

КЛЮЧЕВЫЕ МЕТАФОРЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Александр Григорьевич Бермус,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры образования
и педагогических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
e-mail: bermous@donpac.ru

- инновационные процессы • модернизация образования • ключевые метафоры
- проект

Вся модель образования должна быть изменена. Я вообще не верю в он-лайн образование прошлого века. Мы просто перевели традиционную систему образования в он-лайн. На мой взгляд, и те и другие – лузеры. Содержание образования будет другим. И технологии образования будут другими... Мы пытаемся воспроизводить старую советскую, нигде не годную систему образования

Из выступления Г. Грефа на «Гайдаровском Форуме-2016»

Резкое выступление Г. Грефа на «Гайдаровском Форуме-2016», наполненное хлесткими метафорами о «стране-дауншифтере», «тотальной неконкурентоспособности» отечественной образовательной системы, запустило процесс переосмысления представлений об инновационной политике в России. Так, уже через неделю после форума премьер-министр Д.А. Медведев дал поручение об «уточнении полномочий действующих институтов развития, часть которых может быть ликвидирована или объединена»¹ на фоне того, что история инновационного кластера

¹ Кузьмин В. Медведев не поддержал идею создания госкорпорации по инновациям / Российская газета. 26.01.2016; Электронный доступ: <http://www.rg.ru/2016/01/26/medvedev-site-anons.html>

«Сколково» уже завершилась фактическим банкротством².

Вообще неопределённость категориальной рамки происходящих в образовании перемен («как называется то, чем мы занимаемся: модернизацией, развитием или реформой, и не является ли множественность и неопределённость используемых здесь категорий — первым признаком фиктивности всего нашего дела?») становится для нас фундаментальной проблемой, без решения которой никакое движение вперёд оказывается невозможным.

Разумеется, никто не оспаривает возможность индивидуального инновационного опыта, в рамках которого отдельный

² Рейтер С., Голунов И. Расследование РБК: что случилось со «Сколково» //РБК. 2015. № 4.

учитель или же образовательная организация осуществляет свой уникальный инновационный «прорыв», который, однако, при всех своих мыслимых достоинствах невозможно воспроизвести и даже удержать. В этой связи для нас является принципиально необходимым понимание того, в каких категориях и контекстах может строиться устойчивая и возобновляемая инновационная образовательная система. Таким образом, проблема нашего исследования не в отдельных талантливых педагогах, но в политике, контексте, действующей образовательной инфраструктуре.

Предмет нашего исследования тем значительнее, поскольку именно сейчас отечественная система образования оказывается на перепутье, вызванном, в немалой степени, исчерпанностью того потенциала и ресурса, который определял динамику образовательных систем в последние четверть века (1990–2015). При этом следует иметь в виду, что, несмотря на огромное и всё возрастающее количество регулирующих документов в сфере образования, объективные (в первую очередь финансовые) показатели отечественной системы образования оставались на протяжении 25 лет удивительно стабильными. Так, согласно статистическим данным³:

- 1) доля бюджетных расходов на образования в 1991–2002 годах варьировалась в достаточно узких пределах от 2,9 до 4,8% ВВП, однако в реальном выражении объём расходов в течение всего этого десятилетия был значительно ниже показателей 1991 года;
- 2) доля федеральных средств в бюджетах на образование за этот срок практически не изменилась и находилась между 20 и 25%;
- 3) современная доля расходов на образование в России сопоставима с расходами Турции (3,5% ВВП), в полтора раза проигрывает среднему показателю (5,5% ВВП) стран

³ Российский статистический ежегодник. Стат. сб. / Росстат (годы издания — 2001–2011). Электронный ресурс URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/d_oc_1135087342078 (дата обращения: 14.01.2016); Россия в цифрах. Стат. сб. / Росстат (годы издания — М., 2001–2012). [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/d_oc_1135075100641 (дата обращения: 14.01.2016).

ОЭСР и практически вдвое меньше, чем в Южной Корее (7,3% ВВП);

4) средний показатель расходов ВВП на общее образование в странах ОЭСР в 2000-е годы приближается к 3,8%, в то время как в России он находится в диапазоне от 2,4% (2000) до 3,0% (2002) с последующей тенденцией к сокращению (2,9% в 2007) и т.д.

Очевидно, что все приведённые факты свидетельствуют о том, что никаких качественных позитивных сдвигов за прошедшие десятилетия в отечественном образовании не было и быть не могло; кроме того, неблагоприятная конъюнктура на мировых рынках очевидным образом скажется на снижении бюджетов, выделяемых на образование. Одновременно с этим мы фиксируем всё возрастающий темп изменений в экономической и производственной сфере, усиливающийся разрыв между формальным образованием и потребностями рынка, что означает необходимость поиска новых экономических моделей и механизмов развития образовательных систем, обеспечивающих минимальную балансировку усиливающихся проблем и противоречий в социогуманитарной сфере.

В этой логике мы хотим обратиться к феномену «ключевых метафор». Само понятие «метафоры» предложено Аристотелем: именно ему, одному из основоположников классической философии, принадлежит мысль о том, что одни предметы могут выступать в качестве условных («переносных») обозначений для других предметов, а сам процесс переноса, основанный на каком-либо сходстве или подобии, стал называться *метафорой*.

Отношение к метафорам менялось во времени: для средневекового сознания весь мир метафоричен, поскольку любое, даже самое мельчайшее событие или факт есть бесспорное свидетельство либо Божественного присутствия, либо греховного повреждения, связанного

с самим человеком. Научная, рационалистическая культура XVIII–XIX веков скептически относилась к метафоре, видя в ней естественную помеху для точного выражения мысли и сообщения истины; напротив, большинство романтических движений в искусстве и культуре того же времени рассматривали метафору в качестве наиболее естественного основания человеческого познания и мышления.

В контексте нашего рассмотрения наиболее актуальным представляется подход американских лингвистов Джорджа Лакоффа и Майкла Джонсона⁴, определяющий метафору как центральный элемент повседневной жизни, пронизывающий не только словоупотребление, но всё наше мышление и действие. Такие метафоры относятся к категории «ключевых». Например, метафора «Спор — это война» задаёт целый спектр реакций, отношений, действий, в рамках которого каждый из участников спора занимает позицию, нападает на аргументы противоположной стороны; в результате некоторые аргументы бьют точно в цель, а некоторые — могут быть отражены. Наконец, в процессе спора сталкиваются различные стратегии, а результатом спора обычно оказывается победа одной из сторон.

Подобные метафоры существуют и в отношении социального и физического мира (например, в большинстве культур «верх» расценивается как привилегированное по отношению к «низу» состояние, на чём основано известное определение революционной ситуации — «верхи не могут, а низы не хотят» и т.д.). Бессмысленно задавать вопрос: насколько правильны или адекватны те или иные метафоры — речь может идти только о том, что, опираясь на определённый опыт и традицию использования, различные метафоры позволяют нам организовывать и осмысливать не только свой собственный опыт, но и порождающую его культурную реальность.

⁴ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / Теория метафоры. — М., 1990. — С. 387–415.

Соответственным образом определяется и цель нашего исследования — попытаться прояснить, какие метафоры используются в современных исследованиях и инновационных образовательных проектах; каковы относительные преимущества и проблемы, связанные с использованием каждого метафорического ряда, и, наконец, определить возможности инновационной деятельности в контексте тех или иных метафор.

Очевидно, что любая реконструкция ключевых метафор заведомо неоднозначна, поскольку опирается на совокупность «общих» метафор, позволяющую оценить и осмыслить разницу в подходах. Мы не видим в этом большой проблемы, полагая критику, рефлексию и реконструкцию необходимым условием понимания любого исследовательского текста.

Естественно, что образовательные метафоры, как, впрочем, любая иная метафорическая система, достаточно сложна и для своего анализа требует выбора определённых «зон», «сфер», «пространств», внутри которых метафоры обнаруживают свою совместность и некоторую содержательную близость. Мы воспользуемся следующей системой:

1) Метафоры ценностей и целей, отвечающие на вопросы, ради чего осуществляется тот или иной тип образовательной практики, какова его ценность и значимость как для самих участников, так и для более широкого круга потребителей (социум, культура, политико-экономическая система). Соответственно, в этой же сфере определяются и ценности любых целенаправленных изменений — реформ, модернизационных процессов и др.;

2) Антропологические метафоры, т.е. системы категорий, определяющие общее и специфическое в отношении участников образования, их свойств, качеств, уровней и направлений развития и др.;

3) Метафоры процессов: таким образом определяются категории перехода от начального (исходного) состояния — к конечному (итоговому). Отметим, что процессы происходят не только к самой образовательной сфере, но и в сфере его научно-философского осмысления, а также в изменении образовательной практики как таковой.

4) Контекстные метафоры. В рамках этой категории мы суммируем все представления о наличии специфических условий, при которых заданные процессы могут происходить и быть успешными. Среди них могут быть и материально-технические ресурсы (специально оборудованные классы, траты на подготовку и соответствующий уровень оплаты персонала), и организационные структуры (модель управления), а также политико-экономические условия и ограничения.

Отметим, что предметами нашего анализа станут, с одной стороны, традиция «природосообразной педагогики», восходящая к Я.А. Коменскому, Ф.А. Дистервегу и дополненная принципами «производственного воспитания» А.С. Макаренко (А.М. Кушнир, В.В. Кумарин⁵ и др.), а с другой стороны, традиция развивающего образования, восходящая к И.Г. Песталотци и Л.С. Выготскому и дополненная принципами и идеями современной философии и культурологи «постмодернизма». В этом качестве мы воспользуемся электронными материалами, находящимися на сайте организации «Открытое образование» (руководитель — д.ф.н. А.А. Попов, <http://openru.ru/liter>)

Метафоры ценностей и целей

Отправной точкой ценностного обоснования природосообразной школы оказывается констатация исходной отсталости человеческого капитала России в сравнении с наиболее развитыми странами Запада. Соответственно, приоритетом образования оказывается развитие человеческого капитала, понимаемое как формирование средствами образования «производящей мощности выпускника», т.е. единства его способностей к производственному и продуктив-

⁵ Кумарин В.В. Эта неподатливая школа // Народное образование. — 1989. — № 2. — С. 192.

ному труду, обеспечению его инновационности, воспроизведению и развитию технологической культуры, трудоспособности и трудолюбия, здоровья и социальной ответственности⁶.

Этой практической установке противопоставляется метафора «развития человеческого потенциала», которая реализуется в массовой образовательной практике, и включает совокупность разного рода абстрактных личностных способностей и потребностей, интеллектуального развития, лидерских способностей, творчества и др.

Соответственно, различаются и производные метафоры каждой из систем: в то время как ориентация на развитие человеческого капитала реализует метафоры *производящей мощности или продуктивности личности, школы жизни, жизненного успеха, прикладного характера образования, обучения делом, детско-взрослого образовательного производства*, ориентация на развитие человеческого потенциала описывается метафорами *всестороннего развития, внутренней свободы личности, рефлексивности, школы ума, обучения рассуждением, теоретического и критического мышления*, предполагает повышенные вложения в образовательную систему, сохранение преимущественно теоретического характера обучения, ориентацию учащихся на жизненный успех в отдалённой перспективе, в основном в экономической и политической деятельности⁷.

Более того, сторонники «развития человеческого потенциала» рассматриваются

⁶ Кушнир А.М. Главный дефект российского образования, или Зачем нужны производственные технопарки и детско-взрослые образовательные производства в школе? // Народное образование. — 2012 — №7. — С. 11–18.

⁷ Кушнир А.М. «Наша новая школа» не совсем наша и вовсе не новая // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 9–20.

в качестве наследников «восставших масс», стремящихся преодолеть свой «комплекс пролетарской неполноценности» и идеологически обосновать своё нежелание трудиться, но приблизиться к «высшим классам» через воспроизводящую идеалы классической гимназии «школу ума».

Педагогическим основанием природосообразной школы оказывается, как это следует из названия, принцип природосообразности. Именно этот принцип оказывается главной аксиомой в системе педагогических аксиом совокупности незыблемых принципов, являющихся основанием для образовательной практики. Однако здесь мы сталкиваемся с некоторой фундаментальной трудностью. Как отмечает Г.А. Харьковская⁸, классики педагогики в разные эпохи по-разному определяли его содержание. В частности, у Я.А. Коменского природосообразность возникает как следование «природной разумности» ребёнка; у Дж. Локка — знание природных инстинктов и задатков, а также установку на их максимальное совершенствование в гармонии с интересами ребёнка и общества.

Для Ж.-Ж. Руссо природосообразность связана с учётом всех особенностей (в том числе индивидуальных, возрастных); уважение детской природы и помощь в развитии задатков и склонностей. Напротив, для И.Г. Песталотци, природосообразность начинает дополняться культуросообразностью и народностью, а само требование природосообразности связывается с подчинением плоти и крови задачам духовного развития человека.

А. Дистервег выстраивает иерархию принципов, чем существенно упрощает и усиливает позиции природосообразности: обучение должно быть согласовано с человеческой

⁸ Харьковская Г.А. Природосообразность как теоретическая основа воспитания (Исторический аспект): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Пятигорск, 2003. — 186 с. РГБ ОД, 61:04-13/749.

природой и законами её развития. Это главный, высший закон всякого обучения!⁹

Наконец, отечественные педагоги: у К.Д. Ушинского природосообразность предполагает совершенствование природы человека вообще и духовной в первую очередь, что предопределяет не меньшую роль принципа народности. В то же время К.Д. Ушинский прямо отсылает к осознанному проектированию педагогического процесса на основе достоверных знаний о ребёнке: **Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях**¹⁰... Здесь К.Д. Ушинский, обращаясь к законам природы человека, а не к особенностям, возрастным или психологическим, солидарен с А. Дистервегом, который также говорит о законах природы как фундаменте педагогики.

Для В.А. Сухомлинского природосообразность выступает в единстве развития естественной и социальной природы, труда, красоты и духовной жизни, а у Ш.А. Амонашвили природосообразность теснейшим образом переплетается с идеями русского космизма, неземного происхождения человеческой души и приведение ребёнка к жизни по законам Духа.

Таким образом, мы сталкиваемся с некоторым парадоксом: изначально ограничивая свой методологический выбор единственным принципом «природосообразности», мы уже на следующем шаге попадаем в ту же самую ловушку множественности. Нам вновь приходится определяться конкретным смыслом природосообразности, связав его либо с биологическими и физиологическими проявлениями, либо

⁹ Макаров П. Дидактика Дистервега (сущность, содержание, ход обучения) // Советская педагогика. — 1937. — № 5–6. С. 160–180.

¹⁰ Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии Т. 1. — М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. — С. 28.

с представлениями о «социальной» или «духовной» природе, либо возвратившись к известной диалектике «природы» и «культуры». Выход из этой «множественности» предлагает А.М. Кушнир, когда вслед за Дистервегом и Ушинским ещё более жёстко требует понимать под природосообразностью обучения и воспитания следование аксиоматике человековедческих наук¹¹. Впрочем, Ушинский высказывается на эту тему не менее определённо и отсылает саму педагогику к наукам, в которых изучается телесная или душевная природа человека...

Альтернативные образовательные системы базируются на множестве различных метафор, среди которых «развитие» (либо его варианты — «прогресс» или «культура»); «рынок», «личность», «мышление» и др. Очевидно, что и здесь мы сталкиваемся с необходимостью постоянного определения и осмысления конкретных значений и смыслов, в которых конструируются и переопределяются соответствующие понятия. Сложность этого определения оказывается тем значительнее, что в современных условиях скорости и направленности различных процессов существенно различаются между собой, в результате чего соотношения между различными концептами и элементами метафор постоянно меняются.

В этом отношении фундаментальное значение приобретает даже не конкретная констелляция принципов и концептов, задающих идейную основу инновационного процесса, но используемый способ работы с этими элементами. С известной долей условности можно говорить о классической, неклассической и постнеклассической рамках концептуализации.

В классической рамке концептуализации (её также можно назвать, структурной) понятие или элемент выбирается в качестве «ключевого», по отношению к которому все прочие элементы играют роль компонентов или аспектов. Соответственно, ключевой элемент именуется всю концепцию и программу инновационной деятельности. Например, личность может быть

¹¹ Кушнир А.М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения // Народное образование. — 2011. — № 3. — С. 12–22.

раскрыта через совокупность черт, программа инновационной деятельности через последовательность задач, условий, этапов и др.

Неклассическая (её можно также назвать системной или динамической) рамка предполагает переход от «анализа по элементам — к анализу по единицам» (Л.С. Выготский). Иными словами, каждый из рассматриваемых феноменов понимается как внутренне неоднородная целостность двух (или множества) различных, нередко противостоящих процессов. Например, идея личности, взятая в неклассической методологии, связывается уже не с совокупностью статических характеристик или черт, но в качестве единства противоборствующих процессов — например, интуитивных импульсов, направленных вовне и общественных запретов, направленных вовнутрь (З. Фрейд), либо же динамического единства низших (природных) и высших (культурных) функций (Л.С. Выготский). Соответственно, проблема концептуализации переносится в сферу изобретения некоторых средств (инструментов), использование которых позволит изменить соотношение между процессами в желаемом направлении.

Наконец, в контексте постнеклассического (его также можно назвать ризоматическим) подхода каждый концепт раскрывается как нередуцируемая к какой-либо линейной системе сеть событий, текстов, свидетельств, напоминая спутанный клубок (ризому). В этой логике никакая операция «распутывания» никогда не может быть доведена до конца, но может иметь своим результатом воссоздание некоторых вариативных контуров, связывающих различные фрагменты концепции через совокупность внутренних ссылок и отношений. Так, например, одна и та же инновационная концепция может включать ссылки и на концепты личности, понимаемой как совокупность ситуаций социальной репрезентации; и на концепт

субъектности, представляющий собой реальность целенаправленной деятельности; и на концепт индивидуальности, определяемой через ситуации жизненного и профессионального самоопределения. Каждый из используемых концептов будет обладать своим хронотопом, что, в конечном счёте, позволяет говорить о многомерном и многоаспектном представлении образовательной реальности.

Вне зависимости от конкретной избранной стратегии концептуализации её итогом должна стать достаточно краткая и определённая совокупность действующих тенденций, играющая роль «инновационной карты» (обычно их не более 10, но оптимальное количество — от 5 до 9). Наиболее известным инструментом, позволяющим разметить таким образом пространство будущего инновационного действия, является SWOT-анализ¹², названный по первым буквам английских слов: Strength — сильные стороны, Weakness — слабые стороны, Opportunities — возможности, Threats — угрозы). Использование более длинных и детальных перечней, как правило, неоправданно: даже при условии, что количество действующих факторов несколько десятков, реальное влияние на процессы оказывают не более 20% наиболее значительных; кроме того, длинные перечни концептуальных оснований и условий только запутывают участников процессов, и, что самое главное, не могут использоваться для представления и согласования позиций.

Антропологические метафоры.

Как уже было отмечено, главенствующей антропологической метафорой природосообразного обучения является «человеческий материал», обладающий от природы некоторой совокупностью мотивов и способностей к практическому созиданию, производствен-

¹² Майсак О.С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. — 2013. — № 1 (21). — С. 151–157.

ному труду. Эта исходная метафора предопределяет и весь характер обучения, построенного как практика развития способностей в интересующей ребёнка и социум сфере.

Таким образом, определяется и главенствующая задача педагогики (равно как и любой другой науки об образовании): систематическое исследование объективных предпосылок обучения разных детей в разных возрастных группах с одновременной формулировкой практических рекомендаций по оптимизации процессов обучения и воспитания. Так, например, необходимыми условиями успешного обучения являются исследования межполушарной асимметрии, сензитивных периодов, соотношений между произвольными и непроизвольными процессами. Собственно говоря, вся педагогика рассматривается как прикладная (научно-технологическая) отрасль человекознания, ориентированная на достижение оптимального количественного и качественного эффектов. Эта же логика и определяет базовую метафору учителя как гуманитарного технолога, обеспечивающего максимальный выход человеческого капитала на единицу вложенного «человеческого сырья».

Большинство современных течений в области развивающего, открытого образования активным образом опираются на педагогические идеи человеческого бытия и развития. Среди наиболее популярных — концепции гуманистической и экзистенциальной психологии и психотерапии (Карл Роджерс, Виктор Франкл, Эрих Фромм и др.); теории «антипедагогики», делающие особый акцент на преодолении человеком в процессе воспитания внешних зависимостей (Иван Иллич, Ричард Рорти, Пауло Фрейре), философско-антропологические представления о «топологии пути» (М. Мамардашвили), «диалоге» (М.М. Бахтин), «вот-бытии» (М. Хайдеггер).

Не меньшую роль в формировании антропологических концепций последних десятилетий сыграл переживание исторического

кризиса большинства европейских империй: так, одним из наиболее значимых источников философской критики Просвещения М. Фуко стало его переживание бесславной капитуляции французской республики перед наступавшими фашистами в 1940 году; столь же значительное воздействие оказали на всех современников практически моментальное (в течение 1989–1991 годов) разрушение всей социалистической системы и крах СССР.

Столь же негативным образом на антропологических концепциях последнего времени отразились общемировые тенденции, приводящие к всё увеличивающемуся расслоению населения мира в отношении доступности различного рода ресурсов. В частности, вследствие кризиса на рынке сырья меньшая часть западных обществ за счёт всё более глубокой интенсификации производства и внедрения информационных технологий в жизнь переходит к практически безресурсному хозяйству, основой которого становятся возобновляемые источники энергии, внедрение высоких технологий и сокращение вредного воздействия на окружающую среду. Напротив, большая часть стран и обществ, эксплуатирующих традиционные природные ресурсы, оказывается не в состоянии поддерживать существующий уровень потребления и постепенно архаизируется.

Наиболее близким историческим прообразом такого общества становится античность с её предельно жёстким разделением на аристократию и рабов, чьи различия были глубже имущественных или статусных ролей, но охватывали саму человеческую сущность. Соответственно, в этой же логике происходит отказ от любого рода антропологических представлений Нового Времени (так называемый, «психологизм» или «социологизм»), базирующихся на представлении об изначальном единстве человеческого рода и вторичности любых разделений и классификаций. Школа начинает опознаваться в качестве пространства аристократического досуга; а содержание обучения и воспитания возвращается к античным концепциям «метанойи» (глубинной перемены воззрения на мир и своё место в нём) и «эпимелей» (заботы о себе, понимаемой как совокупность практик, направленных на обретение духовного и физического здоровья, бесстрастия и бесстрашия перед лицом Судьбы).

Исподволь формируется базовая метафорическая дихотомия: *усталый раб*, влачащий свою жизнь в строгом соответствии с навязанными правилами и постоянно меняющимися внешними требованиями, и *хозяин жизни*, способный к «броску», результатом которого должно стать обретение достойного места в мире. Меняется и антропологическое наполнение позиции учителя — он всё в меньшей степени ассоциируется с тем или иным научным или предметным знанием, но выступает в качестве наставника, учителя жизни, философа не столько передающего свои знания или опыт, сколько создающего ситуацию, внутри которой достойный ученик открывает своё собственное предназначение и делает осмысленный выбор.

Таким образом, и природосообразная, и открытая школы с разных сторон отражают исчерпанность сложившихся в культуре Нового Времени образов учителя и ученика. При этом если в контексте природосообразной школы предметом критики выступают малофункциональные «теоретические способности», связанные с личностным восприятием, созерцанием, индивидуальными культурными запросами, то в контексте открытого и развивающего образования сама возможность какого-либо объединения и типологизации человеческой природы оказывается под вопросом, в то время, как способности к индивидуально-личностному самоопределению, позиционированию, субъективации оказываются главенствующими.

Если же заглянуть вглубь этого противоречия, то оно в немалой степени определяется наметившейся тенденцией к исчезновению «среднего класса», его внутренней дифференциации на «сильных мира сего» и «нищих духом».

В этой связи самым актуальным направлением исследований и инновационных образовательных практик в ближайшей перспективе должно стать

выявление тех антропологических переменных и смыслов, которые насыщают современное образовательное и культурное пространство. При этом следует с особым вниманием подходить к явлениям, не имевшим сколько-нибудь значительных прообразов в недавнем прошлом: массовую миграцию и межкультурное взаимодействие в детской среде; «цифровое детство», определяющееся ранним использованием гаджетов; инклюзивное образование, стирающее грань между нормой и патологией; социально-психологические рефлексии детей в отношении экономического расслоения и национально-культурной дифференциации. Именно по результатам этих исследований станет понятным, насколько глубоки и необратимы произошедшие реконструкции антропологических образов и какого рода педагогические процессы могут быть релевантны этой ситуации.

Метафоры процесса и инфраструктуры

Ключом к пониманию педагогического процесса в контексте «природосообразной» педагогики выступает учебно-методический комплекс, являющий собой «сплав содержания и технологии — вершину работы педагогической мысли»¹³. В этой связи важным условием совершенствования процессов выступает установление механизма «обратной связи», позволяющий вывести школу и каждый процесс обучения на «рабочий режим», обеспечивающий постоянное совершенствование получаемых результатов. Соответственно, строится модель процесса, опирающегося на регулярное получение объективных и сопоставимых результатов развития ребёнка. Наиболее адекватным понятием для выражения этого становится «природосообразность», понятая как наличие максимально полного естественнонаучного понятия о детском развитии «без политической или идеологической

¹³ Кушнир А.М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения // Народное образование. — 2011. — № 3. — С. 12.

ангажированности» (А.М. Кушнир). Именно человек, понятый как совокупность его «природного устройства» и «непреодолимых условий жизни», становится центром и основанием всей педагогической работы, а любого рода культурные, социальные и идеологические императивы хотя и влияют на цели и содержание образования, но не могут изменить и, тем более, заменить законов природы.

Более того, изменчивость человеческой природы хотя и признаётся, но считается ничтожно малой в сравнении с изменчивостью культуры, политики, условий жизни. В практическом плане это означает отказ от предметоцентризма в пользу интегративных стратегий обучения, ориентированных на природосообразное воспитание. Главная задача процесса — оптимизация процесса обучения и воспитания на основе закономерностей, открытых всеми науками о человеке. Задача педагогики — создание оптимальных педагогических систем и технологий, а технологии — оптимальные способы достижения педагогических задач в заданных условиях.

Здесь же оформляется и основная метафора педагогического процесса: производство человеческого капитала через выделку человеческого материала, ход которого от материала к капитализированным объектам определяется логикой массового производства. Естественным следствием этой метафоры оказывается необходимость многоуровневой и многоаспектной диагностики: именно объективные данные о результатах каждого этапа обучения позволят, с одной стороны, вовремя скорректировать процесс, не допустив бессмысленного расходования средств и времени; с другой стороны, полученные объективные данные должны стать основой для педагогических исследований, целью которых будет оптимизация процессов.

Критика этой точки зрения начинается именно в связи с утверждением научности разрабатываемых в природосообразной педагогике концепций. Любой факт, по мнению

представителей «развивающего» и «открытого образования», приобретает свой статус и ценность только в контексте определённой онтологической картины. Иными словами, для того чтобы иметь возможность что-то утверждать о мире в результате проведённого наблюдения или эксперимента, мы должны иметь априорную концепцию того, что мы исследуем, зачем нам это нужно и, самое главное, как наши действия связаны с исследуемым качеством или свойством, носящим обобщённый, теоретический характер относительно полученных данных.

Далее картина процесса получения любой научной информации усложняется за счёт дополнения его технологическим компонентом (любое исследование помимо концепции ограничено возможностями исследовательского инструментария), а также индивидуального исследовательского (и, как первопричина, жизненного) интереса.

Соответственно, меняется топология самой образовательной реальности — от единого направленного движения к сети, в узлах которой производятся некоторые ценности. Важно, что сами центры производства этих ценностей уже не могут быть однозначно идентифицированы как «научные» или «информационные» производства, но, скорее, как результаты так называемой NBIC-конвергенции (по первым буквам английских слов: N — nano, B — bio, I — info, C — cognitive; кроме того, в последнее время к этой аббревиатуре всё чаще добавляют S — social (NBICS-конвергенция)¹⁴). По сути, возникает полицентричная проектная культура, в результате чего модель единой «группы прорыва» (инноваторов), ведущей за собой всех отстающих и сомневающийся, устаревает.

Так, одним из организационных условий эффективности современного инновационного менеджмента оказывается создание параллельно действующих структур, например, *фронт-офиса*, отвечающего за разработку и внедрение инновационных продуктов, и *бэк-офиса*, обеспечивающего поддержку режима функционирования любой сложной системы. Для таких сложных систем, как образовательные, решением

¹⁴ Roco M., Bainbridge W. (eds). *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Arlington, 2004.

оказывается выстраивание более сложной сети коммуникаций между кластерами¹⁵, образованными различными практиками и подсистемами, в том числе: диагностическими, консультативными, исследовательскими лабораториями, проектными группами, вариативными образовательными модулями и др.

Гармонизация этой сложной сетевой структуры возможна лишь при условии отказа от громоздкого аппарата функционального планирования и перехода к новым инструментам Agile-менеджмента, получившими широкое распространение в разработке программного обеспечения. Отличительными чертами этого направления в бизнес-менеджменте являются¹⁶:

- 1) Уход от бюрократического планирования в направлении обеспечения ценностного согласия между заказчиками и разработчиками, а также — внутри самих команд разработчиков («люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов»);
- 2) Уход от избыточной детализации в описании процессов к выстраиванию эффективной коммуникации («работающий продукт важнее исчерпывающей документации»);
- 3) Уход от формализма во взаимодействии с заказчиками и потребителями в направлении выстраивания взаимовы-

¹⁵ Дырдонова А.Н. Теоретические основы формирования кластерной модели развития экономики региона // Научно-технические ведомости СПбГПУ — 2009. — № 3 (79). — С. 51–56.; Кластерные подходы к развитию корпоративных форм хозяйствования: Монография / П.П. Мирошкин, В.А. Крапивин. — Н. Новгород: Принт ЕС, 2007. — 444 с.

¹⁶ Майк Кон. Scrum: гибкая разработка ПО = Succeeding with Agile: Software Development Using Scrum (Addison-Wesley Signature Series). — М.: «Вильямс», 2011. — С. 576.; Роберт С. Мартин, Джеймс В. Ньюкирк, Роберт С. Косс. Быстрая разработка программ. Принципы, примеры, практика = Agile software development. Principles, Patterns, and Practices. — Вильямс, 2004. — 752 с.

годного сотрудничества («сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта»);

4) Уход от бюрократического разделения ответственности между «исполнителями» и «подчинёнными» в сторону создания самоуправляемых рабочих команд, обеспечивающих максимальную вовлечённость всех сотрудников и др.

Именно в вопросе инфраструктуры наблюдается наиболее полное согласие между сторонами различных принципов и подходов к инновационной деятельности: все признают необходимость и значимость внедрения современных образовательных практик в равноуровневое сетевое взаимодействие, актуализацию интернет-ресурсов и коммуникаций, индивидуализацию сопровождения деятельности каждого субъекта. Соответственно, в любом достаточно крупном инновационном проекте неизбежно выделяются два слоя — инфраструктурный (связанный с формированием и совершенствованием системы горизонтальных связей и отношений) и проектный (обеспечивающий достижение конкретных целей в обозримые сроки).

Первым опытом реализации перечисленных принципов к управлению развитием стал муниципальный проект реализации «Профессионального стандарта педагога» в г. Ростове-на-Дону. Проект запущен недавно (ноябрь-декабрь 2015), однако уже сейчас можно выделить некоторые его принципиальные особенности.

Во-первых, наряду с основной целью («повышение качества общего образования, инновационное развитие кадрового и человеческого потенциала муниципальной системы г. Ростова-на-Дону») определены четыре направления развития инфраструктуры, реализация которых носит долгосрочный характер:

- Интеграция программ общего и дополнительного образования на основе мониторинга потребностей и с учётом возможностей электронного образования;
- Модернизация профессионально-педагогической деятельности за счёт разработки и реали-

зации модульных образовательных программ профессионально-личностной диагностики, повышения квалификации и профессионального сопровождения учителей;

- Создание открытых сетевых сообществ по актуальным направлениям развития муниципальной системы образования;
- Создание муниципальных кластеров (объединений школ и инновационных практик) по актуальным направлениям развития образовательной системы: работа с одарёнными, образование детей с ОВЗ и др.

Помимо этого выделены три краткосрочных (ориентировочно до конца 2016 года) проекта: «Модернизация системы профессионально-личностного развития педагогов в соответствии с требованиями «Профессионального стандарта педагога», «Модернизация социально-воспитательной деятельности образовательных организаций в соответствии с требованиями «Профессионального стандарта педагога» и «Проект подготовки участников олимпиад и конкурсов «Одарённые дети». При этом каждый проект, реализуемый кластером из нескольких образовательных организаций общего образования, нацелен на достижение определённого набора критических показателей; его реализация курируется специалистом из городского информационно-аналитического центра, а коммуникация всех участников обеспечивается ведением групп в социальных сетях (ВКонтакте, Фейсбук). Использование социальных сетей позволяет обеспечить прозрачность деятельности по каждому из направлений, осуществлять координацию усилий и оперативное информирование участников об актуальных публикациях, согласовывать и проводить вебинары. Открытая архитектура позволила уже на первичном этапе включить в реализацию проекта студентов, обучающихся по программам УГС 44.00.00 — Образование и педагогические науки, выступающих в качестве помощников учителей, а также обеспечить дружественную среду для всех участников, создающую стимулы для интенсивных и содержательных коммуникаций. **НО**