

# Инновационное образование

Слободчиков В.И.

В настоящий момент акцент в государственной политике делается на кардинальном решении проблем модернизации содержания и структуры образования, его управления, повышения профессионализма современного педагога. Очевидно, что, как и в случае с реформами начала 90-х, это невозможно без углубления и расширения фронта научных разработок. Здесь важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. В этом, на наш взгляд, подлинный смысл современной практико-ориентированной науки.

Другой вопрос, сколь отчётливо мы представляем суть, смысл и строй современной практики отечественного образования. Сколь внятно мы понимаем структуру и ценностные основания профессионального сознания образовательной общественности во всей её полноте, а не только сознания политиков и чиновников от образования. К сожалению, есть серьёзные основания полагать, что в комплексе представлений об этих реалиях (не только чиновников, но и учёных) доминируют давно устаревшие и фантомальные схемы эпохи «образования как отрасли народного хозяйства» отрасли — обслуживающей и затратной. Иными словами, вопрос в том — как же устроено сегодня образование и в чём может состоять его инновационное развитие.

Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны; сегодня образование оказывается самым масштабным, может быть самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение новых базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии, новые ориентиры развития.

К сожалению, в господствующей до сих пор идеологии «Просвещения» производства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития.

К сожалению, в господствующей до сих пор идеологии «Просвещения» термин «образование» продолжает означать лишь степень и качество обученности и воспитанности человека; отсюда, например, такие словосочетания, как «широко образованный», «хорошо воспитанный», успешно социализированный и т.п.; подобные толкования продолжают существовать и в современном педагогическом лексиконе. Хотя уже и законодательно закреплено «Министерство образования» (а не просвещения), Закон «Об образовании» (а не о просвещении) и т.д.

Однако параллельно с этим всё более полно и отчётливо понятие образования начинает пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего — инновационное, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ появляется, пока очень осторожно, принципиально новое измерение — гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной для образования задачи: оно должно стать

универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего — подлинным субъектом культуры и исторического действия.

В науках, ориентированных на образование, хотя и с трудом, но всё более укореняется антропологическая парадигма — и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления самодостаточного человека; человека — как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

Сегодня и психология, и педагогика должны перестать быть пособием о способах духовной оккупации и духовного кодирования, о техниках педагогической дрессуры и социальной манипуляции; они должны становиться в подлинном смысле человеко-ориентированными науками, способными целенаправленно строить практики выращивания «собственно человеческого в человеке».

Подобная ориентация резко проблематизирует существующие представления о содержании образования и профессиональной компетентности современного педагога. Ведь не секрет, что до сих пор это пресловутое содержание сводится к ЗУНам, к социально значимым компетенциям, к социально полезным качествам индивида, т.е. ко всему, что так легко утилизируется социальным производством. За примерами далеко ходить не надо — фактически все старые, в том числе — и самые новые стандарты образования перенасыщены именно этим содержанием. Соответственно и профессионализм педагога оценивается по степени его успешности при формировании (а точнее — формовании) этих самых ЗУНов и полезных качеств, по эффективности использования психотехник как средств оккупации сознания другого и социотехник — как способов манипуляции его поведением.

С самой общей точки зрения образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира — на личность (её духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям). Уже с этой точки зрения становится понятным, что образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определённое. В современной социокультурной ситуации начинает складываться новый образ российского образования. Обозначим три, наиболее важные сегодня, его интерпретации:

- образование — это вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельности, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы которая, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития;

- образование — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследия, механизм связывания некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени;

- образование — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека — способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

В этих трёх интерпретациях нетрудно выявить его главный смысл на современном этапе жизни пореформенной России. Это развитие — как ценностная основа и принцип существования образования. Образования как целокупности множества форм обучения и формирования, социализации взросления молодых людей может выступить одним из важнейших факто-

ров социального прогресса и духовного обновления мира человека. Условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни; мощным инструментом становления общества — как общества образовательного, в котором само образование станет лично значимым, а образованность — общественной ценностью и национальным достоянием.

По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос: «Что же такое сегодня «инновационное образование»? Это такое образование для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис: **инновационное образование — это развивающее и развивающееся образование.**

Так, понятие действительно может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное — целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь — детско-взрослой общности, которая, по сути, и есть субъект развивающего образования.

В соответствии с этим новым пониманием должно меняться и наше видение самой структуры сферы образования; в самом первом приближении оно начинает выступать перед нами в своих трёх предметных проекциях: образовательная среда — как социокультурное содержание образования, образовательные институты — как соорганизованная система деятельности субъектов образования, образовательные процессы — как содержание встреч и конкретные способы совместно-распределённой деятельности субъектов образования. Необходимо также обозначить и два основных механизма обеспечения целостности этой структуры: образовательная политика, реализующая функцию самоопределения образования среди других общественных практик, и управление образованием, скрепляющее его как целостную сферу.

В свою очередь, такое видение позволяет нам теперь уже в инновационном режиме осуществлять целую серию переходов в реформируемом и развивающемся образовании:

- переход от ведомственно-отраслевой организации образования к сферной — к системе культурно-образовательных процессов, задающий характер общественной жизни региона;
- переход от учебно-воспитательных учреждений и заведений, осуществляющих производство социальных функционеров, к образовательным институтам, выращивающим адекватных своей истории и своей культуре людей;
- переход от учебно-воспитательных мероприятий, выполняющих до сих пор функцию социального тренинга и административного надзора, к образовательным процессам, реализующим функцию развития родовых, возрастно-нормативных способностей, самостоятельной личности в целом.

Этот новый образ образования — развивающего, инновационного — требует пересмотра наших устоявшихся представлений о нём. Главное, что образование не есть социальный тренинг и окультуривание «сырой», натуральной природы человека, не есть её усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо государства. Образование — это путь и форма становления целостного человека. Сущность и цель нового образования — это действительное развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

## **Научно-философские основания инноваций в образовании**

Кардинальные инновационные изменения в современной образовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Становление и развитие инновационных методик обнаружило, что в традиционной педагогике отсутствует не только «язык понимания» (язык понятий), а соответственно — и «язык объяснения» инно-

вационных педагогических явлений, но даже и «язык описания» их оказывается мало вразумительным (во всяком случае, этот язык много хуже, чем у публицистов).

В современной педагогике, в педагогической и возрастной психологии произошла своеобразная «понятийная катастрофа» — одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами (типа «всестороннее развитие», «гармоничная личность» и пр.), другие — «поплыли», стали аморфными, потеряли свои чёткие очертания (например, почти все понятия из области «воспитание»).

Одной из главных причин такого положения является с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Более жёстко — разрыв между образовательными знаниями и базовыми процессами современного образования. Именно в этом разрыве, в связи с этими рассогласованиями должны целенаправленно строиться научно-педагогические инновации, осуществляться инновационная деятельность на всех уровнях её организации.

Эволюцию взглядов на образовательное знание (с 1950-х гг. по настоящее время) необходимо рассматривать на фоне важнейших подходов и дискуссий между основными направлениями западной философии образования ~ гуманитарными, эмпирико-аналитическими, конструктивными (педагогическая антропология, неомарксизм и др.) в их оппозиции к деструктивным течениям, связанным с постмодернизмом.

В отечественной литературе тематика образовательного знания нередко отождествляется с проблемами структуры и подразделений общей педагогики, а также с вопросами соотношения теории и практики, как правило, — без специального отношения к вненаучному знанию. За пределами внимания оказывается гетерогенность образовательного знания в плане соотношения научного знания с философией, научной эпистемой с разными релевантными образованию областями культуры. Классическая идеологема о соотношении теории и практики не раскрывает с достаточной ясностью автономии практической педагогической деятельности и свойственного ей знания (например, педагогического опыта), их обратного воздействия на развитие теории; нет анализа соотношения эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов в исследовании образования и других.

Советская педагогика довольствовалась некоторыми выжимками из марксистско-ленинской философии, идеологизировавшей науку; современные отечественные работы по философии и методологическим проблемам педагогики дистанцируются, отчасти и нарочито, от философии и методологии науки Поппера, Куна, Лакатоса и других.

С конца XIX века образование становится предметом психологических и социологических наук, что было связано с его превращением в автономную систему и соответственно, с постановкой вопроса об автономии образовательных исследований, освобождения от их традиционного подчинения философии, а чаще — идеологии. Эта ориентация способствовала борьбе (в 1950–1960-х гг.) против «оккупационного статуса» общей философии, согласно которому философия образования выводится из общей философии, а практика образования должна выводиться соответственно из философии образования.

Однако этому «освобождению» нередко сопутствовало прямое подчинение педагогики уже «оперившимся» (в современной терминологии — парадигмальным) наукам — сначала психологическим, а с 1960-х гг. — социологическим, как якобы фундаментальным наукам, из которых должно «выводиться» образовательное знание. Именно здесь складывался образ человека в терминах биосоциального детерминизма, подход к целям образования только от общества, его институтов, а не от индивидуальности образующегося человека, пафос плановых технологий, тестового контроля, программированного обучения, стандартов образования, компьютеризации и т.п. Тенденция сведения педагогики к этим дисциплинам, но под эгидой марксизма-ленинизма была характерна и для советской педагогики, а без «эгиды» — сциентизм доминирует в педагогике и сегодня.

На Западе философия образования с самого её основания, вопреки господствующему сциентизму и естествознанию как идеалу научности в системе гуманитарного знания, опирается не только на научные исследования, но и на идеи общественно-педагогического движе-

ния. Именно в этой вненаучной сфере в пике формализму и бюрократизму официальной науки и философии выдвигается проблема соразмерения образовательной и воспитательной деятельности, её целей, учебных планов и методов с жизненными ориентациями учащихся. Очевидно, что главным источником этих идей был профессиональный опыт педагогов; в России аналогичные педагогические движения рождались в 1905-м и 1917 годах и глохли с наступлением реакции, более влиятельным было педагогическое движение 1990-х годов, которое ещё ждёт своего теоретического осмысления (равно как и два первых).

Оборотной стороной признания самостоятельности и возможной релевантности вненаучного знания для науки является пересмотр распространённого в образовании, по сути, сциентистского подхода к соотношению теории и практики, свойственный марксистско-ленинской педагогике до 1980-х годов. Этот подход выражался в следовании тому тезису о руководящей и направляющей роли теории при игнорировании того, что педагогическая практика и профессиональный опыт педагогов, его генерализации являются не послушными орудиями теории, а могут приводить к существенным сдвигам в самих педагогических теориях. За этим сциентистским взглядом кроется более общее утверждение о подчинении вненаучной культуры и Жизни научной эпистеме, её проектам и постулатам — подчинении, нередко ассоциируемом с властью, а то и с «террором» в отношении к культуре и свободе человека, исключаящего из педагогических инноваций всё, что не соответствует научной теории.

Вместе с тем сказанное не означает и подчинения философского и научного знания вненаучному, жизненно-практическому мышлению. Слишком часто профессиональный опыт педагогов грешит нарушением логики, привязанностью к локальным ценностям, традициям и предрассудкам, тенденцией к их универсализации, оппозиционностью к науке и философии, к связанным с ними уровням культуры и др. Нечто подобное сказывается и в антипедагогике, преувеличивающей самостоятельность педагогического опыта, муссирующей свободу учащихся в ущерб дисциплине ума и дела с нарочитой антипатией к «принудительности» стандартов системы образования.

Сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел. Это корпус исследований, который у нас в 1990-е годы получил название как «практико-ориентированная наука». Последняя предполагает соразмерение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности, требует, научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез этих компонентов в исследовательскую программу осуществляется не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории.

Данная фиксация требует системного пересмотра философско-психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современного образования в направлении его подлинно гуманитарноантропологической модальности, требует и новых средств образовательной деятельности, которые можно назвать антропопрактиками. В инновационном образовании сугубая технологичность педагогических действий связана с осознанным и целенаправленным построением таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение молодого человека, и обретение им субъектности, и авторство собственных осмысленных действий.

Антропопрактики в инновационном образовании реализуются в пространстве субъективной реальности — в пространстве совместно-распределённой деятельности, в пространстве событийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить культивирование автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе — его действительного самостояния в собственной жизни.

## **Культура инноваций в универсуме образования**

Подобные ожидания относительно инновационного образования ставят вопрос о направленном вмешательстве в его сферу на основе глубоких комплексных исследований и научно-практических разработок; ставит вопрос о поиске особых способов работы не столько для образования, сколько — с самим образованием: его институтами, процессами и участниками.

Сегодня мы оказались в своеобразной ловушке реального, жизненного противоречия: с одной стороны, свобода изобретательства и всяческих реформ в общественной жизни, с другой — их варварское, разрушительное действие; по сути, в любой сфере — в экономике, политике, военном строительстве, в том числе — и образовании. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения и прежде всего — требует нормирования, окультуривания самой стихии инновационных социокультурных преобразований.

Специальный анализ показывает, что единственной преградой на пути инновационного и административного «беспредела» может стать определение такой формы разумной деятельности, в которой осуществимо грамотное педагогическое новаторство и которая уже имеет исторические прецеденты. В этом смысле всякая инновационная деятельность должна быть поименована, а значит, должна иметь свою культурно заданную форму, своих субъектов, свои цели, средства и условия своего осуществления. Установление такой деятельности позволяет главное — выстроить точную систему экспертизы педагогических инноваций и, что ещё важнее, нормально обучать этой деятельности, ввести её в структуру педагогического профессионализма.

Такой развитой, культурной формой инновационной деятельности в образовании является проектирование, которое нельзя свести ни к обновлению (восстановление полноценного старого), ни к нововведениям (внедрение некоторого новшества). Отсюда ещё один важный тезис: культурной формой инновационных процессов в универсуме образования является проектирование, а тем самым — его развитие.

Надо сказать, что культура проектирования имеет давнюю традицию — и не только в виде древнейших утопий и современных антиутопий, новейших проектов «счастливого социалистического, теперь — капиталистического завтра» или «поворота северных рек»; к этой культуре относится и «атомный проект» Курчатова, и «космический проект» Королёва, но также — и «социально-педагогический проект» Макаренко, который в этом своём качестве, к сожалению, так и не получил должной оценки в теоретической педагогике и до сих пор по-настоящему не проанализирован. Заметим, кстати, что сегодня этот проект опять чрезвычайно актуален.

Складывающаяся проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук — как основание и рамка инновационной культуры в образовании — в настоящее время имеет исключительное значение как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Сегодня всё большее число отдельных образовательных институтов, региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой задачу осуществления шага развития, что и означает построение системы развивающегося образования. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового **содержания образования**, и принципиально нового **педагогического профессионализма**, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. А это и есть задача построения собственно развивающегося образования. **Эти два момента как раз и задают новую предметную область инновационной — проектно-исследовательской деятельности в сфере образования.**

В настоящее время можно вполне определённо говорить о нескольких типах проектирования.

Прежде всего, это психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения — как освоения общих способов деятельности; формирования — как освоения совершенных форм культуры; воспитания — как освоение норм общежития в разных видах общности людей.

Далее — это социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определённым видам образовательных процессов; а главное — адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона России.

И, наконец, собственно педагогическое проектирование — как построение развивающей образовательной практики, образовательной деятельности.

Именно здесь возникает особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека.

Так, в психологии развития необходимо специальное проектирование **возрастных нормативов** (как определённого комплекса индивидуальных способностей ребёнка в конкретном возрастном интервале) и критериев развития на разных этапах онтогенеза.

В педагогике развития — это проектирование развивающих образовательных программ, адекватных возрастным нормам, переведённых на язык образовательных технологий, т.е. через ЧТО? и КАК? это развитие будет осуществляться.

В образовательной практике — это проектирование детско-взрослых общностей культурно-деятельностной определённости, т.е. проектирование такого образовательного пространства, где данное развитие может быть осуществлено.

Иными словами, проектирование системы развивающего и развивающегося образования возможно, если одновременно осуществляются: психологическое исследование возрастно-нормативных моделей развития личности, педагогическое конструирование образовательных программ и технологий реализации этих моделей, со-организация всех участников образовательного процесса, проектирование условий достижения новых целей образования и средств решения задач развития.

Примеров проектной работы, которая ведётся в современном отечественном образовании, можно насчитывать, наверное, уже сотнями. Обозначим лишь несколько типов такой работы:

- **на уровне отдельного педагога** — это проектирование **образовательных программ**, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;
- **на уровне руководителя образовательной структуры** — это проектирование **типа образования**, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;
- **на уровне управления в образовании** — это проектирование **программ развития образовательных структур** разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, учащихся, студентов;
- **на уровне политика в образовании** — это проектирование **образовательной системы** как социокультурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом.

В заключение спросим себя: есть ли у российского образования перспективы перехода в режим инновационного развития и саморазвития? И если есть, то при каких условиях это оказывается возможным? Отметим три типа таких условий в трёх сферах обеспечения инновационного образования.

**В науке** эти перспективы связаны с более масштабными, чем сегодня, основаниями реализации главных направлений проектно-исследовательской деятельности; прежде всего — это гуманитарно-антропологические основания становления и развития человека в пространстве образования. Только в этом случае возможны осмысленные методология проектирования и исследования инновационного образования; общая теория развития индивидуальной субъектности и детско-взрослых общностей в образовательных процессах; технология реализации и экспертизы разномасштабных инновационных образовательных проектов.

**В системе профессионального образования и профессионального развития:**

- это последовательное введение в содержание образования **культуры проектирования инновационных образовательных практик**;
- это формирование психологической грамотности, шире — **психологической культу-**

**ры педагогического труда;**

- это освоение норм и культуры управления развитием образования, деятельностью профессиональных педагогических коллективов.

**В области образовательной политики:**

- это ответственная **государственная и общественная поддержка** научных проектов и программ, связанных с проектированием инновационного развивающего и развивающегося образования в России.