

ПРОТОРЕННЫМИ ДОРОГАМИ ПСЕВДОИННОВАЦИЙ

В последние десятилетия псевдоинноватика получила широкое распространение. Несущественные, но внешне ярко проявляющиеся стороны инновационной технологии подменяют реальные нововведения. Каковы причины появления псевдоинноватики?



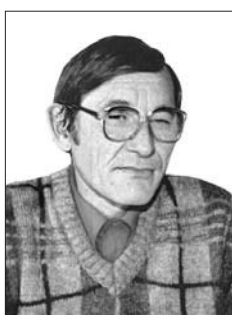
Габдулхай Самигуллин,
ректор Института непрерывного педагогического образования (ИНПО), кандидат биологических наук, г. Набережные Челны

Педагогам для получения высокой оценки деятельности, например при аттестации, нужно показать, что в их работе есть какие-то инновации, что-то новое. Но чтобы не идти сложным путём — изучать концептуальные основания инноваций, методическую систему, разрабатывать большой объём текстовых материалов (поурочных планов, например), они выбирают более лёгкий: моделируют в учебном процессе незначительные, внешне заметные атрибуты нововведения. В частности, применение национально-регионального компонента содержания учебного материала подменяется многочисленными ссылками на факты из жизни региона. Такое обеднение сути инновации не всегда может быть осознанным. Педагоги, не имеющие серьёзной научно-методической подготовки, действительно думают, что занимаются внедрением инновации. Таким образом, первая причина увлечения псевдоинноватикой — *приспособление учительства под управленческие действия по внедрению инноваций.*

Однако это не означает, что органы управления образованием не должны заниматься инновационными процессами. Более того, и организация, и контроль инновационной деятельности входят в их функциональные обязанности. В идеале они организуют изучение, обобщение позитивного педагогического опыта, тиражируют его, способствуют развитию элементов инноватики, появившихся в образовательной практике, до уровня технологии, руководят инновационными процессами (проводят экспертизу новых технологий, разрешают их применение и т.д. и т.п.). Поэтому речь здесь нужно вести о некорректном управлении инновационными процессами.

Особенно широкое распространение псевдоинновации получают, когда внедрение инновации превращается в кампанию. Следуя логике системы методической работы, внедрение инновации объявляется методической проблемой (темой) школы, города, региона. Методические службы и контролирующие органы заняты решением только этой проблемы. Пока участие в инновационных процессах не становится единственным и абсолютным критерием оценки учителя, ничего страшного не происходит. Не желающий быть плохим и подвергаться критике, он стремится показать, что владеет новыми технологиями. Таким образом, следующая причина распространения псевдоинноватики — *некорректное управление инновационными процессами.*

Псевдоинновационные процессы в образовательной практике обуславливаются и *применением в оценке педагогической деятельности ненаучных критериев и показателей.* Педагогическая наука располагает достаточно богатым арсеналом диагностических методик, показателей и критериев, но диагностирование не всегда проводится по таким методикам. Иногда оно вообще не проводится или подменяется наблюдениями, изучением педагогической практики. Главный и ничем не заменимый показатель эффективности учебно-воспитательного процесса — уровень развития системы знаний, умений и навыков учащихся, их мышления и творческих способностей. Этот критерий по тем или иным причинам подменяется изучением методической системы учителя:



Ильгизар Багавиев,
заместитель главного редактора журнала «Наука и школа», г. Набережные Челны



грамотно ли используются методы обучения и методические приёмы; насколько планирование соответствует предъявляемым требованиям; как выступил педагог на заседании педагогического совета или на совещании при директоре и т.д. и т.п. Порой всё это доводится до абсурда: контрольные работы показывают очень низкий уровень, но учитель применяет средства развивающего обучения (проблемные ситуации, учебные задачи и пр.), поэтому нельзя утверждать, что он плохо работает. Чаще всего выполнение педагогом элементарных требований к учебно-воспитательному процессу становится основанием для присвоения высоких квалификационных категорий. Такая практика позволяет судить об эффективности обучения и воспитания по степени достижения промежуточных целей (оперативных задач). Например, хороший уровень усвоения знаний по одной теме становится свидетельством высокого мастерства педагога.

Нередко оценка результатов подменяется изучением средств их достижения, т.е. акцентируется внимание на процессуально-деятельностной стороне преподавания (обучения). С этой точки зрения педагог, красиво говорящий и объясняющий учебный материал, — уже хороший учитель, если даже у его учащихся сплошные «тройки».

Изучение опыта внедрения различных педагогических систем (проблемного обучения, развивающего обучения, технологии концентрированного обучения и т.д.) показывает, что не потерял (и, скорее всего, никогда не потеряет) актуальности набивший оскомину лозунг советской эпохи: «кадры решают всё». Педагоги, ощущающие себя новаторами, могут не представлять сущность и содержание инновационных процессов, не быть осведомлёнными в их закономерностях. Они не умеют планировать уроки с применением новых технологий, диагностировать эффективность учебно-воспитательного процесса и т.д. Иначе говоря, часть педагогов просто не готова (может быть, никогда не будет готова) вести

инновационную деятельность. А поскольку реалии жизни заставляют стать новатором, они могут только моделировать несущественные стороны инновации.

К сожалению, такие учителя адекватно не могут оценить ни свою работу, ни свои возможности. И любое замечание о необходимости работать по-другому встретится ими в штыки. Такое рассуждение, подкреплённое отсутствием способностей самоанализа и самооценки, позволяет псевдоинноватике получить широкое распространение. Следовательно, *низкий уровень подготовки педагогов, внедряющих инновации в педагогическую практику*, — ещё одна причина возникновения псевдоинноваций.

Результативность инновационных процессов во многом определяется зрелостью нововведений, завершённостью процесса возникновения и развития инновационных идей до уровня технологий. Важно также и то, чтобы инновация прошла все обязательные этапы (стадии) развития. Например, внедрение технологии, не проверенной экспериментально и не усовершенствованной по итогам экспериментального обучения, может быть весьма проблематично. Завершённость становления педагогической технологии характеризуется также качеством и полнотой учебно-методического комплекса. Если внедрение технологии ведётся без модернизированных учебников (когда этого требует технология) или не разработаны методические рекомендации для учителя, вот тогда и могут появиться псевдоинноватики. Не так давно в Татарстане и в России эффективным считался путь освоения инноваций, когда педагога знакомят только с самой идеей. Предполагалось, что педагог вполне способен самостоятельно создать технологии обучения, отражающие его научные интересы, потребности педагогической практики и пр. Многочисленные попытки распространить инновации таким образом закончились полным провалом (например, идея социализации школьника в процессе обучения и воспитания). Но сами попытки



оставили ощутимый след в образовательной практике и сознании педагогов, сложился стереотип: любое мало-мальское позитивное изменение в образовательной практике есть проявление инновационных процессов. Поэтому *внедрение в практику «не созревших», не обеспеченных полным учебно-методическим комплектом технологий способствует массовым проявлениям псевдоинновационных процессов.*

Любой вид профессиональной деятельности опирается на мотивы работника, сотрудника, педагога, учащегося и т.п. Также как не желающего учиться ребёнка весьма сложно чему-либо научить, фактически невозможно обучить работать в условиях нововведений педагога, не имеющего развитую мотивационную сферу личности. Качество педагогической деятельности особо ярко отражается на учащихся: на его знаниях, умениях и навыках и т.п. О том, что собственная деятельность далеко несовершенна и не позволяет достичь целей учебно-воспитательного процесса, знает даже учитель, который имеет слабую подготовку — успеваемость учащихся мгновенно реагирует на недостатки преподавания (или всего процесса обучения). Многие понимают, как лучше работать и даже, что нужно изучить, с чем ознакомиться для достижения более высоких результатов. Но пока глобальная цель образовательной деятельности общества не стала осознанной личной потребностью, ни глубокие знания, ни овладение методикой преподавания не обеспечивают высокого качества инновирования обучения и воспитания. *Отсутствие мотивов инновационной деятельности, подкреплённых личной заинтересованностью (в том числе материальной), — это едва ли не доминирующая причина подмены инноваций псевдоинноватикой.*

Господствовавшая в советскую эпоху тоталитарная идеология и государственная образовательная политика строго регламентировали работу педагога. Ему предписывалось, что можно делать и чем нельзя заниматься. Творчество учителя ограничивалось рамками официальной марксистско-ленинской педагогики. Конечно, и в то время появлялись учителя-новаторы, рождались и умирали авторские школы и т.д., что впрочем свидетельствует скорее об иммунитете педагогических систем, нежели о свободе педагогического творчества. Инновирование образования строго контролировалось партийными органами, определяющими также социальный заказ школе и другим учреждениям образования.

В постперестроечный период учителю было позволено творить: выбирать программы и учебники, самому создавать вариативные программы, экспериментировать на уроке. Свобода творчества, казалось бы, создала все условия для развёртывания инновационных процессов. Действительно, педагогов-новаторов стало значительно больше, поскольку использование (или разработка) новых технологий само по себе было ново и интересно. Инновационный бум закончился, к счастью, без серьёзных последствий для общества. Социально-экономическая си-

туация постперестроечной России стала благодатной почвой для псевдоинноватики: поскольку инновирование учебно-воспитательного процесса просто было модно, каждый педагог стремился самоутвердиться. У одних на всех уроках играли в дидактические игры, другие предпочитали написание рефератов, докладов учащимися, третьи — групповые формы организации учебно-воспитательного процесса.

Здоровый консерватизм, присущий всем без исключения системам образования, всё расставил на свои места: учительство успокоилось, инновации сохранили своё адекватное место в учебно-воспитательном процессе. Российская школа не перешла на повальное концентрированное обучение, дидактические игры также заняли своё место. И, наконец, пришло осознание, что многое внедряемое в практику — лишь отзвуки настоящих инноваций. Так общество осознало реальность превращения инноваций в псевдоинноватику. Каковы самые яркие, широко распространённые формы псевдоинноватики?

Чрезмерное увлечение новыми типами школ и другими учреждениями образования. Их открытие само по себе оценивалось как инновационный процесс, поэтому, как правило, не вникая в предназначение, специфику учебно-воспитательной работы и контингента учащихся, появились гимназии, лицеи, колледжи. Каждый маленький город и большое село считали своей святой обязанностью открыть гимназию или лицей. Появились сельскохозяйственные лицеи, сельские гимназии, в которых обучались все дети школьного возраста и т.д. и т.п. Другая «сторона медали»: учебные планы таких учебных заведений содержали новые предметы (психология, философия, экономика и др.), квалифицированных преподавателей по которым не было. Историки, филологи преподавали психологию или педагогику, географов или математиков обучали основам менеджмента.



Появление без соответствующего кадрового обеспечения модернизированных учебных планов, программ, учебников, без концептуального обоснования системы учебно-воспитательной работы — самый яркий пример псевдоинноватики в образовательной практике. А реальный образовательный процесс в таких школах стал губкой, впитывающей различные проявления псевдоинноватики.

Превращение инновационной деятельности в обязанности педагога основывается на представлении о том, что внедряющий нововведения — хороший учитель, т.е. хочешь быть хорошим, занимайся инновациями. Так в какой-то степени элитарное, не всем доступное занятие инноватикой стало общим местом, обыденным явлением. Армия новаторов пополнялась за счёт случайных людей. Правда, образовательная система в какой-то мере нейтрализовала негативные последствия такого мощного прессинга новаторов на учащихся. Постепенно страсти улеглись, но вред, нанесённый учащимся экспериментированием в течение нескольких лет, нельзя не заметить.

Псевдоинновационные идеи появляются во все времена в сознании и педагогов, и учёных. Заведомо ложные, ярко выраженные псевдоинновационные идеи редко находят поддержку и развиваются до уровня технологий (например, идея о ликвидации урочной системы обучения в школе). А идеи, относящиеся к той или иной части, стороне других технологий, или возникающие путём манипулирования понятиями или названиями методик и технологий, могут принять вид технологий. Имеются и другие способы рождения псевдоинноватики: применение известной методики в обучении другого предмета, изменение возрастных границ применения инноваций, внедрение технологии обучения в другом типе учебных заведений и т.п.

Чаще всего псевдоинноватика не поддерживает неверных идей и, по сути, не является ложной. Не соответствует дейст-

вительности её инновационность, т.е. новизна. Именно поэтому вполне объяснима ситуация, когда по псевдоинновационным идеям, технологиям, методикам защищается много диссертаций. Один автор изучает коллективный способ обучения в старших классах, другой — в среднем звене, или методика обучения одному языку привносится в обучение другого.

Научные исследования проблем педагогики и частных дидактик — настоящий клад псевдоинноватики. Диссертационные исследования и научные труды, написанные теми же диссертантами, по сути, должны содержать инновационные идеи, реализованные в виде методик и технологий. Это — элементарное, но главное требование к диссертациям. Иначе она не может быть защищена, а автору не может быть присвоена учёная степень. Сегодня редкий диссертант намерен сделать научные открытия (по крайней мере в педагогике), ему важно получить учёную степень. А для этого он должен разработать инновационную идею. А поскольку это достаточно сложно и хлопотно, более или менее актуальным проблемам совершенствования образовательной практики присваивается статус новой идеи, при этом обязательно ссылаются «на потребности практики, на противоречие, возникшее между уровнем подготовки учащихся и средствами обучения, не позволяющими достичь генеральной цели обучения и воспитания».

В связи с тем, что псевдоинновационность идеи влечёт за собой псевдоинновационные рекомендации, методики и т.п., внедрённых в практику результатов диссертационных исследований очень мало. Часть из них просто невозможно внедрить, другие вредно внедрять, о третьих не стоит и упоминать. От нашествия псевдоинноватики в практику образования спасают учащиеся, уровень их знаний, умений и навыков: они очень быстро реагируют на неэффективные нововведения.

Как мы говорили, псевдоинноватика далеко не заведомо ложная, ошибочная идея, технология, методика. Но это вовсе не означает, что псевдоинноватика безвредна. Вряд ли следует доказывать (и оценивать) вред, наносимый подготовке учащихся, при превращении уроков в сплошные деловые игры.

Массовое увлечение педагогов научными исследованиями. Защита диссертации учителями и руководителями школ — вполне нормальное явление. Практик, хорошо знающий проблемы школьного образования, обладающий творческими способностями, при соответствующей подготовке может стать хорошим учёным. Однако научные исследования учителей, так же как инновационная деятельность, не могут быть массовыми. И инновационная деятельность, и научно-исследовательская работа посильны не всем, поэтому-то они и не входят в их непосредственные функциональные обязанности. Между тем практика организации методической работы, система аттестации провоцируют учителя заниматься исследованиями, экспериментальной работой. Никто не оценивал ущерб от отвлечения учителя от обучения и воспитания, но такая практика очень сильно



влияет на псевдоинновационные процессы. Учитель, рождающий в своём опыте псевдоинноватику, став исследователем, придаёт ей статус научного знания. Создавая методические рекомендации, пособия и т.д., он тиражирует, распространяет ложные нововведения.

Занимаясь научно-исследовательской работой, многие учёные-педагоги стремятся чаще всего к карьерному росту, самоутверждению в социуме. Развитие педагогической науки становится для них вторичным. Составляя основной костяк преподавателей педагогических вузов, они готовят себе подобных учителей. Правда, бывают и исключения — бывшие учителя становятся крупными учёными, создают авторские школы, занимаются серьёзными научными исследованиями.

Увлечение педагогов созданием научных текстов. Это связано с тем, что учительская профессия предполагает написание текстов, близких к научным. Они составляют поурочные и тематические планы, пишут творческие статьи, используя научный стиль речи. Впрочем, учитель должен владеть терминологическим и понятийным аппаратом педагогики, психологии, частных дидактик и науки, лежащей в основе учебного предмета. То есть написание текстов — профессиональная обязанность учителей. Но это совсем не означает, что каждый обязан писать научные статьи, тем более наличие публикаций перестало быть обязательным для получения высшей квалификационной категории. Написание других видов текстов (докладов, сообщений, рефератов и т.п.) также не обязательно. Но российская школа пока не освободилась от добровольно-принудительного принципа советского общества, поэтому педагоги любят писать, хотя умеющих писать — единицы.

Ситуация осложняется тем, что оценивающие тексты учителей — члены аттестационных комиссий, работники методических служб, руководители и работники управлений образования и т.д. — сами не владеют научным стилем речи, тем самым мало чем отличаются от рядового учителя.

Учителя, не имеющие соответствующей подготовки, создают научные тексты, используя компилятивный принцип. В таких текстах встречается не только смешение разных точек зрения и позиций, но и соединение самыми невообразимыми способами технологий, методических систем и т.д., т.е. самых оригинальных проявлений псевдоинноватики. Поскольку таких текстов даже в одной школе очень много и никто никогда не даст им квалифицированную оценку и добро на внедрение, негативное воздействие такого творчества на педагогическую действительность не слишком ощутимо.

Ограничение атрибутами инновационной деятельности. Иногда мотивация инновационной деятельности формируется под влиянием весьма прозаических обстоятельств. Например, статус школы — экспериментальной площадки позволяет получить дополнительные источники финансирования, а статус учителя-экспериментатора — повысить заработ-

ную плату. Экспериментальная и инновационная работа имеет привлекательные стороны: более высокая оценка учреждения образования и педагога в социуме, более широкие возможности для участия в научно-исследовательской работе и т.д.

Именно эти атрибуты, поднимающие престиж, моделируются в первую очередь. Название учреждения — обязательно лицей или гимназия, но только не «школа № 25»; сотрудничество с научно-исследовательскими учреждениями и вузами — желательно из крупных научных центров; научный руководитель — желательно доктор наук и профессор; международные связи — пусть хотя бы со школами Казахстана и т.д. и т.п. Если напомнить о том, что новый статус это ещё и новые штатные единицы, станет понятно, почему так привлекает педагогические коллективы статус инновационной школы. Между тем более или менее пристальное изучение состояния учебно-воспитательного процесса в таких школах показывает, что инновационность там витает на уровне идей. К сожалению, таких гимназий и лицеев в современной России много.

Абсолютизация одного из элементов инноваций. Этот вид псевдоинноватики встречается часто при массовых кампаниях внедрения новых технологий и методик. Суть её заключается в том, что одному из элементов новации придаётся доминирующее значение. Этот элемент усиленно используется в учебном процессе, при этом не происходит системного внедрения инновации. Как правило, этот элемент действительно занимает важное место в инноватике. Например, при внедрении в Татарстане в 70–80-е гг. XX века теории проблемного обучения все повально занимались постановкой проблем и созданием проблемных ситуаций. Не уделялось внимания необходимости создания системы учебных проблем. Такая же ситуация в конце XX — начале XXI века сложилась с методикой использования национально-регионального



компонента содержания образования. Главными стали такие содержательные блоки, которые серьёзного влияния на формирование у учащихся национального самосознания не оказывали. Всюду увлеклись включением в содержание курсов литературы произведений местных писателей независимо от их вклада в развитие культуры народа и литературные процессы.

Этот вид псевдоинноватики оказывает достаточно сильное негативное влияние на инновационные процессы. Во-первых, абсолютизация одного из элементов обедняет суть инноваций, другие её стороны начинают играть незначительную роль. Во-вторых, такое искажение инновации не позволяет достичь её целей, поэтому нововведение и получает низкую оценку. В-третьих, такое выхолащивание содержания новой технологии серьёзно тормозит процесс её внедрения.

Расширение или сужение границ применения. Чаще встречается расширенное понимание предназначения инновации, её роли в совершенствовании учебно-воспитательного процесса. Это связано с амбициями авторов (учёных, педагогов-создателей авторских школ и т.д.), завоеванием своего места под солнцем учёными-педагогами. Они сознательно преувеличивают роль предлагаемой новизны или, заблуждаясь, действительно считают, что без их идей педагогическая реальность погибнет. Ярчайший пример этого — стремление авторов теории проблемного обучения ввести проблемное изучение всех без исключения знаний. Попытки регионализировать содержание математики и физики также относятся к такому виду псевдоинноватики.

Конкретные проявления нарушения границ применения разнообразны:

- расширение области использования частнометодических (частнодидактических) инноваций и придание им статуса общепедагогических (вышеприведённые примеры относятся именно к таким видам псевдоинноватики);

- применение без соответствующей модернизации технологий, разработанных для другого предмета или класса (внедрение развивающего обучения в старших классах);

- механический перенос методик и технологий из одной образовательной системы в другую (например, уроки-лекции в школе, ничем не отличающиеся от вузовских) и т.д.

Ограничение границ применения авторами встречается крайне редко. Но когда начинаются дискуссии по поводу статуса инновации, оппоненты часто прибегают к аргументам, которые сужают область её применения.

Неадекватная оценка результативности, эффективности инновации. И авторы инноваций, и учителя-экспериментаторы надеются на успешное завершение экспериментального обучения, процесса внедрения инноваций. Педагогические практики также не отстают от новаторов: им хочется показать высокую результативность своей работы. Одни из них добиваются этого реальным совершенствованием методик преподавания, другие эффективность определяют по менее значимым показателям, при этом сознательно завышают данные диагностики (иначе говоря, фальсифицируют их). В принципе учителя, использовавшие такие приёмы, нельзя считать преступником. Так же можно относиться к учёным-педагогам, которые всячески завышают или фальсифицируют показатели эффективности инноваций. Однако урон, наносимый исследователями, гораздо серьёзнее и масштабнее. Созданные на основе таких сомнительных проверок эффективности технологии потом внедряются в широкую практику, которая не может подтвердить желаемую результативность. Понапрасну тратится масса сил и энергии и педагогов, и их учащихся.

Приёмы завышения эффективности новаций общеизвестны:

- экспериментальная проверка на непрезентативной выборке (обучение проводится в одном — двух классах);

- некорректное определение продолжительности эксперимента (обучение в течение одного месяца или четверти);

- перенос на технологию обучения показателей эффективности её частей или элементов;

- проверка эффективности в идеализированных условиях (в элитарной школе с минимальным числом учащихся);

- использование результатов экспериментального исследования для оценки эффективности инновации в других условиях (эффективная в элитарной школе инновация результативна в сельской школе и др.).

Появление инноваций-близнецов в результате дробления технологий, эффективность которых доказана экспериментально и ходом внедрения, широко распространено в России. Этот путь не рождает явно выраженные псевдоинновационные технологии, поскольку дочерние новации действительно обладают новизной. Но их вред для образовательной практики и педагогов огромен. Создаются новые параллельные педагогические системы, пишутся учебные планы, модернизируются



программы и учебники, идёт переподготовка педагогических кадров. И всё это лишь для того, чтобы внедрить нечто новое, не слишком заметно отличающееся от существующего.

Безусловно, для науки важны отличия, скажем, развивающего обучения системы Л.В. Занкова от идей школы В.В. Давыдова. Весьма интересны с научной точки зрения разногласия в понимании сущности проблемного обучения М.И. Махмутовым и М.Н. Скаткиным. Представляют интерес взгляды А.З. Рахимова на проблемы развития учащихся в процессе обучения. Но с точки зрения педагога, применяющего разработанные ими технологии и методики, совсем

не важны эти отличия. Педагог лишь теоретизирует в догадках, почему один автор говорит об учебной проблеме, а другой — об учебной задаче. Или одни рекомендуют внедрить региональный компонент, а другие — национально-региональный. Внедрение таких родственных технологий, требующих больших финансовых затрат, создаёт хаос в образовательной практике, преодоление которого возможно только при нормативном регулировании взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики на основе установления ответственности учёных-педагогов за результаты своих научных исследований (видимо, не только нравственной или этической). **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Моделирование образовательной компетентности

Александр Дахин, доцент Новосибирского педагогического университета, кандидат педагогических наук

Широкое распространение информационных технологий предопределило значительные изменения всего образования, которое всё более явно демонстрирует черты открытой системы. При этом информационные технологии, с одной стороны, выступают инновационным элементом системы образования, с другой — создают предпосылки для её сущностных трансформаций в перспективе. IT-технологии актуализируют потребности функционального взаимодействия всех субъектов образования. Одновременно они не только создают возможности их реализации, но и сами являются соответствующим условием для этого. В открытой системе образования первостепенное значение приобретает оперативная самоорганизация её различных структурных компонентов, в том числе результатов образовательной деятельности, принадлежащих всем участникам процесса.

Новизна этого подхода обуславливает актуальность теоретического и эмпирического исследования образовательной компетентности, разработки её новых концептуальных оснований, методологических подходов, интерпретаторских методик. К таковым со всеми основаниями относятся сегодня проблемы, связанные с системно-комплексным анализом результатов образования в новых образовательных условиях. Однако практика обучения «высвечивает» целый ряд сложностей и внутренних противоречий в современной педагогике, в конкретных педагогических дисциплинах. Один из вариантов — интегративный подход к описанию ожидаемого результата образования, имеющего многоплановую таксономию, распространённую на всех участников открытой образовательной деятельности.