

Трансформирующее обучение

Михаил Владимирович Кларин

В образовательной практике последних десятилетий происходят изменения субъекта образовательного процесса/субъекта учения, которые особенно заметно проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовки.

Особенности взрослых как субъектов образования

Специальное внимание на особенности взрослых учащихся обратил Малком Ноулз, сформировавший современную область наук об образовании взрослых — андрагогику. Он сформулировал пять ключевых признаков-особенностей, которые с тех пор считаются общепринятыми. Эти черты связаны с созреванием личности: 1) стремление к самостоятельности, 2) значительный объём жизненного опыта, который может использоваться как опора для обучения, 3) готовность учиться в соответствии с задачами развития, которые ставят перед человеком его социальные роли, 4) направленность на практическое применение полученного опыта, смещение интереса с познавательного, на практический, 5) развитие внутренней мотивации¹.

Для вузовского образования А.А. Вербицкий сформулировал тезис о переходе от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, которая может разворачиваться в деловых имитационных играх, изучении конкретных ситуаций и других видах учебной работы (теория контекстного (знаково-контекстного) обучения)².

В андрагогике сформулированы признаки обучения взрослых:

- Значительный образовательный, жизненный и профессиональный опыт.
- Потребность в смысле: авторство своих решений, авторство собственной жизни.
- Назревшая необходимость: образование, поддерживающее изменения образа жизни; потребность в практической направленности обучения, потребность комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт³, привязка образования к кризисным жизненным периодам (например, кризисы юности, молодости, зрелости)⁴

¹ Knowles M. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. — P. 12.

² Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход*. — М.: Высшая школа, 1991; Вербицкий А.А. *Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России*. — 2010. — № 5. — С. 32–37.

³ Вершловский С.Г. *Непрерывное образование (историко-теоретич. анализ феномена)*. — С-Пб., 2007. — С. 114.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*. — М.: Школьная Пресса, 2000. — С. 212–385.

и жизненным ситуациям (переломные, экстремальные ситуации⁵), кризисы профессионального развития, такие как кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис профессионала с большим стажем⁶. Ряд кризисов свойственны динамичной профессиональной ситуации: переход на другую роль (должность), перестройка функционала, кризисы прохождения через стадии развития проектных команд⁷.

Считаю, что и теоретически, и прагматически удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

Коллективные субъекты

Идея коллективного создания опыта восходит к традициям философии прагматизма, идеям Дж. Дьюи и Ч. Пирса о порождении нового знания в процессе социального взаимодействия. Ч. Пирсу принадлежит понятие «исследовательское сообщество», которая относилась к научному сообществу, порождающему новое знание в процессе обмена сведениями, мнениями, ведения дискуссий и т.д.

В практике организаций коллективный субъект — носитель совместной деятельности. В управленческой практике коллективный субъект описываются как носитель коллективных намерений и целей (например, целей проекта, разделяемого стратегического видения и целей развития организации и т.д.), инициатор и координатор действий, носитель совокупного опыта, интеллектуальных инструментов (мыслительных схем, моделей и т.д.) для его осмысления.

К таким коллективным субъектам относятся сообщества педагогов и учащихся, осваивающих новые способы взаимодействия в образовательной деятельности.

Однако в научной педагогике, дидактике коллективные субъекты пока не рассматриваются⁸.

В теории деятельности коллективные субъекты также ещё не представлены. В.П. Серкин точно подметил, что в психологии сейчас «отсутствуют даже термины для понятий «сознание субъекта совместной деятельности» и «телесность (инструментальность) совместной деятельности»⁹.

⁵ Серкин В.П. Изменение образа мира и образа жизни при переживании экстремальной ситуации // В кн.: Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей III Международной научно-практич. конференции / Отв. ред.: Р.В. Кадыров. Владивосток: Морской гос. университет им. адм. Г.И. Невельского, 2014. — С. 77–87.

⁶ Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. — 2013. — Вып. 2. — С. 288–289.

⁷ Кларин М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых. // Проблемы современного образования. Интернет-журнал. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 10.12.2015).

⁸ Это обстоятельство парадоксально для педагогики нашей страны, родины А.С. Макаренко — пионера коллективного педагогического действия.

⁹ Серкин В.П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта). // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. — Т. 12. — № 2. — С. 102.

В практику корпоративного образовательного процесса на место индивидуального субъекта всё чаще приходят коллективные субъекты учения: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают совместные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях.

Назовём характерные виды коллективных субъектов в образовательной практике взрослых:

- рабочие /проектные команды;
- виртуальные команды;
- управленческие команды;
- коллективы в процессе организационных изменений;
- обучающаяся организация;
- «обучающие сети» в организациях;
- профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

Коллективным субъектом становится и «обучающаяся организация», то есть организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт¹⁰. Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы. В советской/российской философии Г.П. Щедровицкий обозначил такую ситуацию как «ситуацию рельсоукладчика». Благодаря коллективным субъектам учения современная организация выступает как сложная организационно-техническая система, которая обладает способностью ставить цель, расчленять, разбивать процесс достижения цели на периоды и этапы и адаптировать процесс достижения цели, способностью извлекать знания и производить новые знания, способностью преобразовывать информацию в ресурс, неявное знание — в явное¹¹.

Особый вариант коллективного субъекта — «сообщества практики». Это понятие предложено когнитивными антропологами Ж. Лэйв и Э. Венгер для описания научения, которое «носит социальный характер и не сосредоточено в голове отдельного учащегося»¹².

Признаки таких сообществ: взаимная вовлечённость, совместная деятельность и разделяемые ресурсы. В отличие от групп по интересам члены таких сообществ активно включены в практику, обладают экспертизой. Сообщества практик объединены совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). В последние годы «сообщества практик» сочетают виртуальное и очное взаимодействие, в том числе в случаях, когда их участники работают в одной и той же организации.

Социальное значение «сообществ практики» трудно переоценить, ведь именно с работой инициативных самоуправляющихся групп, гибких «творческих команд» связаны перспективы развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества. Примером применения самоорганизации и самообучения может служить опыт преобразований в системе французских железных дорог в 2013–14 гг.¹³

¹⁰ Garvin D.A. Learning In Action. Boston, Harvard Business School Press, 2000; Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-Бизнес, 1999.

¹¹ Корнаков А.Н. Модель сложной организационно-технической системы. // Перспективы науки и образования. — 2015. — № 2 (14). — С. 44–50.

¹² Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

¹³ Autissier D., Hureau J.-P., Raynard T., Vandangeon-Derumez I. Les reseaux apprenants: Une demarche d'accompagnement du changement dans la relation de service a la SNCF. Paris: Eyrolles, 2014.

Пример «сообщества практики» внутри крупной организации — сетевое сообщество в корпорации SNCF по оптимизации системы железных дорог Франции (2013–2014 гг.); благодаря работе этого внутреннего сообщества была проведена оптимизация бизнес-процессов, причём численность сообщества составляла около 3% от числа сотрудников всей организации.

В последние годы образовательные методы используются в процессе развития деятельности крупных организаций, в том числе в практике внутренних сообществ, получивших название «обучающих сетей». Основные факторы успеха виртуальных «сообществ практики»: качество виртуальной среды, значимость задач виртуального сообщества для повседневной работы его участников, степень встроенности виртуального сообщества в работу организации.

Приведу примеры развивающихся профессиональных сообществ, которые создают, фиксируют и передают новые практики, основываясь на личном опыте участия в них. В каждом случае в работе сообществ, в том числе корпоративных, ключевую роль играет неформальное лидерское ядро.

- Сетевое сообщество Центра креативного лидерства (CCL), в котором организован обмен практическим опытом, проходящий в виде очных ежегодных конференций (Learning Days) участников международного сообщества, вебинаров, встреч членов отделений по странам¹⁴.
- Рабочая группа по разработке стандарта профессии «Коуч» в Российской Федерации — совместный проект Национальной гильдии профессиональных консультантов (НГПК), Профессиональной ассоциации русскоязычных коучей (ПАРК) и Российского представительства Международной федерации коучинга (ICF-Россия). Работа этой неформальной группы в 2013–2014 гг. продолжена в создании Ассоциации русскоязычных коучей (АРК)¹⁵, — один из примеров того, как деятельность неформального «сообщества практики» может развиваться в институтизированной форме¹⁶.
- Сообщество школьных библиотекарей России: совместный проект Русской школьной библиотечной ассоциации (РШБА) и Центра развития межличностных коммуникаций (ЦРМК) по развитию РШБА¹⁷.
- Сетевые сообщества международных сертифицированных учебных программ Shadow Work®¹⁸, Embodied Facilitator Russia¹⁹, в которых организован обмен учебными материалами, обзорами литературы, описаниями практического опыта, как в формате очных встреч, так и в виде вебинаров и обмена информацией в социальных сетях.

¹⁴ Развитие российского сообщества практики (CCL-Москва) обязано лидерским усилиям экспертов Центра креативного лидерства Патрика Стикельманса (Stichelmans P.), Сергея Голубкова.

¹⁵ www.coach-rus.org

¹⁶ Лидерское ядро: С.А. Бергер, В.В. Губанов, М.В. Кларин, М.С. Комаров, А.В. Королихин, М.А. Пронин, М.В. Удачина, Ю.А. Чухно.

¹⁷ Лидеры сообщества: Т.Д. Жукова, А.С. Очеретный.

¹⁸ Лидер сообщества: Л.А. Киневская.

¹⁹ Лидеры сообщества: А. Вильвовская, О. Зотова.

- Сетевое международное сообщество консультантов международной консалтинговой организации Executive Coaching Connections, в котором создан внутренний интернет-портал для повышения профессиональной квалификации, создало социальную сеть для обмена опытом работы в отдельных проектах, проводятся обучающие программы с внутренней сертификацией²⁰.

По наблюдениям деятельность «сообществ практики» носит проектный характер, однако от работы проектных групп её отличает сетевой характер и меньшая степень формализации. Как субъекты учения, участники создают и транслируют новый опыт, для которого нет готовых образцов.

К коллективным субъектам учения применимы представления, который предложили авторы концепции аутопоззиса²¹, познания как способа конструирования мира, чилийские биологи, исследователи сложных живых систем У. Матурана и Ф. Варела. Они рассматривают коммуникацию как «координированное поведение, которое взаимно запускают друг у друга члены социального единства».

Аутопоззные системы — это «системы, которые, в качестве единств, определяются как сети производства компонентов, которые (1) рекурсивно, через свои интеракции, генерируют и реализуют сеть, которая производит их; и (2) конституируют, в пространстве своего существования, границы этих сетей как компоненты, которые участвуют в реализации сети»²².

Согласно концепции аутопоззиса, разум, сознание, язык рождаются не в головах людей, но в сфере взаимной координации их поведения. Это соединяет концепцию с научной традицией, которая видит в языке и самосознании человека феномен и продукт социальной жизни.

Дидактический инструментарий, соответствующий коллективному субъекту учения, ещё предстоит разрабатывать. Путь разработки мы видим в изучении и концептуализации практики инновационного обучения коллективных субъектов.

Дидактические следствия изменения субъектов образования

1. Субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем трансляции. Как следствие, вопрос о педагогической адаптации социального опыта в практике обучения не решается традиционно дидактическим путём.
2. В рамках традиционного образования субъект «по умолчанию» рассматривается как обладатель относительно малого объёма опыта. Как следствие, в построении обучения опыт субъекта учения концептуально не учитывается либо рассматривается как фоновый житейский опыт, который можно использовать для иллюстративных «примеров»; неявно предполагается, что концептуализированный опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или восполнить новым опытом — знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем взрослый как субъект учения обладает значительным объёмом опыта, который невозможно считать «пренебрежимо малым» и недостаточно просто «учитывать». Отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным (но привычным) представлениям и действиям.

²⁰ Executive Coaching Connections. [Электронный ресурс].
URL: <http://www.executivecoachingconnections.com> (дата обращения: 10.11.2015).

²¹ Термин аутопоззис означает самопостроение, самовоспроизводство живых существ, в том числе человека, которые порождают самих себя без разделения на «производителя» и «продукт»; термин используется в социальных науках для изучения и описания самоорганизующихся микросоциальных систем.

²² Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Перевод с англ. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — С. 171.

Во многих, если не в большинстве, ситуациях профессиональной переподготовки новый опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта. Существенная черта опыта взрослого — включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального/социального опыта.

Особые трудности возникают в практике переподготовки педагогов: в их восприятии суть освоения новых образовательных программ нередко (незаметно для них самих) сводится к освоению знаниевой и умениевой составляющих этих программ, последовательности и способам работы с учебным материалом. Однако внимание педагога зачастую фокусируется на освоении новых инструментов работы, но не на работе с самим собой как с участником образовательного процесса. С этим связаны особые психолого-дидактические задачи при организации обучения в процессе повышения квалификации педагогов.

3. Традиционное образование обеспечивает образовательные потребности в том виде, как они заданы извне, при создании учебных программ; однако взрослые обладают собственными потребностями в решении практических, жизненных, в частности, профессиональных задач. Современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника процесса обучения, профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности.

Примеры из практики работы с педагогами: проектные группы и управленческие команды в образовательных организациях, сообщества учителей, детей и родителей.

4. В образовании взрослых происходит изменение предметности обучения — в него включается решение реальных профессиональных и деловых задач. Примеры: обучение навыкам личной эффективности, обучение в программах личностного роста; реальные производственные проекты (не специально сконструированные учебно-проектные задачи); преобразование коллективного опыта организации или её подразделений для осуществления новых видов профессиональной деятельности.

Значимая черта предметности в обучении, поддерживающем организационные изменения: сочетание конкретного профессионального (предметного, так называемого «технического») и организационно-управленческого содержания.

5. Традиционное образование строится как трансляция культуры. В инновационном образовании обучение строится таким образом, что субъект генерирует новый опыт, одновременно придавая ему культурную форму и осваивая его; во многих случаях за этим следует целенаправленная трансляция нового опыта²³. Это представление перекликается с идеей развивающего образования, в котором целью и результатом является становление человека как «саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. (...) человек — обучающаяся культура»²⁴.

Данный тезис в полной мере относится к педагогам, осваивающим новые уклады работы в меняющихся условиях образовательных организаций.

²³ Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик. // Образовательные технологии. — 2014. — № 1. — С. 19–29.

²⁴ Теслинов А.Г., Протасова И.А., Чернявская А.Г. Обоснование подходов к образованию развивающего типа // Economics and Management. 2013. — № 2(5).

Контекст и источники обучения

Приоритет среди источников обучения имеет не искусственно создаваемый «учебный», а реальный, жизненный и профессиональный контекст. В традиционной практике преобладает такое построение образовательных программ, в котором основную часть (по распространённым оценкам около 70%) составляет обучение на основе готовых материалов учебных программ/курсов и чтения, заметно меньшую долю (20%) составляет обучение в развивающем общении с окружающими, и наименьшая доля (10%) приходится на специально организованное обучение в процессе реальной рабочей деятельности. В то же время, по данным исследований, в реальности приоритеты значимых источников развивающего опыта распределяются в обратном порядке: 70% занимает реальный рабочий/профессиональный опыт, 20% — обучение в развивающем общении, 10% — готовые материалы и чтение.

Вывод: ориентиром для корпоративного обучения является изменение соотношения между источниками обучения, пирамиду приоритетов следует перевернуть (см. рис. 1). Соотношение 70–20–10 (его часто называют «правилом 70–20–10») стало ориентиром для конструирования процесса обучения, построения учебных/рабочих материалов, широко применяется в корпоративном образовании.



Рис. 1. Структура традиционных программ обучения/развития и реальная структура развивающего опыта

Особенности инновационного обучения в образовании взрослых

Особенности обучения в образовании взрослых связаны с тем, что обучение в заметной, значимой части служит личностному преобразованию опыта, имеет инновационный характер. Обучение взрослых как средство перестройки опыта является субъектным, направлено на преобразование смысловых ориентиров субъекта (индивидуального или коллективного). Преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям как развития индивидуального, так и коллективного субъекта.

Особенности инновационного обучения:

- Изменение целеполагания: от учебного — к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому.
- Изменение субъекта учения: от субъекта, впервые осваивающего новые области опыта, к субъекту, чей опыт существенно накладывается на освоение нового, от субъекта познающего к субъекту действующему/преобразующему; от индивидуального субъекта — к коллективному.
- Изменение направленности обучения: от учебно-познавательной — к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов.
- Изменение характера обучения: от традиционного к интерактивному обучению, основанному на непосредственном опыте.
- Изменение источников обучения: от информации — к реальному опыту участников.

- Изменение оценки результатов обучения: от оценки знаний-умений-навыков — к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления в профессиональном контексте (компетенции, производственную практику обучаемых и организации, вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения).
- Изменение роли образования: от трансляции культуры (поддерживающая роль) к преобразованию культурного опыта (инновационная преобразующая роль).

В практике последних десятилетий распространено обучение производственных и управленческих команд. Этот подход воплощает идею, что знание — это важнейшая часть активов организации, которая используется для достижения её целей. Образовательные программы (программы повышения квалификации) строятся так, что именно команда, а не отдельный сотрудник становится субъектом обучения. Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения профессионального опыта (индивидуального и коллективного).

Примеры обучения в процессе реального действия (Action Learning) в сочетании с когортным (командным) подходом можно видеть в передовой практике повышения профессиональной квалификации. В Московской школе управления Сколково программы МБА построены по принципам проектной работы в группах-когортах, весь курс обучения строится вокруг реальных проектов. По словам инициатора такого обучения А.Е. Волкова, «студенты должны выполнить серию проектов в разного рода корпорациях: в Индии, Китае, США, России. В том числе быть знакомыми с некоммерческим сектором. С этой целью мы направляем их в разные регионы России — на практику в местные администрации... Из реальных проектов наших студентов: «Создание конвент-центра в Калининграде», «Развитие креативных отраслей Пермского края», «Создание инвестиционного агентства в Череповце» ... Все проекты, которые они делают..., групповые. Наша школа не культивирует индивидуальное обучение, потому что в современном мире, я так считаю, можно что-то сделать только группой людей»²⁵.

Исследователи корпоративного образования Д. Пфеффер и Р. Саттон отмечают перенос приоритетов с индивидуальных образовательных результатов на коллективные/организационные; они утверждают, что именно использование знаний в практической деятельности организации определяет различие между успешным и неуспешным обучением²⁶. В модели самообучающейся организации организационное обучение выступает как способность группы людей систематически добиваться результатов, желательных для членов группы. В образовании взрослых обучение строится на освоении целостного опыта, его преобразовании, трансформации. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном обучении преобладающий характер изменения опыта — его первоначальное формирование. В инновационном обучении взрослых преобладающий характер изменения опыта — его перестройка, структурное преобразование. Именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение, «обучение действием», тьюторство, коучинг).

²⁵ Час Волкова // «Российская газета» Неделя № 5358 (279). 09.12.2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/09/volkov.html> (дата обращения: 10.10.2015).

²⁶ Pfeffer J., Sutton R.I. The Knowing-Doing Gap. Boston, Harvard Business School Press, 2000.

Трансформирующее обучение

В инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта в процессе его создания, генерации²⁷. В ситуации организационных изменений для коллективного субъекта возникает особый тип обучения — трансформирующее обучение, которое выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. Задача трансформирующего обучения не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но одновременно вырастить этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, например, новый коллективный опыт производства и управления необходимо транслировать в процессе выращивания. Для педагогической (дидактической) теории в условиях, когда такой феномен становится распространённым, возникает актуальная необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

Обозначим обобщённые фазы трансформирующего обучения (см. рис. 2).

Освоение коллективного опыта. Задача организации: освоить опыт профессиональной деятельности (включая управленческую) группам/контингентам сотрудников в целях улучшения работы отдельных сотрудников, подразделений или организации в целом. Задача участников: освоить нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности. Роль педагога-ведущего — транслировать опыт/нормы профессиональной деятельности, которые участники усваивают, действуя по усвоенному образцу.

Адаптация коллективного опыта. Задача организации: адаптировать опыт профессиональной деятельности на основе мнений-предложений со стороны сотрудников для улучшения работы подразделений или организации в целом.

Задача участников: освоить и адаптировать экспертно/нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности, частично пересмотреть нормы профессиональной деятельности, адаптировать их к условиям своей деятельности. Роль ведущего — фасилитировать процесс обсуждения, адаптации опыта.

Трансформация коллективного опыта. Задача организации: создать новый рабочий опыт (обычно за счёт привнесения этого опыта внешними экспертами-консультантами), достраивать и транслировать в организации привносимый новый опыт профессиональной деятельности (включая управленческую), трансформируя работу подразделений или организации в целом. Задача участников: генерировать новый опыт профессиональной деятельности. Роль ведущего — фасилитировать процесс преобразования, трансформации опыта участниками. Участники вырабатывают нормы профессиональной деятельности, применительно к условиям своей деятельности, и планируют реализацию самостоятельно выработанных норм.

Трансляция коллективного опыта. Задача организации: транслировать/передавать новый опыт для обновления-преобразования работы подразделений или организации в целом. Задача

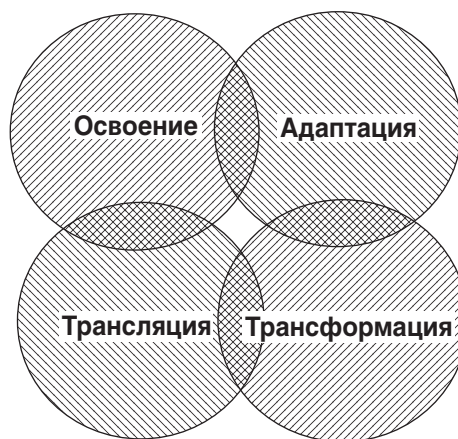


Рис. 2. Фазы трансформирующего обучения

²⁷ Кларин М.В. Инновационное образование: дидактический анализ. // Педагогика. — 2014. — № 6.

участников: создать процедуры трансляции нового опыта профессиональной деятельности, транслировать его, включая следующие группы сотрудников в процесс освоения, адаптации, достройки и трансляции осваиваемого нового опыта в подразделении или организации в целом. Участники транслируют новые нормы профессиональной деятельности другим сотрудникам, выступают в обучающей роли. Роль ведущего — фасилитировать процесс трансляции нового опыта.

* * *

Чтобы выстраивать инновационную практику обучения, продуктивно разрабатывать концептуальный и практический инструментарий образовательного процесса как освоения и построения целостного индивидуального и коллективного опыта. Такая разработка продолжит и дополнит линию, реализованную в советской/российской дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.), по «принципу дополнительности» достроит традиционный подход к образовательному процессу.

Основные теоретические задачи: концептуализировать инновационную образовательную практику, развить теорию непрерывного образовательного процесса как освоения и преобразования человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта, принципиально расширить концептуальный научно-педагогический инструментарий.

Особая сфера применения инновационного обучения — развитие профессиональной культуры педагогов, которые призваны организовывать меняющуюся образовательную практику на всех ступенях образовательной лестницы.

Считаю, что именно инновационное обучение способно дать инструментарий для развития профессиональных педагогических сообществ.

Преобразования коллективного опыта в предельных по масштабу вариантах могут охватывать опыт сообществ, выступающих субъектами развития социального или социально-экономического уклада. Инновационное образование способно поддерживать мирные социальные преобразования, обеспечивать позитивный, нетравматичный путь реализации «разрывов в непрерывности», которые свойственны социально-экономическому развитию современного общества²⁸.

В образовании взрослых инновационная образовательная практика возникает как отклик на жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи создания и освоения нового опыта. Она воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе. Уверен, что трансформирующее обучение как инструмент инновационного образования имеет высокий потенциал влияния на образование в целом, заметно скажется на развитии обучающих практик в масштабе непрерывного образования.

Михаил Владимирович Кларин,
*ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики Института
стратегии развития образования Российской академии образования,
доктор педагогических наук*