

# Теория образования и обучения

**Михаил Владимирович Кларин**, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования,  
доктор педагогических наук

## ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УРОКИ «НЕСИСТЕМНЫХ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

*В статье представлены инновационные феномены практики непрерывного образования, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой. Предложено понимание инновационного образования как порождения и освоения объективно нового культурного опыта. Инновационное образование рассматривается как средство прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса). В социальном плане инновационное образование может обеспечивать позитивный, ненасильственный путь социальной трансформации, развития современного общества.*

### **Инновационное образование: что это? Дидактический анализ**

В основе статьи лежит анализ образовательной/развивающей практики взрослых: корпоративное и неинституциональное образование, обучающий консалтинг, практика коучингового сопровождения, развития управленческих навыков, проектного обучения, развития организаций, развития лидерского потенциала руководителей и управленческих команд. Учтены практики генерации и освоения нового опыта (форсайт-сессии, Открытое пространство, World Café, знаниевый реактор и др.), освоения развивающих практик (социально-психологические

тренинги, практики личностного роста, обучение психотерапии, коучингу, телесно-ориентированным практикам, боевым искусствам).

Предлагаю разделять:

- инновационность в образовании (то есть принципиально новые черты в сфере образования, в условиях реализации образовательного процесса);
- инновационность самого образования (принципиально новые черты характера содержания образования и существа образовательного процесса как движения содержания образования).

В данной статье в фокусе внимания — инновационность самого образования. Ин-

новационность образования рассматриваю в двух ракурсах:

1. Предмет инновационности: преобразование образовательной деятельности — содержания и процесса образования<sup>1</sup>. На уровне теоретических представлений средоточием инновационности может оказаться целостная теория, как, например, выдвинутая в 1970–80-е гг. культурологическая концепция содержания образования Краевского-Лернера-Скаткина<sup>2</sup>. На уровне практики средоточием инновационности могут стать инструментальные изменения<sup>3</sup>; они могут затрагивать элементы образовательного процесса, наблюдаемое может расходиться с сущностным. Например, меняется форма обучения — за этим необязательно стоит изменение целей, ожидаемых образовательных результатов.

2. Предмет инновационности — развитие собственной деятельности субъекта и создание новых образцов деятельности как образовательный результат. В процессе их создания происходит:

- целенаправленное (специально организованное) освоение нового опыта;
- целенаправленное развитие способности субъекта деятельности (производительной, жизнедеятельности) к преобразованию своей деятельности, своей жизни.

<sup>1</sup> Намеренно не рассматриваю упрощённое понимание инновационности как новшеств, новизны отдельных элементов – приёмов, технических средств обучения и т.д.

<sup>2</sup> Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 30.

<sup>3</sup> Там же. С. 34.

Инновационность образовательной практики в этом случае проявляется как направленность:

- 1) на структурное преобразование опыта;
- 2) на создание не только субъективно, но и объективно нового опыта.

Рассмотрим основные варианты инновационности (см. рис.):

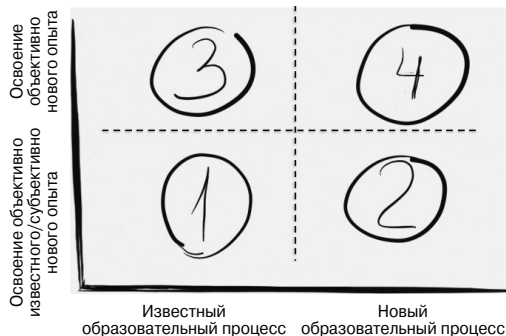
1. Известный образовательный процесс — известный образовательный результат.

2. Новый образовательный процесс — известный образовательный результат (пример: система Шаталова в школьном обучении).

3. Известный образовательный процесс — новый образовательный результат (пример: ТРИЗ-педагогика, частично-поисковый и исследовательский методы обучения).

4. Новый образовательный процесс — новый образовательный результат (пример: групповая рефлексия проектной команды, индивидуальные коучинговые сессии применительно к кризисным жизненным /профессиональным /социальным ситуациям и др.).

### Варианты инновационности образования



Распространённое понимание инновационности сосредоточено на варианте 2 (новый образовательный процесс — освоение объективно известного опыта). Я считаю принципиально инновационными варианты 3 и 4 и предлагаю сфокусироваться именно на них, так как в них есть новизна образовательных результатов как освоенного объективно нового опыта.

### Освоение объективно нового опыта

В рамках данного анализа считаю опыт объективно известным, когда он известен инициаторам/организаторам образовательного процесса; его новизна для субъектов образовательной деятельности носит искусственный, «обучающий» характер.

Об освоении объективно нового опыта свидетельствует его «проживание», реализация в жизненной (профессиональной) практике. Иначе говоря, нельзя говорить об освоении нового опыта, если человек только обнаружил очередную проблему или изобрёл новый способ её решения; обучение как освоение нового опыта имеет место там, где найденное решение воплощается в жизнь (К. Арджирис)<sup>4</sup>. Освоение нового опыта в социальном взаимодействии является приращением культуры<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> *Кларин М.В.* Инновационные тенденции развития корпоративного образования – В кн.: *В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин.* Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / Под науч. ред. В.А. Ермоленко. М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. С. 53–107.

<sup>5</sup> Приращение культуры употребляется безоценочно, приращение опыта не становится позитивным автоматически; делать его позитивным – специальная задача образовательного процесса.

### Изменения образовательного процесса<sup>6</sup>

В современной инновационной образовательной практике происходят изменения субъекта образовательного процесса — субъекта учения, которые особенно ярко проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовки.

В классической дидактике субъект скорее подразумевается, чем исследуется или наделяется ясным набором признаков. В этом контексте А.В. Попов и С.В. Ермаков отмечают «созерцательную установку» классической дидактики, которая связана с рассмотрением содержания образования как внешнего, объективированного, представлением о культурной норме как внешней, самодостаточной. «Образующийся субъект в этой установке прежде всего — субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности»<sup>7</sup>. Классическую дидактику можно охарактеризовать как безсубъектную, так как в ней не представлены собственные намерения субъекта: ему предстоит освоить предъявленное содержание образования, а для этого проявить «познавательный интерес».

<sup>6</sup> *Кларин М.В.* Инновационные образовательные феномены: анализ дидактических впечатлений. Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и тезисов III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 19–21 января 2011 г. / под ред. П.А. Сергоманова. Красноярск: КК ИПК, 2011.

<sup>7</sup> *Попов А.А., Ермаков С.В.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития. – Эл. ресурс: [www.slideshare.net/klarin/ss-29012977](http://www.slideshare.net/klarin/ss-29012977) Доступ: 28.01.2014. <http://opencu.ru/page/vigodskiyitrif> Доступ: 8.02.2014.

1. Субъекты непрерывного образования часто действуют в условиях, когда не срабатывает классическое представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем трансляции. Вопрос о педагогической адаптации социального опыта в непрерывном образовании не решается традиционно дидактическим путём.

2. В рамках традиционного образования субъект рассматривается как обладатель относительно малого объёма опыта. Опыт субъекта учения в явном виде не учитывается в моделировании обучения; неявно предполагается, что опыт «пренебрежимо мал», его необходимо дополнить или восполнить новыми знаниями, умениями, навыками и отношениями. Вместе с тем, взрослый как субъект учения, обладает значительным объёмом опыта, который невозможно считать «пренебрежимо малым». Отсутствие «поправки на опыт» может вести к возврату обучаемого к неадекватным, но привычным действиям<sup>8</sup>. Во многих случаях опыт нужно формировать «поверх» имеющегося опыта. Существенная черта опыта взрослого: включение своего жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального /социального опыта.

3. Традиционное образование обеспечивает образовательные потребности; однако взрослые обладают практическими потребностями в решении практических, жизненных, в частности, профессиональных задач. Современное обучение профессионалов

и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника как процесса обучения, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества учителей, детей и родителей и др.).

4. Традиционное образование строится как трансляция культуры. В инновационном образовании субъект генерирует новый опыт, одновременно придаёт ему культурную форму и осваивает его. Это представление перекликается с идеей развивающего образования А.Г. Теслинова и других, в котором целью и результатом является становление человека как «саморазвивающегося субъекта, способного не только воспроизводить, но и развивать культуру. Здесь человек — обучающаяся культура»<sup>9</sup>.

Особенности взрослых как субъектов образовательной деятельности:

- значительный образовательный, жизненный и профессиональный опыт;
- потребность в смысле: авторство своих решений, авторство собственной жизни;
- назревшая необходимость: потребность комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт<sup>10</sup>, практическая

<sup>8</sup> Особые сложности возникают в практике переподготовки педагогов, – в их восприятии новизна часто смещается в область содержания транслируемого опыта, возникают затруднения в освоении новой методологии работы с субъектами-учащимися.

<sup>9</sup> Теслинов А.Г., Протасова И.А., Чернявская А.Г. Обоснование подходов к образованию развивающего типа // Economics and Management. 2013. № 2 (5). С. 8.

<sup>10</sup> Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.

Вершиловский С.Г. Непрерывное образование (историко-теоретич. анализ феномена). С-Пб., 2007. С. 114.

направленность образовательной деятельности.

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.

1. В практике организаций во многих случаях на место индивидуального субъекта учения приходят коллективные субъекты: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают коллективные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях.

2. Коллективным субъектом учения становится и «обучающаяся организация», т.е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт<sup>11</sup>. Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект выстраивает освоение нового уклада собственной работы (в отечественной философии ситуация описана Г.П. Щедровицким как «ситуация рельсоукладчика»<sup>12</sup>. Особый вариант коллективного субъекта — «практические сообщества», объединённые совместными соци-

ально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). Коллективные субъекты: рабочие / проектные команды, виртуальные команды, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация, Communities of Practice, педагогические сообщества (преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др.

Особенности инновационного образования:

- образовательный процесс имеет рабочий (производственный) характер;
- образование выступает как средство, инструмент позитивного прохождения кризисных ситуаций индивидуального и/или коллективного субъекта (ситуации жизненного, профессионального, производственного, организационного кризиса).

## 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 источ-

<sup>11</sup> Corporate Learning Priorities Survey, 2011. цит по: Эл.ресурс: [http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley\\_Corporate\\_Learning\\_Priorities\\_Survey\\_2011.pdf](http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf). Доступ: 25.01.2014.

<sup>12</sup> Garvin D.A. Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work. Boston, Harvard Business School Press, 2000.

Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 1999.

<sup>12</sup> Щедровицкий Г.П. Из лекций по психологии. (Электронный ресурс). <http://www.opentextnn.ru/map/?id=383> Доступ 25.01.2014.

ников развивающего опыта распределяются в обратном порядке: 70% занимает реальный рабочий опыт, 20% — обучение в развивающем общении, 10% — готовые материалы и чтение. Отсюда правило 70-20-10 как ориентир для рекомендуемого соотношения источников обучения и конструирования процесса обучения, построения учебных/рабочих материалов<sup>13</sup>.

В качестве источника обучения принципиально преобладающим становится реальный, заранее не препарированный опыт. Это вызывает необходимость заново осмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта.

### **Преобразование опыта в процессе его освоения и освоение опыта в процессе его преобразования**

С моей точки зрения, в инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта в процессе его создания, генерации. Процесс освоения опыта в организационной практике (коллективный субъект) описывается циклом преобразования Деминга П-Д-П-Д (планируем — делаем — проверяем результаты — действуем в более крупном масштабе). Инновационное, преобразующее обучение специально, преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования.

В ситуации коллективного субъекта возникает особая задача обучения — не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но и одновременно выращивать этот новый уклад. Смена уклада

обычно не является применением известных образцов, новый опыт производства и управления им необходимо вырастить и одновременно транслировать в процессе выращивания. Когда такой феномен становится распространённым, возникает особо актуальная необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

### **Предметность в обучении**

Предметность обучения в корпоративных ситуациях определяется сочетанием решения реальных жизненных задач, профессиональной и образовательной деятельности. Примеры: реальные производственные проекты (не специально сконструированные учебно-проектные задачи); преобразование коллективного опыта организации или её подразделений для осуществления новых видов деятельности [Кларин, 2013]. Важная черта предметности в инновационном дополнительном профессиональном образовании: сочетание конкретного профессионального (предметного, так называемого «технического») и организационно-управленческого содержания.

Изменение предметности опосредованно отражается и в характере оценки результативности обучения. В современной практике распространены 4-х или 5-уровневая оценка. Уровень 1 характеризует реакцию участников на программу обучения; уровень 2 — оценку полученных участниками знаний и опыта; уровень 3 — оценку поведения на рабочем месте; уровень 4 — влияние обучения на показатели производительности; уровень 5 — воздействие обучения сотрудников на результаты работы организации в целом, включая финансовые итоги. Одно из прояв-

<sup>13</sup> Lombardo M.M., Eichinger R.W. Career Architect Development Planner, 5th ed. Lominger, 2010.

лений изменения предметности — практика оценки результатов корпоративного обучения на 3–4–5-м уровнях<sup>14</sup>. С изменением предметности связано изменение представления о том, какого рода экспертом является педагог, в чём состоит его экспертиза.

### **Характер процесса обучения: интерактивное обучение**

Обучение строится как освоение нового опыта в процессе его проживания. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов. Соответствующий тип обучения — интерактивное обучение — строится на основе проживания и осмысления опыта и представляет собой «естественный» цикл, включающий:

- проживание опыта;
- его наблюдение;
- осмысление, концептуализацию;
- приложение к жизненной/профессиональной практике.

Такое обучение обладает огромной силой воздействия на уровне убеждений и поведения. При этом роли педагога и учащихся, их взаимодействие принципиально меняются.

### **Парадоксы инновационной образовательной практики**

В осмыслении инновационной образовательной практики можно выявить ряд разрывов, парадоксов, которые, с моей точки зрения, имеют значение концептуальных вызовов для осмысления современной образовательной практики. Парадоксы рассма-

триваю по Э.В. Ильенкову как противоречия, представляющие «сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло»<sup>15</sup>.

Для теоретического мышления в педагогике парадоксы образовательной практики выступают как вызовы, которые ставят новые вопросы перед современной дидактикой:

- Парадокс неучебной направленности обучения. Связанные с ним парадоксы неучебных учебных целей и неучебной оценки учебных результатов.

В корпоративной практике обучение становится составной частью управления человеческими ресурсами. Как следствие, возникает противоречие между «учебным» характером постановки целей обучения (например, в терминах знаний, умений и навыков) и управленческим характером ожидаемых результатов обучения (изменения целостных компетенций, изменения уклада рабочих действий, улучшение производственных показателей, достижение новых результатов подразделениями организации или даже организации в целом). Этот парадокс бросает вызов традиционному педагогическому мышлению. Возможный отклик на этот вызов я вижу в концептуальном преобразовании педагогического мышления, когда образовательная цель состоит не только в трансляции, но и в генерации, фиксации и освоении нового культурного опыта.

- Парадокс субъекта. В практике возникает два вида «разрывов» субъекта.

<sup>14</sup> Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick J.D. Evaluating Training Programs (3rd ed.). San Francisco, 2006.

Кларин М.В. Корпоративный тренинг: от А до Я. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Дело, 2002.

<sup>15</sup> Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. М.: Знание, 1977. Цит по: Эл.ресурс <http://www.tovievich.ru/book/19/140/4.htm> доступ 27.01.2014.

1. «Разрыв» между «заказчиком» и «потребителем» обучения. В рамках интерактивного обучения со свойственной ему инициативной позицией субъекта возникает парадокс целеполагающего субъекта: целеполагание в обучении исходит от руководства организации, в то время как активно действующим субъектом является участник (индивидуальный или коллективный).

2. Внутриличностный «разрыв», связанный с сопротивлением человека тем изменениям рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения.

В социально-образовательном плане этот парадокс может вести к потенциальному отказу от привязки образовательной практики к образовательным институтам.

Эти парадоксы бросают вызовы традиционному представлению о роли субъекта-«учащегося» в образовательном процессе. Возможный отклик на эти вызовы в развивающей практике организаций я вижу в концептуальной перестройке педагогического мышления:

— в специальном выстраивании «неучебного» взаимодействия субъектов в рамках образовательных циклов;

— в учёте внутриличностных разрывов в самом конструировании образовательного процесса.

• Парадокс перевоспитывающего обучения. Общая черта индивидуальных и коллективных субъектов обучения: они обладают значительным объёмом уже сложившегося структурированного опыта. Если использовать традиционные понятия, преобразование сложившихся способов действия, перестройку поведенческих паттернов можно описать скорее не как обучение, а как пере-

обучение и даже «перевоспитание». Этот парадокс бросает вызов традиционной картине процесса обучения, разграничению понятий «обучение» и «воспитание». Возможный отклик на этот вызов — пересмотр концептуальной рамки обучения, анализ научения как освоения опыта, снимающий разграничение обучения и воспитания.

• Парадокс неэкспертности эксперта-педагога. В современных инновационных образовательных практиках распространены ситуации, когда ведущий (педагог) занимает позицию фасилитатора, направляющего процесс генерации субъективно и объективно нового опыта, тьютора-путеводителя по образовательному пространству, коуча, помогающего обрести смыслы и значения, находить свой собственный путь. Возникает парадокс экспертности: ведущий не имеет преимуществ перед участниками в знании предмета, его задача — организовать продуктивное обсуждение, генерацию нового опыта. Этот парадокс бросает вызов педагогическому мышлению, которое ставит педагога в позицию носителя экспертности по предметной области. В социально-профессиональном плане этот парадокс на практике может проявляться в потенциальном отеснении педагога-предметника. Возможный отклик на этот вызов — пересмотр представлений о характере экспертной позиции педагога и соответствующее изменение его роли в образовательной практике.

### **«Уроки» инновационных образовательных практик**

Выделим основные черты инновационных образовательных практик. В реальности они не встречаются обособленно, но образуют



комплексные сочетания. Посмотрим на них как на возможные «уроки», которые мы можем извлечь для обновления образования на разных ступенях образовательной лестницы:

- Изменение субъекта образовательной деятельности: 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 взаимодействия от обучающего/воспитывающего к субъект-субъектному, диалогическому.

- Изменение целеполагания: от учебного — к преобразующему, контекстному (в том числе, профессионально-контекстному), управленческому.

- 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 практическому, преобразующему (рабочему, жизненному) опыту участников, их реальным задачам.

- Изменение характера оценки результатов обучения: от оценки учебных результатов — к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте — компетенции), а также на производственную практику обучаемых

и организации, — вплоть до оценки производственной и финансовой эффективности обучения.

- Изменение роли обучения в организационной среде: от поддерживающей к инновационной/преобразующей роли.

- Изменение роли ведущего (педагога) от носителя экспертности к глубоко диалогичным ролям фасилитатора, тьютора, коуча.

Инновационные преобразования опыта соответствуют переломным моментам, кризисным ситуациям как индивидуального жизненного/профессионального пути, так и развития коллективного субъекта.

Определяющими чертами соответствующей перестройки опыта я считаю его субъектный характер, направленность на преобразование смысловых ориентиров субъекта (индивидуального или коллективного). Соответствующая образовательная практика стимулирует инновационные изменения опыта (индивидуального и/или коллективного).

Преобразования коллективного опыта в предельных по масштабу вариантах могут охватывать опыт сообществ, выступающих субъектами преобразований социального или социально-экономического уклада. Инновационное образование может обеспечивать мирные революционные изменения, а также позитивный, нетравматичный путь реализации «разрывов в непрерывности», которые отмечаются в социально-экономическом развитии современного общества<sup>16</sup>. Инновационный подход

<sup>16</sup> May B. Разрыв непрерывности // Логос. 2012. № 4 (88). С. 172–188.

в подготовке и дополнительном образовании педагогов поддержит их полноценное участие в обновлении образовательной системы.

### **Профессиональное образование педагогов**

Подготовка и дополнительное профессиональное образование педагогов являются особо значимым областями приложения инновационных образовательных практик. В социально-практическом плане мы стоим перед альтернативой.

Вариант 1. Подготовка и ДПО педагогов продолжают линию транслирующего образования; в этом случае педагоги не получают компетенций, поддерживающих практику создания нового опыта в образовательном процессе, и эту задачу выполняют другие специалисты (тренеры, фасилитаторы и т.д.). Такая ситуация складывается сейчас: динамично развивающиеся организации нередко приглашают тренеров, а не вузовских педагогов, чтобы вести развивающие тренинги по темам, которые номинально входят в состав преподаваемых в высшей школе курсов. Педагогов высшей школы отчасти потесняют специалисты-практики, владеющие навыками групповой фасилитации.

Вариант 2. Подготовка и ДПО педагогов в дополнение к традиции образования как трансляции культуры включает освоение инновационных образовательных практик. В этом случае педагоги в состоянии полноценно включаться в расширенное воспроизводство культурного опыта.

Особую сферу применения инновационного образования вижу в развитии профес-

сиональной культуры педагогов, которые призваны поддерживать развитие образовательной практики на всех ступенях образовательной лестницы. Носителями профессиональной культуры призваны быть не только отдельные мастера, но и профессиональные сообщества; они, в свою очередь, нуждаются в способах работы, поддерживающих их развитие, генерацию нового профессионального опыта, то есть в инновационных образовательных практиках.

Считаю, что именно инновационное образование способно дать инструментарий для развития профессиональных педагогических сообществ; они, в свою очередь, могут выступать как питательная среда для поддержки актуальных инновационных образовательных практик.

### **Концептуализация инновационного образования**

В целях новой дидактической концептуализации я предлагаю рассматривать перестройку опыта как преобразование целостного опыта. Разумеется, в образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном образовании преобладающий характер изменения опыта — его первоначальное формирование. В инновационном образовании преобладающий характер изменения опыта — его структурное преобразование. Считаю, что именно преобразование опыта обуславливает распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение<sup>17</sup>,

<sup>17</sup> *Кларин М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. 2000. № 7.

«обучение действием»<sup>18</sup>, тьюторство<sup>19</sup>, коучинг<sup>20</sup>).

Выявленные парадоксы выступают как концептуальные вызовы для дидактической теории, указывают на её зоны развития.

Чтобы не только описывать, но и выстраивать инновационную образовательную практику, считаю продуктивным разрабатывать концептуальный инструментарий образовательного процесса как трансформацию целостного опыта, который бы достраивал традиционный подход к образовательному процессу по «принципу дополнительности»

<sup>18</sup> *Garvin D.A. Learning In Action: A Guide To Putting The Learning Organization To Work.* Boston, Harvard Business School Press, 2000.

*Кларин М.В.* Корпоративный тренинг: от А до Я. 2-е изд., испр. и доп. М.: Дело, 2002.

<sup>19</sup> *Ковалёва Т.М.* и др. Профессия «тьютор». М.-Тверь: СФК-офис, 2012.

*Щедровицкий П.Г.* Феномен тьюторства в контексте становления новой институциональной матрицы сферы образования. (Эл.ресурс). Доступ: <http://www.gosbook.ru/node/64814> (27.01.2014)

<sup>20</sup> *Кларин М.В.* Инновационные тенденции развития корпоративного образования. – В кн.: В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / Под науч. ред. В.А. Ермоленко. М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. С. 53–107.

(Нильс Бор). Такая разработка продолжит и дополнит линию анализа опыта, реализованную в отечественной дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.). Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики, развить теорию непрерывного образовательного процесса с его меняющимися субъектами как освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта, принципиально расширить концептуальный научно-педагогический инструментарий.

Инновационная образовательная практика возникает как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи порождения и освоения нового опыта. Она воздействует на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеет высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаю, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит перспективу развития практики непрерывного образования.