

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

**Московского государственного лингвистического
университета**

Выпуск 539

Серия Педагогическая антропология

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Москва
«Рема»
2008

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

В данной статье проанализированы методологические проблемы построения теории инновационного образования и предложен путь к их разрешению.

Ставший реальностью современного образования разрыв между педагогической практикой и педагогической теорией порождает широкий разброс мнений по поводу роли педагогической науки, причем среди них теперь есть и мнение о том, что педагогическое знание не может быть теоретическим, оно обречено быть знанием-искусством [1. С. 16]. Вместе с тем нынешняя активизация инновационной деятельности педагогов, усиление потока инноваций в педагогике и в целом становление инновационного образования существенно меняют образовательное пространство, поэтому участие науки в этих процессах необходимо, по меньшей мере, для оценки ближайших и отдаленных последствий этих процессов и для согласования усилий их многочисленных участников. Однако именно в вопросах, касающихся инновационного образования, отсутствие необходимого теоретического задела ощущается особенно сильно.

Так, например, Г. И. Герасимов и Л. В. Илюхина отмечают, что в области исследований специфики инновационной деятельности в сфере образования «как спектр проблем, так и представленность работ весьма незначительна и явно не справляется с потребностью в теоретическом осмыслении состояний и тенденций их трансформации в образовательной действительности. Между тем по своей концептуальности и содержательной направленности в отношении к применению понятия инновации, они несмотря на свою немногочисленность уже сегодня составляют достаточно пеструю исследовательскую палитру» [2. С. 7].

По словам В. И. Слободчикова, «в современном российском образовании (и для научной, и для педагогической общественности) не существует сколько-нибудь определенной и общепринятой Концепции инновационной деятельности в образовании» [3]. В связи с этими оценками следует отметить, что в данном случае речь идет об области, где изменения наиболее значительны и где активность педагогов (теоретиков и практиков) особенно велика, поэтому такое положение дел не могло бы сохраняться долго, если бы этому не способствовали серьезные объективные причины, заслуживающие специального анализа.

В современном быстро меняющемся мире главный источник методологических проблем педагогической науки достаточно очевиден и состоит в том, что высокие темпы перемен размывают основу использования стандартных приемов универсализации, идеализации и концептуализации, с помощью которых традиционно строятся научные теории. Вызванное этим обстоятельством запаздывание в развитии теории и привело к тому, что влияние разнородных потребностей практики перевесило объединяющее и гармонизирующее влияние теории и разрушает былую целостность образовательного пространства. Из-за наличия такой универсальной причины методологических затруднений в педагогике исследование различных аспектов инновационного образования уместно вести с самых общих позиций. При этом в отсутствие сложившегося ядра теории для первичной ориентировки в этом вопросе придется опереться на имеющийся в этой области практический опыт.

Характерно, что в построение инновационного образования активно включаются ведущие вузы. В обзоре, подготовленном сотрудниками философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова [4], показано, что для этого существуют веские причины. Главной из них является вступление передовых стран в эпоху постиндустриального развития, открывающего возможность экономического доминирования не только за счет ресурсной базы и промышленности группы «А», но и за счет организации производства и инноваций. При этом временной интервал между научным открытием и его промышленным массовым использованием резко сократился, и теперь процесс систематической переподготовки выпускника на рабочем месте не позволяет выдерживать «гонку» инноваций. Это требует гораздо более высоких темпов включения в образование новых идей и технологий. На этом основании под инновационностью в образовании авторы обзора подразумевают возможности включения в образовательный процесс передовых научных разработок, причем так, чтобы это помогало готовить специалистов,

способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры. В этой связи ведущей характеристикой инновационного образования становится новый заказ системе образования со стороны общества, а не его организационные или методические особенности. Такая расстановка приоритетов оправдана тем, что нынешний скачок в уровне запросов общества к образованию оказался слишком большим и превысил даже наличные ресурсы ведущих вузов.

Если исходить из подобного понимания инновационного образования, то в наибольшей степени ему удовлетворяет система образования в США и Германии, поскольку эти страны являются лидерами по числу поданных заявок на патенты. Инновационность образования в этих странах реализуется во многом благодаря организационным и финансовым условиям университетского преподавания. В частности, в США за последние пятьдесят лет материально-финансовые вложения в высшую школу возросли во много раз, что позволило привлечь к работе в сфере образования ведущих ученых. «Результативность такого подхода демонстрирует Массачусетский технологический институт, где в настоящее время трудится 56 (пятьдесят шесть!) нобелевских лауреатов» [5. С. 4].

Идея уменьшить таким способом существующие разрывы между уровнем общего среднего и высшего образования и между уровнем высшего образования и системой науки не нова. Еще «в реформах Петра I было задумано соединение гимназий, университета и академии» [6. С. 19]. В этой связи важен опыт новосибирского Академгородка. Один из путей реализации этой идеи предлагал А. П. Огурцов, который считал, что для интенсификации научных исследований и подъема уровня высшего образования необходимо «выделение с помощью методики цитирования и картографирования науки кластера из наиболее значимых ученых и включение их в систему высшего образования» [6. С. 20].

Вторым несомненным достоинством университетского образования в США и Германии является особая ставка на самостоятельность студентов. Реализовать такую стратегию помогает существующая в этих странах тесная связь между полученным образованием и будущей карьерой, которая заставляет студентов прагматично подходить к выбору места обучения, специальности и курсов. Структурообразующую роль здесь играют и жесткие механизмы контроля самостоятельной работы студентов, позволяющие последним осваивать самые новейшие технологии и научные разработки, а также учиться самим «процедурам» научного исследования в ходе освоения учебных курсов [4. С. 31].

Однако, несмотря на то, что у этого варианта инновационного образования есть явные достоинства, многие вопросы по поводу его системных качеств остаются нерешенными. Во-первых, большая финансовая поддержка образования и вытекающая из нее возможность привлекать десятки нобелевских лауреатов к работе в каком-либо одном вузе, важная роль образования в социальной стратификации общества – всего лишь благоприятные внешние условия для развития системы образования, которые трудно воспроизвести в каждой стране. Весомость этих факторов как раз и ставит вопрос о том, останется ли эта система эффективной в менее благоприятных условиях. Во-вторых, проведенный нами анализ [7] показал, что внутренние противоречия высшего образования, продолжая углубляться, отнюдь не всегда способствуют повышению его эффективности, поэтому оптимизация образовательных процессов достигается теперь на основе всё более трудных компромиссов, что закономерно отрицательно сказывается на результативности внешнего заимствования элементов одной образовательной системы, положительно зарекомендовавших себя в определенных социально-экономических условиях, в другую систему. В-третьих, рассматриваемые системы и сами еще далеки от желаемого идеала. Так, представители фирмы «Боинг» заявили, что «не могли бы поддерживать традиционно высокий технический уровень своих разработок, если бы не использовали труд подготовленных лучше американцев иностранцев – японцев, китайцев и русских, которых в школах еще до сих пор продолжают учить как основам фундаментальных наук, так и умению думать и решать нетривиальные задачи» [8]. И это несмотря на то, что «в США – свыше 4 тысяч вузов» [4. С. 2].

Поскольку американская система образования не в полной мере обеспечивает решение актуальных задач образования, можно предположить, что в этой системе еще не все имеющиеся резервы совершенствования образования использованы. Это оправдывает анализ данной системы также и с критических позиций. Важную точку опоры для определения «узких» мест в этой системе дают материалы, в которых отмечается, что полноценная подготовка к семинару лишь по одному курсу предполагает проведение микроисследования, требующего не менее 4 часов ежедневных продуктивных и творческих занятий с использованием самой «свежей» научной периодики [4]. Позитивные моменты в такой постановке учебного процесса очевидны, однако менее очевидно, что в ряде существующих специальностей выход на

использование «самой свежей научной периодики» крайне проблематичен и составляет едва ли не главную цель организации всей подготовки в высшей школе. При этом вне зоны внимания остается вопрос об экстенсивном, по сути, характере самой учебной деятельности, выдержать который могут отнюдь не все студенты.

Одну из граней этих проблем в математическом образовании Р. Ганнинг и Х. Росси в предисловии к американскому изданию книги А. Уоллеса «Дифференциальная топология» выразили следующим образом: «Эта книга, как и вся серия, предназначена для начинающих, которые оказываются перед Джомолунгмой математических результатов, причем многое из этого материала разбросано повсюду в исследовательских журналах и зачастую связано организационно лишь в памяти или в неопубликованных записях работающих математиков» [9]. Ясно, что из-за обилия и разбросанности материала участие самих ученых в осуществлении учебного процесса и высокая собственная активность учащихся становятся всё более актуальными, но при этом, что особенно важно подчеркнуть, противодействие растущей дискретности, мозаичности, фрагментарности информационного поля культуры требует от педагогов целенаправленных усилий и специальных мер. Поэтому на самых начальных этапах обучения микроисследования, проводимые студентами, должны объединяться во взаимосвязанные серии, в специальные пропедевтические программы, обеспечивающие саму возможность выхода на передний край науки.

В математике необходимость подобных педагогических мер определяется также ростом числа абстракций, которые, по выражению П. С. Александрова, «не налагаются на объективную действительность, а суть лишь абстракции от абстракций, так сказать, абстракции второй ступени» [10. С. 63]. Причину их появления раскрывают перемены в изложении симплектической геометрии, которая возникла в итоге длительного развития механики, вариационного исчисления и т. д. По словам В. И. Арнольда, «в прошлом веке эту область геометрии называли аналитической динамикой, и Лагранж гордился, что изгнал из нее чертежи. Чтобы проникнуть в симплектическую геометрию, минуя длинный исторический путь, проще всего воспользоваться аксиоматическим методом, имеющим, как образно отметил Б. Рассел, много преимуществ, подобных преимуществам воровства перед честным трудом. Сущность этого метода состоит в том, чтобы превращать теоремы в определения. Содержательная часть теоремы становится тогда

мотивировкой определения» [11. С. 70]. Отсекая ради экономии времени в учебном процессе длинный исторический путь развития больших областей математики, аксиоматический метод до предела затрудняет самостоятельное «распредмечивание» соответствующей «абстракции второй ступени», вследствие чего индивиду зачастую требуется серьезная помощь педагога даже при освоении отдельных фрагментов грандиозной «мозаики», которую образует математика.

Растущая фрагментарность изучаемого материала становится всё более существенным фактором и на средней ступени образования. А. Н. Колмогоров писал: «Уже при обсуждении предварительного варианта программы вызывало споры предложение вводить довольно большое количество допущений откровенно без доказательства... Преподаватели математики хорошо знают, что все научные системы изложения геометрии на основе аксиом сложны... Но в школьной практике укоренился обычай указывать лишь «примеры аксиом». Список этих примеров обычно до смешного короток» [12. С. 70]. Всё более масштабное разрушение системы связей между фактами, сокращение объема мотивировок и обоснований создает для учащихся массу тупиковых ситуаций, чреватых формированием у них интеллектуальной пассивности или даже «выученной беспомощности». Теряется основа и для использования методов обучения, давно доказавших свою эффективность. В 1874 году П. Ф. Каптерев отмечал, что для использования эвристической формы обучения «учитель, прежде всего, не только должен отлично понимать известную научную истину, формулу, закон, но и хорошо знать прямой путь, ведущий к открытию ее, равно как и все кривые» [13. С. 220]. Теперь эти требования почти невыполнимы. Существует даже мнение, что «немотивированные определения современные математики употребляют просто потому, что сами не знают мотивировок!» [14. С. 118].

Следует отметить, что названные изменения в области математики имеют и более общую причину – необходимость переработки и сжатия стремительно растущего объема знаний, поэтому усиление дискретности сохраняющейся в культуре совокупности знаний, рост уровня абстракции понятий касаются всего информационного пространства современной культуры, а не только математики. Соответственно проблема локальности становится всеобщим социокультурным феноменом, затрагивая даже философию, которая всегда была ориентирована на выработку целостной картины мира. По словам В. Давидовича, «плюралистичность философии сегодня особенно наглядна. Иной раз создается

впечатление, что нет никакого единого массива собственно философских идей, а есть лишь дробящийся калейдоскопичный набор мнений» [15. С. 7]. Всё это создает и качественно новые педагогические проблемы.

Их суть можно проиллюстрировать путем обращения к понятию интертекстуальности, введенному для обозначения спектра межтекстуальных отношений. По оценке Р. Барта, «основу текста составляет его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки... Обрывки старых культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык» [16. С. 359]. Высокая сложность скрытой в текстах неявной системы связей становится серьезным препятствием для тех, кто пытается самостоятельно освоить эти тексты, но она же и указывает педагогу и основной ориентир в оказании помощи учащемуся. Однако здесь также возникает трудноразрешимая ситуация: полные сопроводительные комментарии к данному тексту могут оказаться недоступными для читателя из-за слишком большого объема, а более короткие, но неполные комментарии могут сами по себе остаться непонятыми. Разрешить эту проблему можно только за счет дальнейшей индивидуализации обучения, благодаря которой объем необходимой помощи индивиду будет определяться на основе принципа минимальной достаточности непосредственно в процессе взаимодействия учащегося с педагогом.

Как было ранее показано [7], в высшей школе вопросы фундаментализации подготовки должны рассматриваться сквозь призму специализации, для чего следует выявлять фундаментальные аспекты специальных дисциплин. Проведенный анализ позволяет дополнить этот вывод положением о необходимости рассматривать эти вопросы также и сквозь призму локальности, поскольку проблемы, порождаемые указанными трансформациями информационного пространства, становятся ядром большинства проблем образования на всех его ступенях. Это новое качество образовательных проблем дает и новое основание для взаимосвязанного рассмотрения различных аспектов как инновационного, так и традиционного образования, для обеспечения необходимого взаимопроникновения гуманитарных и естественно-научных дисциплин, взаимодействия общего и профессионального в развитии личности. Интегрирует все эти очень разные аспекты современного образования именно необходимость восстановления хотя бы локальной

связанности осваиваемого материала, что в нынешних условиях принципиально важно и для обеспечения эффективности образования в традиционном его понимании, и для решения специфических задач, относимых к инновационному образованию.

Целесообразность такого подхода подтверждают следующие примеры. Первый из них касается педагогической системы, разработанной А. А. Космодемьянским, по мнению которого «овладение методами научного исследования требует определенной, от ступени к ступени всё более качественно ценной последовательности развития ума, непрерывной тренировки его для выполнения самостоятельной продуктивной работы» [17. С. 216]. Преследуя цель развития самостоятельности учащегося, автор расставил и «верстовые столбы» на трудной дороге роста человеческой личности, начиная от первого упражнения «запомнить что-либо» и заканчивая установкой: «создать новое направление научно-технического прогресса (создать научную школу или школы)». С одной стороны, эту педагогическую систему можно считать одной из реализаций инновационного образования, поскольку здесь есть и авторский вариант организации студенческого кружка, и установка на подготовку специалистов, «способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры». С другой стороны, здесь присутствуют и элементы традиционного образования, в рамках которого учащихся приходится специально обучать самым элементарным умениям и навыкам самоорганизации своей деятельности.

Характерно, что на первое место по значимости здесь поставлена качественная, а не содержательная сторона обучения, причем первые ступени, которые должен преодолеть учащийся, описаны с высокой степенью детализации: «Нужно уметь *запомнить* что-либо (определение, теорему, доказательство и т. д.); *понять* что-либо; *рассказать* понятое собственными словами («в своей манере»); *написать* связанное изложение понятого («своим стилем»); *придумать* новый прием изложения понятого (дать оригинальное новое доказательство известного результата)» [17]. Взятые в совокупности эти установки помогают создать на индивидуальном уровне «очаг» сопротивления растущей дискретности информационного пространства. Опыт расшифровки внутренних связей, хотя бы в части материала, принципиально необходим и для эффективного изучения математики, и для творческого участия в ее развитии и применении.

Второй пример касается архитектурного образования. Из-за специфики творческой деятельности архитектора оно всегда имело инновационный характер, но когда профессия архитектора стала массовой, а конкурсы в архитектурные вузы значительно снизились, это его качество могло быть утеряно, так как рассчитывать на стихийную довузовскую подготовку и одаренность студентов было уже нельзя. Анализ этой новой ситуации привел к выводу о необходимости управления учебным процессом на основе меняющейся целевой функции [18].

Среди трех выделенных нами стадий подготовки особое место занимает первая стадия. В рамках этой стадии профессиональные действия максимально выделены, четко описаны, предельно детализированы и объективированы. Это самый контролируемый со стороны педагога процесс деятельности учащегося. Как было показано, только жесткая организация формируемой деятельности может обеспечить успешность ее «профессионального» развития. Для учащегося начинать профессионально творить нужно с того, чтобы не творить, как дилетант. Только на базе формирующегося профессионализма закономерно возникает профессионально определенное творческое отношение к учению как планомерному процессу, обеспечивающему развитие деятельности. В противном случае такое отношение может лишь рафинировать сложившиеся ранее непрофессиональные, житейские представления учащихся о сути творческой деятельности, что становится тормозом действительного профессионального развития.

Таким образом, в данном случае для достижения целей, которые во многом совпадают с заявленными целями инновационного образования, понадобилось заняться решением проблем, которые с формальной точки зрения далеки от этих целей. Противовесом возросшему уровню фрагментарности житейских представлений учащихся стал особый контроль освоения ими некой области взаимосвязанного материала. Для этого педагог на первой стадии определяет и профессионально необходимую последовательность действий, и все промежуточные задачи, и необходимые условия, и средства их решения. Отметим, что данное противодействие фрагментарности представлений оказалось двунаправленным: наряду с коррекцией того, что сложилось ранее, закладывалась и основа надежного достижения конечных целей обучения.

Для сравнения отметим также, что в словаре терминов, имеющемся на сайте www.uhg.ru, инновационное образование определено как модель образования, ориентированная на максимальное развитие творческих

способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории». Не говоря уже о странности употребления таких терминов как «максимальное» (?) развитие или «саморазвитие» (?), что с методологической точки зрения не выдерживает критики, отметим, что более существенные проблемы и противоречия, появляющиеся на пути к заявленной таким образом цели, а также возможные способы их разрешения вообще не упомянуты.

В результате, в формирующейся на основании «передового опыта» концепции инновационного образования наряду с недостаточно тщательным учетом вклада внешних условий образования отсутствует и должное внимание к внутренним аспектам образования. В ситуации, когда острота внутренних проблем образования нарастает, выделение некой вершинной части образовательных задач в качестве главного признака инновационного образования представляется нецелесообразным. В односторонности такого подхода, по-видимому, и кроется главная причина неудач в построении приемлемой по качеству теории инновационного образования.

По косвенным признакам можно судить, что потенциала инновационного образования, понимаемого в узком смысле, не хватает и на практике. В частности, на этой основе не удалось предотвратить снижение уровня фундаментальности образования в рамках Болонского процесса. По мнению В. Миронова, с этой проблемой уже столкнулись в Германии: «Неожиданно оказалось, что бакалавры, необходимость подготовки которых декларировалось наличием рыночной потребности, оказались никому не нужны на рынке труда и поэтому вынуждены продолжать обучение» [19. С. 7]. В данном случае даже заведомо позитивные образовательные инновации не компенсировали потерь, вызванных отказом от специализации на уровне подготовки бакалавриата. «Разумеется, такой подход к целому ряду специальностей возможен, — пишет В.Миронов, — особенно, если речь идет об инженерно-технических, ряде экономических, управленческих. Но как быть с фундаментальной наукой, осваиваемой в рамках механико-математического, филологического или философского факультетов» [19].

Итак, инновационное образование, порожденное усиливающимся соперничеством стран в экономической сфере, вобрало в себя главные резервы совершенствования любого образования — «индивидуальность» педагога-ученого, самостоятельность учащегося, повышение гибкости

управления процессом обучения и т. п. Имеющийся опыт реализации этой модели подтвердил, что «запустить» цепную реакцию позитивных перемен в сфере образования можно и за счет модернизации системы контроля. В то же время эта модель слабо учитывает глубокие трансформации в современном информационном пространстве, специфику ряда дисциплин и не содержит специальных мер противодействия увеличивающемуся разрыву между ступенями образования. Фактически данная модель ориентирована на вузы, занимающие лидирующие позиции и имеющие возможность опираться на масштабный отбор студентов, хотя для них острота этих проблем не слишком велика. Поэтому инновационное образование, понимаемое таким образом, оказывается закономерным продуктом процессов глобализации и способствует дальнейшему усилению контрастов в современном мире. Эти контрасты проявляются, в частности, в том, что в 2006 году несмотря на рост мировой экономики число безработных в мире достигло рекордно высокого уровня. И свой «вклад» в рост этого уровня вносит и система высшего образования.

Но если сложившаяся практика инновационного образования не обеспечила решение многих насущных задач образования, а теория, возникающая вслед за этой практикой, не учитывает ряда особенностей, противоречий и резервов современного образования, то **методологический базис теории инновационного образования следует расширить, включив рассмотрение различных аспектов инновационного образования в более широкий контекст развивающегося образования.**

Этот путь не является простым, напротив, для того, чтобы динамику перемен в образовании исследовать в более тесной связи с социодинамикой культуры, нужно отказаться от использования кумулятивной модели развития педагогики, а это значительно усложнит и без того трудную систематизацию инноваций в области образования. Возьмем простой пример: обучение без отметок известно и используется с давних пор, поэтому с точки зрения кумулятивной модели, оно давно не является инновацией. Но условия и причины, из-за которых этот метод вводится снова и снова, не одни и те же. В начале XX столетия Н. К. Крупская ратовала за отказ от отметок, считая, что они ведут не к объединению, а к разъединению учащихся [20. С. 102]. В конце этого же столетия отказ от отметок мотивируется иначе, а именно необходимостью уменьшить психологическое давление на учащегося, поскольку и без этого учебный процесс становится всё более напряженным.

В рамках продолжающейся разработки системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова авторы обосновывают отказ от отметок необходимостью равноправно оценивать поисковую и исполнительскую деятельность ученика [21. С. 24]. В этом случае причиной такого шага становится не перегрузка учащихся, а неразрешенный системный кризис в области контроля. Таким образом, если «обучение без отметок» рассматривать, учитывая меняющиеся условия и причины его применения, то данный метод может применяться вновь и вновь. Целесообразность такого подхода подтверждает и тот факт, что перенос отдельных инноваций в новую ситуацию зачастую вызывает затруднения даже у авторов этих разработок [22]. Очевидно, что дополнительный учет конкретных обстоятельств запредельно увеличит разнообразие педагогических инноваций.

Инновации отличаются разнообразием еще и потому, что они могут быть инициированы и государством, и педагогами, и разработками ученых, они могут быть вынужденными или произвольными, могут подниматься общей цели или идти в новом направлении.

Ясно, что на прежней теоретической базе охватить функциональное разнообразие инноваций, учесть степень их новизны, причины и условия применения практически невозможно. Бесперспективность поэлементного сопоставления инноваций друг с другом оправдывает кардинальное изменение самой стратегии поиска: систематизацию инноваций можно попытаться проводить на основе их интегральных, а не индивидуальных характеристик.

Характерным подтверждением возможности реализации такого подхода может служить пример из истории развития социально-экономических отношений, приведенный в статье Г. Пирогова [23], который показывает, что решающее значение инновации приобретают в особые исторические моменты. На Западе такой момент наступил после трех десятков лет инерциального развития, когда в сороковые, пятидесятые, шестидесятые годы темпы экономического развития были устойчиво высокими за счет известного принципа экономии от масштаба производства, который породил конвейер и специфическую организацию производства. Однако в середине семидесятых годов в зоне развитого капитализма внезапно сложилась ситуация структурного скачка. Система приблизилась к стратегическим ограничениям, что в свою очередь привело к новой модели развития, основанной на принципе отдачи от разнообразия. «Накопленным потенциалом для скачка обернулись

многие фундаментальные и прикладные исследования, опробованные и тут же создающиеся новые организационные формы, вообще внутренняя готовность к переменам» [23. С. 25].

Нынешнюю ситуацию в сфере образования также характеризует достижение глобальных, стратегических ограничений, приближающих образование к структурному скачку. Наиболее яркий пример этих ограничений дает обоснованное М. К. Петровым положение об усилении «нечеловекообразности» науки [6.С.19]. Из него следует, что в современных условиях личностные аспекты образования, которые во все времена были основным резервом повышения уровня образования, теперь становятся еще и наиболее мощным источником кризисных явлений. Это означает, что «общий знаменатель» у педагогических инноваций все-таки есть и выражается в необходимости поддерживать устойчивость учебно-воспитательного процесса на достаточно высоком уровне, реагируя в режиме реального времени на растущее влияние деструктивных факторов. Причем многочисленные проблемы, которые приходится разрешать педагогу, тоже имеют общее порождающее ядро – глобальные противоречия современности. Исходя из этого, некоторое отношение эквивалентности можно найти даже между крайними точками обширного поля инноваций, объединяя в один класс те из них, которые при всей их противоречивости порождены общей проблемой. Как когда-то высказался И. В. Гете: «Принято думать, что между двумя противоположными мнениями находится истина. Ни в коем случае! Между ними лежит проблема»¹.

Опора на проблемную «подложку» инновационных процессов позволяет, в частности, объяснить динамику изменения отношений к инновациям в сфере образования. Например, К. С. Пигров [25] считает, что инновации находятся в сложных, противоречивых отношениях с социальным институтом образования. Однако О. Абдуллина и Н. Маркова акцент делают не на противоречиях, а на том, что «инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества» [26]. В. Н. Ирхин и И. В. Ирхина также отмечают, что «включенность педагогического коллектива в инновационную деятельность является важнейшим условием реализации модели школы здоровья» [27]. Ясно, что при наличии противоречий всё более позитивное отношение к инновациям в педагогическом сообществе формируется не беспричинно и не только

¹ Цит. по [24. С. 532].

благодаря осознанию их актуальности в условиях глобализации, но и в связи с реальным вкладом в совершенствование образования. Внутренние причины усиления инновационной активности педагогов также очень серьезны, так как, в частности, существующие модели управления образовательными процессами недостаточно учитывают растущую дискретность информационного пространства, поэтому устранение разрыва между старыми моделями управления и качественно изменившимися условиями их реализации ложится на плечи педагога, вынуждая его самостоятельно искать решение этих новых проблем.

В настоящее время имеет место тонкое сочетание двух тенденций. Если судить по формальным признакам, то отдельные инновации всё заметнее отдаляются друг от друга, но, по сути, они всё больше сближаются друг с другом, поскольку порождаются общей направленностью усилий педагога на поддержание устойчивости, целостности, эффективности учебно-воспитательного процесса. По словам В. И. Загвязинского, «одной из целей образования и одновременно – механизмом его преобразования выступает состояние гармонии, такого сочетания взаимодействия его различных сторон и тенденций, когда они взаимно дополняют, обогащают, “оплодотворяют” друг друга» [28. С. 66]. Поэтому, если рассматривать всю совокупность инноваций как коллективно реализуемую попытку разрешить в процессе обучения учащихся обостряющееся противоречие между личностью и культурой, то это дает простую и естественную основу для установления в этой совокупности искомым упорядочений. Но подразумевается не какое-либо раз и навсегда заданное упорядочение между инновациями, описанными в терминах некоторой стабильной системы характеристик, а временное и локальное упорядочение в части этой совокупности, которое будет обусловлено практическими нуждами управления реальным учебным процессом в конкретных условиях и по отношению к конкретной группе учащихся. Естественной и всё более важной целью такого проектирования становится удержание учебно-воспитательного процесса на необходимом уровне устойчивости, причем в этом случае традиционные и инновационные методы обучения могут выстраиваться в определенную последовательность бесконфликтно, что приведет и к некоей иерархии между ними, хотя значение этой иерархии уже может и не быть абсолютным. Главное же будет состоять в структурном переходе образования к так называемому динамическому типу устойчивости, который и станет ответом системы образования на растущее влияние деструктивных факторов [29].

Отсюда следует, что искомая классификация инноваций должна базироваться на следующей «мягкой» (топологической) классификации нулевого уровня, основанной на проблемном подходе и рассмотрении инноваций в широком контексте развивающегося образования.

К первой группе уместно отнести инновации, связанные с проблемами освоения педагогом существующего массива педагогических знаний. Объем таких инноваций особенно велик, но направлены они не столько на изменение используемых форм и методов обучения, сколько на выявление их внутренних «пружин» и пределов допустимых деформаций. Такого рода инновационная активность педагогов обеспечивает трансляцию педагогического знания в череду поколений, способствует согласованию применяемых методов обучения с конкретными условиями их реализации, создает предпосылки для разработки (в случае необходимости) действительно новых методов.

Вторую группу образуют инновации, которые связаны с разрешением множества новых проблем образования, порождаемых социодинамикой культуры и требующих выхода за рамки имеющегося педагогического опыта. Их отличительным (ансамблевым) свойством является общая направленность на активное поддержание устойчивости образовательных процессов.

К третьей группе можно отнести те инновации, которые разрабатываются учеными и претендуют на системное разрешение основных противоречий образования. Таковы, например, различные проекты развивающего обучения.

Четвертая группа – это инновации на уровне государства, меняющие условия функционирования системы образования.

Особо подчеркнем, что здесь наиболее важным является не разделение инноваций по разным группам, а восстановление необходимой полноты самого набора этих групп. В данной статье мы уделили много места анализу инноваций второго типа именно потому, что в рассмотренных выше вариантах инновационного образования они должным образом не учитываются, а это, как было показано, порождает целый ряд проблем и для теории, и для практики.

Более того, данная систематизация как раз и создает основу для последующей разработки и продуктивного использования многообразных связей между этими группами. Есть основания считать, что это раскроет значительные резервы совершенствования всего образования [30].

Проблемный подход к описанию и исследованию педагогических инноваций открывает также широкое поле возможностей для подготовки

педагогов на основе теории поэтапного формирования профессионального творчества, нацеливающей на формирование высшего уровня творчества – творчества не интуитивно-случайного, а сознательно необходимого [18. С. 280].

Но может ли теория оказаться впереди практики в ситуации, когда самодеятельность и творческая активность участников учебно-воспитательного процесса многократно усилятся? При директивном управлении образовательными процессами это вряд ли возможно, но при так называемом «мягком» управлении, рассчитанном на не прямые коммуникации, на возможность разнообразных цепных реакций и нацеленном на поддержание равновесия между элементами сложной системы, ответ на этот вопрос может быть положительным.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
2. Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов н/Д.: Логос, 1999. – 136 с.
3. Слободчиков В. И. Инновации в образовании – основания и смысл. – [Электронный ресурс] – <http://www.experiment-dom.ru/index.php?action=article&id=2>
4. Инновационность в образовании: опыт Германии и США. – [Электронный ресурс] – <http://www.msu.ru/innovation/nmo/inno1.rtf>
5. Соколов В. С. Оценка качества подготовки специалистов в российской высшей школе // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 3–9.
6. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.
7. Нечаев Н. Н. Высшее образование: сопряжение противоречивого // Коммунист. – 1990. – № 17. – С. 57–66.
8. Арнольд В. И. Математические эпидемии XX века. Современное формализованное образование в математике опасно для всего человечества // ИГ-НАУКА. – № 1. – 24 января 2001. – [Электронный ресурс] – <http://science.ng.ru/2001-01-24>
9. Wallace A. Differential topology. First steps. – N. Y.–Amsterdam, 1968. – 368 p.
10. Медведев Ф. А. Развитие теории множеств в XIX веке. – М.: Наука, 1965. – 232 с.
11. Арнольд В. И. Теория катастроф. 3-е изд., доп. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
12. Колмогоров А. Н. К новым программам по математике / На путях обновления школьного курса математики // Сб. ст. и материалов: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – С. 69–72.

13. *Кантерев П. Ф.* Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 218–221.
14. *Арнольд В. И.* Математика с человеческим лицом // Природа. – 1988. – № 3. – С. 117–119.
15. *Давидович В.* Судьба философии на рубеже тысячелетий // Alma mater (Вестн. высшей школы). – 2003. – № 3. – С. 4–13.
16. Современная западная философия: Учеб. пособие / Под общ. ред. Т. Г. Румянцевой. – Минск: Вышэйшая школа, 2000. – 493 с.
17. *Космодемьянский А. А.* Теоретическая механика и современная техника. изд. 2-е, доп. – М.: Просвещение, 1975. – 248 с.
18. *Степанов А. В., Иванова Г. И., Нечаев Н. Н.* Архитектура и психология: Учеб. пособие для вузов. – М.: Стройиздат, 1993. – 295 с.
19. *Миронов В.* Болонский процесс и национальная система образования // Alma mater (Вестн. высшей школы). – 2006. – № 6. – С. 3–8.
20. *Амонашвили Ш. А.* Оценочная основа педагогического процесса // Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1998. – С. 7–296.
21. *Цукерман Г. А.* Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 23–26.
22. Инновации в образовании // Учительская газета. – № 41 (9966) от 07.10.2003. – [Электронный ресурс] – <http://www.ug.ru/?action=topic&toid=1993>
23. *Пирогов Г.* Прыжок через пропасть на вороном белом жеребце // Знание-сила. – 1991. – № 1. – С. 20–26.
24. *Таранов П. С.* Философия сорока пяти поколений. – М.: АСТ, 1999. – 656 с.
25. *Пигров К. С.* Диалектика инноваций и образования // Инновации и образование // Сб. материалов конф. Сер. “Symposium”. – Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 11–15.
26. *Абдуллина О., Маркова Н.* Инновации и стандарты. Мониторинг педагогического образования // Высшее образование в России. – 1999. – № 5. – С. 78–82.
27. *Ирхин В. Н., Ирхина И. В.* Модель школы здоровья (из концепции валеологической школы-гимназии № 25 г. Барнаула) // Журнал «Педагог». – 2004. – № 3. – [Электронный ресурс] http://www.informika.ru/koi8/magaz/pedagog/pedagog_3/at25.html
28. *Загвязинский В. И.* О прикладных комплексных исследованиях в образовании // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. науч. ст. (материалы конф.) / Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики / Под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 63–69.

29. *Ермаков В. Г., Нечаев Н. Н.* Контроль в системе развивающегося образования // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковых вузах. – М., 2004. – С. 4–41. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 497. Сер. Лингводидактика.)
30. *Ермаков В. Г.* Педагогические инновации и развивающее образование // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 1. – С. 54–61.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Величкова С. Б.</i>	Основные источники стресса в деятельности преподавателей и учителей иностранного языка.....	3
<i>Жуля Ю. П.</i>	Формирование системы принципов построения автоматизированного обучающего курса.....	15
<i>Блинникова И. В.</i>	Роль зрительного опыта в познании.....	24
<i>Худякова Т. Л.</i>	Возможности становления и развития профессиональной компетентности студентов-психологов.....	36
<i>Барлас Т. В.</i>	Использование краткого отборочного теста в решении практических задач образования.....	47
<i>Пашукова Т. И.</i>	Социально-психологические и возрастные факторы и закономерности динамики эгоцентризма.....	57
<i>Абдуллаева М. М.</i>	Психосемантические модели репрезентации субъективного опыта человека.....	68
<i>Грановская Т. В.</i>	Творчество как одно из условий становления субъекта учебной деятельности в вузе.....	85
<i>Ермаков В. Г., Нечаев Н. Н.</i>	Инновационное образование как объект педагогической теории.....	96
<i>Исаева Э. Г., Лисенкова Л. Ф.</i>	Трансформация мира в сознании невротической личности.....	114
<i>Филонова Е. А.</i>	Психологическая характеристика профессиональной деятельности лингвиста.....	124