профильных групп; методики коллективных учебных занятий с созданием ситуации взаимообучения; игровые методики (викторины, диспуты).

2. Организация занятий с разрушением классно-урочной системы: метод проектов; ДООУ-парк; создание схем сетевого взаимодействия (может проходить как с разрушением, так и без разрушения классно-урочной системы); индивидуальные образовательные траектории; тьюторство.

3. Предъявление содержания образования: опорные сигналы; организация межпредметных занятий (ПДД, основы естественно-математических знаний) с предъявлением межпредметных связей; построение учебного процесса по областям человеческой деятельности или историческим эпохам; создание компьютеризированных курсов; технологии, созданные на основе принципа полного усвоения; метод погружения; выделение как профильного национального, культурного или культурологического аспектов образования; программное обучение; проблемное обучение; организация исследовательской деятельности с получением новых для учащихся знаний.

4. Методы оценивания образовательного результата: расширение балльной шкалы (для фиксации творческого продвижения); рейтинговая оценка; создание портфолио.

Под инновациями в воспитании понимаются системы или долгосрочные инициативы, основанные на использовании новых воспитательных средств, которые способствуют социализации обучающихся и позволяют нивелировать асоциальные явления в детско-юношеской среде: создание различных вариантов общеобразовательных учреждений полного дня; создание психолого-педагогических центров и подразделений школ; создание детско-родительских объединений вокруг общеобразовательных учреждений; создание развернутой системы дополнительного образования внутри

общеобразовательного учреждения; создание дополнительной мотивации к общественно полезной деятельности.

Под инновациями в управлении следует понимать новшества, направленные на привлечение представителей общества к управлению образовательными учреждениями, а также оригинальные схемы организации управленческой и хозяйственной деятельности: маркетинговые исследования в практике общеобразовательных учреждений (ОУ); создание систем автоматизации школьного управления; создание проблемных групп и исследовательских лабораторий внутри ОУ; создание попечительских и управляющих советов с реальными функциями; создание сетевого взаимодействия и структуры взаимодействия ОУ (как правило, на селе).

Под инновациями в подготовке и переподготовке кадров образования следует рассматривать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, а также новые программы переподготовки кадров, ориентированные на изменение требований к качеству образования: дистанционное обучение; создание сетевых структур; тьюторство (*тьютор* или *тьютер* – репетитор, наставник, помогающий наиболее оптимально построить учебный процесс); создание интегрированных межпредметных курсов по обучению новых профессиональных групп (менеджеров образования, экспертов, учителей профильной школы).

Конечно, предложенная типология не снимает всех проблем экспертной оценки. Остается проблема субъективности оценивания и разного понимания экспертами смысла предложенных им критериев. Не меньше вопросов и к принципам подбора экспертов. Идея общественной оценки, кото-

рая заключается в том, что внешнюю оценку образовательного учреждения и его инновационной практики может осуществить любой человек, кажется забавной. Почему-то врачам не приходит в голову приглашать на свои консилиумы людей, которые связаны с медициной только тем, что они хоть раз в жизни болели. Альтернативой этой идее можно считать идею создания института республиканских экспертов образования. Попытки определить список таких экспертов и придать им соответствующий статус предпринимались несколько раз, но пока без результатов. Очевидно только одно: если государство в лице правительства хочет действительно создавать и под-

держивать инновационный сектор в образовании, то делать это нужно системно, с привлечением появившихся в последние годы специалистов, а иначе инновации потонут в словоблудии, а в лучшем случае будут прорастать, как цветы через асфальт.

Литература

1. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / отв. ред. Н.Б. Пугачева. Казань: Идель-Пресс, 2008.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.
4. Профессиональное образование в России: методология и теория / Г.В. Мухаметзянова [и др.]. М.: ВЛАДОС; Казань: ИПП ПО РАО, 2005.