

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

***КОНЦЕПЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ***

Под редакцией М. А. Гусаковского,
А. А. Полонникова

МИНСК
БГУ
2013

УДК 378

Рекомендовано
научно-методическим советом
Центра проблем развития образования,
27 августа 2012 г., протокол № 6

Рецензенты:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Под редакцией М. А. Гусовского,
А. А. Полонникова

**Концепции образования [Электронный ресурс] / под ред.
М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-931-3.**

Представлены результаты концептуальной работы белорусских исследователей в области образования, направленной на определение идеи национальной школы Беларуси.

УДК 378

ISBN 978-985-518-931-3

© БГУ, 2013

.....

СОДЕРЖАНИЕ

.....

ПЯТЬ ВОПРОСОВ К СБОРНИКУ «КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»	5
КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ (ПРОЕКТ)	11
I. ВВЕДЕНИЕ	12
Что такое концепция и для чего она написана?	12
II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	15
1. Становление национального образования опыт истории и современность	15
2. Анализ социокультурной ситуации	17
3. Философские основания концепции.....	23
4. Психологические основания концепции	29
5. Педагогика национальной школы	36
5.1. Общие педагогические принципы	36
5.2. Педагогические технологии в национальной школе.....	40
5.3. Воспитание в национальной школе	45
6. Культура как содержание образования в национальной школе	51
7. Язык в национальной школе.....	56
8. Белорусская литература в национальной школе	60
9. История в национальной школе	63
10. Религия в национальной школе.....	67
III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ	70
1. Рекомендации для дальнейших теоретических разработок.....	71
2. Рекомендации для практики среднего образования.....	72
КОНЦЕПЦИЯ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК	76
1. О ситуации в нашем институте (что происходило и происходит в ИПК?)	76
2. Чему и как учить сегодня в ИПК	85
2.1. Что мы имеем в виду, когда говорим «практика образования»	86
2.2. Что мы имеем в виду, когда говорим о «квалификации»	89

2.3. Что происходит сегодня в образовании Беларуси с учетом введенного понятия «квалификация»?	91
2.4. Кто сегодня может реально осуществить постановку целостной практики квалификации в белорусском образовании?	92
2.5. Как мы понимаем учебную деятельность слушателей ИПК	94
2.6. Кто и чем теперь управляет?	97
2.7. Как должен быть устроен учебный процесс в ИПК?	101
3. В каком смысле мы понимаем «развитие» образовательных практик?	105
4. Кто может взять на себя роль Центра развития образовательных практик?	109
5. Кто такие авторы образовательных проектов и как их готовить?	110
6. Кто такие «специалисты по работе с инициативами» и как их готовить?	115
7. Как должен быть устроен наш институт?	118
8. Что и как следует делать в первую очередь для того, чтобы превратить ИПК в Центр развития образовательных практик	122
КОНЦЕПЦИЯ «ПРОЕКТНОГО УНИВЕРСИТЕТА»	128
КОНЦЕПЦИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	135
«Я-идентичность» в ситуации неопределенности	139
Культура в ситуации неопределенности	141
Содержание образования в Неклассическом Университете	144
Педагогика Неклассического Университета	158



«Концепция института повышения квалификации как центра развития образовательных практик» разрабатывалась с 1994 по 1995 г. в Институте повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования (далее – ИПК образования), который в соответствии с приказом Министерства образования и науки стал ведущим в системе повышения квалификации работников образования. В то время данное учебное заведение было, пожалуй, эпицентром образовательных новаций в стране. Проведенная коллективом ИПК образования под руководством ректора А. И. Жука большая работа по реорганизации института на новых философско-методологических и психолого-педагогических основах нашла отражение в многочисленных публикациях тех лет и докторской диссертации руководителя. Проректором работал Б.В.Пальчевский, впоследствии сформировавший вокруг себя группу молодых ученых в области педагогики. Периодически проводил свои семинары методолог В. В. Мацкевич.

В той среде творческих поисков начала и середины 1990-х гг. в ИПК усилиями специально созданной лаборатории методологии образования и повышения квалификации, в состав которой вошли также и основные члены ВНИК «Национальная школа Беларуси» (рук. А. И. Жук, сотрудники: М. А. Гусаковский, Н. Н. Кошель, Ю. Э. Краснов, Б. В. Пальчевский, А. А. Полонников) был написан необычный по стилю, глубокий по содержанию, наименее известный в Беларуси концептуальный образовательный текст с характерным названием – «Концепция ИПК как центра развития образовательных практик» (названный «материалы для разработки концепции»). В нем впервые была выдвинута, и до сих пор не потеряла своей актуальности, идея превращения институтов повышения квалификации в эпицентры программирования развития всей сферы образования. При этом были предложены и механизмы – подготовка авторов образовательных проектов и специалистов по работе с инициативами.

Надеемся, что публикация данного текста оживит дискуссии о судьбе, содержании работы системы повышения квалификации в «обществе, основанном на знаниях», в котором (не только в экономике и бизнесе) стали общеприняты идеи «самообучающейся организации», «непрерывного улучшения качества» («системы менеджмента качества» международного стандарта ISO 9001 и др. идеи, в целом связанные с доктриной «непрерывного образования»). Текст концепции был опубликован малым тиражом, сейчас доступен на сайте Центра проблем развития образования БГУ по адресу: <http://charko.narod.ru/tekst/konc/ipk.htm>



*Министерство образования Республики Беларусь
Институт повышения квалификации
и переподготовки руководящих работников
и специалистов образования*

.....

**КОНЦЕПЦИЯ ИНСТИТУТА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
КАК ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК**

.....

Материалы для разработки концепции ИПК как Центра развития образовательных практик подготовлены лабораторией методологии образования и повышения квалификации ИПК образования под руководством канд. пед. наук, профессора Жука А. И. в составе: Гусаковского М. А., канд. филос. наук, доцента; Кашель Н. Н., научного сотрудника; Краснова Ю. Э., научного сотрудника; Пальчевского Б. В., доктора пед. наук, профессора; Полонникова А. А., канд. психол. наук, ст. научного сотрудника. Организационно-техническая работа – Шарко О. И.

Минск: ИПК, 1995.

**1. О СИТУАЦИИ В НАШЕМ ИНСТИТУТЕ
(ЧТО ПРОИСХОДИЛО
И ПРОИСХОДИТ В ИПК?)**

Недавно мы получили новое имя, новый статус, а значит, и новые перспективы развития. Самое время осмотреться, выработать отношение к прошлому, трезво оценить настоящее, определить направление будущего движения.

Наш институт в соответствии с приказом Министерства образования и науки стал ведущим в системе повышения квалификации

работников образования. Изменение статуса учебного заведения породило у нас определенные ожидания, выступившие дополнительным фактором консолидации сотрудников института. Начало формироваться новое ценностное отношение к своему институту не как к периферийному и второразрядному учебному заведению на параде возникших университетов и академий, а как к лидеру отрасли, способному не только следовать, но и самому задавать новые нормы образованности.

Между тем очень скоро мы поняли, что для реализации этой установки недостаточно простого эмоционального единства сотрудников и переживаний по поводу. Ведь простого административного указания, чисто организационного решения недостаточно для становления реального лидерства. Лидерство должно осуществляться на деле, а объединение людей должно носить также и содержательный характер.

Новая общность сотрудников ИПК должна сформироваться не административным решением (объединение «сверху»), когда та или иная идея (ценность) «продавливается», навязывается группе, а демократичным способом, представляющим путь добровольной ассоциации, конвенции свободно самоопределяющихся индивидов. Второй путь – речь идет о свободном ценностно-целевом объединении людей, которое, собственно, и превращает разрозненные группы в коллективы, как нам кажется, наиболее соответствует требованиям современной социокультурной ситуации.

Уже в самом начале мы отдавали себе отчет, что этот путь сложен, долговременен. Даже сейчас можно утверждать, что процесс формирования подлинного коллектива единомышленников еще далеко не закончен. Единомышленники, как известно, это не те, кто думают одинаково, а те, кто думают об одном, направлены на реализацию одного дела. «Каким должен быть этот предмет общей заботы, значимый для всех?» – задавали мы себе вопрос. Достаточно ли простого утверждения, что мы все вместе повышаем квалификацию руководящих работников и специалистов образования или объединяющая идея должна обладать большей конкретностью и побуждающей силой? Не продуцирует ли общность цели тотализирующие последствия, лишая каждого участника педагогического процесса права на собственное понимание и свой путь?

Осознание всех перечисленных выше обстоятельств привело нас к необходимости конкретных практических преобразований, первым из которых стала организационно-структурная перестройка ИПК. В ее основу был положен вузовский принцип организации учебного процесса, призванный заменить малоэффективный, как нам тогда казалось, способ предметно-методической ориентации института. Мы создали пять факультетов: руководителей высшей школы, руководителей средних и внешкольных учреждений, новых типов учебных заведений, дошкольного образования, дефектологии, а также восемь кафедр: управления, экономических и правовых основ образования, гуманитаризации образования, теории и методики обучения, психологии, белорусоведения, социальных проблем воспитания, дефектологии, дошкольной педагогики и психологии. Мы полагали, что такого рода преобразование явится адекватным ответом коллектива ИПК на изменения в политике и образовании, выразившиеся в появлении нового контингента слушателей: руководителей высшего звена управления образованием, представителей учебных заведений нового типа (гимназий, лицеев, колледжей); введении новой номенклатуры педагогических специальностей: социальных работников и практических психологов; усилении дифференциации учебных предметов в школах и вузах республики. Словом, новые потребности вызвали к жизни новые функции. О том, насколько достаточными оказались данные преобразования в ИПК мы скажем позднее, сейчас же отметим, что вузовский принцип работы института поставил нас перед лицом проблем ранее так остро не ощущавшихся. Речь идет прежде всего о возникшем дисбалансе и несогласованности в работе созданных академических и методических структур между собой. Попытки решить возникшую проблему путем простой договоренности сотрудников о взаимодействии были малоэффективны. Конфликтные зоны возникали в самых неожиданных местах, сказываясь на наших межличностных отношениях и продуктивности педагогической деятельности, а значит, и на удовлетворенности происходящим.

Так впервые заявила о себе необходимость целостного представления учебного процесса в ИПК нового типа, исходя из которого было бы возможно определять функции отдельных структур, осуществлять их согласование и видоизменение.

Новые перспективы института повышения квалификации актуализировали творческий потенциал сотрудников. Повсеместно мы начали внедрять активные формы и методы обучения, увеличили разнообразие предлагаемых слушателям образовательных услуг. Вполне понятно, что именно с этим движением связывались многие наши надежды. Ведь творчество окрыляет. Но увлеченность педагогическими усовершенствованиями не скрыла от нашего внимания того, ради чего, собственно, они и осуществлялись. Мы говорим о наших слушателях.

Они продолжали жаловаться на отсутствие ситуации выбора учебных содержаний, устарелость информации или ее избыточность (зачем нам это?), чрезмерную теоретичность курсов и оторванность их от тех реальных задач, с которыми сталкиваются слушатели в своей повседневной практике. Для более полного учета интересов обучающихся мы стали практиковать массовые опросы и индивидуальные собеседования. Однако анализ их результатов показал либо полную неопределенность желаний слушателей (чего-нибудь новенького), либо их узко прагматический интерес (методику определения интеллектуального уровня учащихся данного возраста). Но ведь мы не уличные торговцы, руководствующиеся принципом «чего изволите?». Наша задача – не развлекать приехавших отдохнуть от бранных дел педагогов и управленцев, а повысить их профессиональный и общекультурный уровень.

Недостаточная эффективность наших творческих усилий вызвали в нас желание отказаться от поисков, перейти к шаблонному поведению, т. е. к традиционным учебным формам лекции, семинара, зачета, экзамена. Тем более, что и вузовская организация педагогического процесса, которую мы заимствовали, к этому подталкивает.

«В каком же направлении в таком случае нам совершенствовать педагогический процесс повышения квалификации, содержание и методы обучения взрослых?», – задавали мы себе вопрос. В какой мере характер учебного процесса в институте может зависеть от нашего самоопределения, усилий, а в какой он предзадается нам как бы извне, носит объективный статус? В состоянии ли мы, готовы ли мы что-либо принципиально изменить и изменять? Но кто – как ни мы сами – может ответить на эти и другие, лавинообразно прибывающие вопросы?

В последнее время, самоопределившись на развитие, мы проделали значительную работу по изменению содержания образования в ИПК. Увеличен удельный вес гуманитарных программ и курсов, заметно возросло число часов, выделяемых на предметы психолого-педагогического цикла, расширен объем методологического и управленческого знания. Эти и другие акции осуществлялись с целью преодоления технократических тенденций в процессах повышения квалификации, причем в этом направлении нам удалось сделать ни сколько не меньше, а даже, пожалуй, и больше других образовательных учреждений республики.

Однако пристальное наблюдение за характером поведения слушателей в связи с изменениями в содержании образования, и в частности, в связи с процессами гуманитаризации учебных предметов, привели нас к убеждению, что сами по себе предметы гуманитарного цикла никакой имманентной гуманной сущности не несут. В новом учебном процессе проявлялась вся феноменология отчуждения обучающихся от процесса повышения квалификации, которая фиксировалась нами и ранее. Речь идет о «беспричинных» пропусках учебных занятий, формальном выполнении выпускных работ, вынужденно избирательном отношении к научной и методической литературе. Даже непрофессиональный взгляд легко ухватывает в этих случаях широкую аналогию с современной средней школой, с ее тотальной проблемой глубинного отчуждения: ученика от школы, школы от учителя, учителя от ученика.

Если вспомнить, что по мнению многих экспертов именно данные факты отчуждения свидетельствуют о глубоком системном кризисе школы, носящем парадигмальный характер, то это ведь значит, что выход из него не может быть осуществлен путем перекombинации структурных элементов существующего образования, чисто методических или технических усовершенствований. Иными словами, если отмеченная аналогия не случайна, то в наших трудностях в ИПК мы сталкиваемся с различными проявлениями общего кризиса всего современного образования, преодолеть которые нельзя, пользуясь медицинской терминологией, «симптоматически». Болезнь должна быть выявлена и излечена в самих своих истоках, корнях, первоосновах.

В таком случае, решили мы, все вносимые изменения в процесс повышения квалификации, все наши попытки сложить новое ка-

чество последипломного образования следует рассматривать не изолированно, а в рамках формирования новой целостной системы обучения и воспитания подрастающих поколений. Что это за система? В чем ее сущность и основные черты? Наконец, в чем тогда может заключаться функция ИПК на данном этапе развития образования? Опять вопросы и опять неясно, кто может дать на них удовлетворительные ответы. Но ведь теперь, не ответив на вопросы, уже не можешь осмысленно действовать при реформировании процесса повышения квалификации. Поэтому опять нам пришлось самим, всем вместе (так легче разобраться в сути проблемы) садиться за круглый стол и думать, думать, думать. Чтобы отключиться от текучки и суеты мы начали практиковать проведение такого рода «мозговых штурмов» на выезде – за городом, и получили целый ряд новых и эвристичных для нас результатов. Таким образом, наши действия оказывались постоянно в прямой зависимости от новых наших представлений.

Условия деятельности нашего ИПК (как и всей системы ПК) в последние годы значительно либерализировались. Ушли в прошлое и жесткая регламентация учебного процесса «сверху» и идеологический диктат, и подконтрольность педагогических инициатив. Мы воспользовались этой свободой, и сегодня нормой работы практически для всех нас стал эксперимент. На счету многих кафедр и факультетов – оригинальные педагогические и предметные находки, учитывающие новые запросы слушателей и тенденции социокультурного развития.

Однако как в ситуации всевозрастающей неопределенности и утраты устойчивых ориентиров не ошибиться, критериально организовать собственную деятельность, осуществить продуктивную кооперацию с коллегами и партнерами? Раньше функцию целеполагания брало на себя исключительно Министерство образования. Именно оно указывало приоритеты, формировало структуру и бюджет института, оценивало эффективность его работы. Но как быть сегодня, когда именно мы повышаем квалификацию самих министерских работников? Как уже сегодня научиться ухватывать и учитывать общественный, культурно-исторический запрос к образованию, который невозможно выявлять силами одного ведомства – Министерства образования, даже если это и Министерство образования и науки. Слишком явным стало рассогласование го-

сударственного и общественного. Кроме того, когда Министерство говорит от имени государства, мы не имеем критериев для различения государственной и узковедомственной точки зрения. А ведь существуют еще и интересы обучающихся в ИПК слушателей, педагогической общественности, самих работников института.

В результате мы пришли к выводу, что современное управленческое мышление должно инициировать и организовывать поисковый режим педагогической работы, предполагающий достаточную степень свободы человека, осуществляющего научно-практический поиск. Такая работа должна осуществляться на специально создаваемых для этих целей экспериментальных педагогических площадках, требующих особого нормативно-правового статуса, соразмерного финансового и технического обеспечения, высококвалифицированных кадров.

Вместе с тем мы поняли, что все это не только не исключает, но и предполагает необходимость проведения целенаправленной образовательной политики, разработки и реализации стратегических концептуальных программ развития сфер образования и повышения квалификации. Такого рода работа должна ориентировать экспериментаторов, помогать им в их инновационной работе.

На каком-то этапе собственной инновационной практики мы вдруг ясно осознали следующую проблему: как научить управленцев образования тому, что еще сами толком не умеем делать, что только осваиваем, да и то преимущественно в мыслительном (не практическом) плане?

Это заставило нас активизировать работу по повышению квалификации самих работников ИПК, несмотря на сложные финансовые условия и разрыв связей с центрами повышения квалификации в России, Украине и других странах бывшего СССР. Нам удалось наладить и попросту возобновить в кратчайшие сроки продуктивные личные контакты с различными образовательными центрами ближнего и дальнего зарубежья.

В то же время ситуация радикальных перемен в постсоветском регионе, общая и массовая потеря социокультурных ориентиров поставили нас перед новой проблемой – выработки отношения к «советскому» и «западному» образованию, отсутствия критериев при выборе и отборе разнообразной педагогической информации, при обращении к тем или иным научно-практическим разработ-

кам. Чему, где и в каких формах учиться? Как сделать так, чтобы чужие практики не слепо копировались у нас, что еще довольно часто случается, а обогащали и развивали наш собственный опыт?

Попытка ответить на эти вопросы привела нас к выводу о необходимости параллельной взаимообогащающей разработке и анализу как собственных педагогических оснований (нового типа), так и теоретических источников чужих практик и опыта. Понятно, что в рамках сложившихся форм педагогической деятельности такая сложная рефлексивно-аналитическая процедура далеко не всегда может быть востребована. Да и многие современные «инноваторы» часто действуют в худшем смысле интуитивно. Соединяя в своей деятельности самые разнородные элементы, отбирая лишь то, что доступно их разумению, а часто и вовсе то, что попросту «плохо лежит».

Однако мы не можем обойтись без серьезной концептуальной рефлексии в нашем случае – когда мы беремся за развитие системы повышения квалификации. Мы считаем, что уже пришло время, когда общество просто не сможет выдержать новой образовательной реформы, проводимой случайным, некритериальным, излишне радикальным образом. От образования сегодня слишком много зависит в мире и, в особенности у нас, в нашей стране. Пришло время много думать, перед тем как что-то изменять в образовании. Как бы не наломать дров!

В сложном кооперативном взаимодействии, требующем согласованных усилий ограниченных в своей компетентности специалистов в целях решения возникающих перед нами проблем, основания, принципы и цели такой работы должны максимально объективироваться, становиться предметом отдельного целенаправленного обсуждения взаимодействующих сторон. Как построить такого рода работу? За счет каких интеллектуальных средств? Каков должен быть необходимый и достаточный минимум работы по согласованию, чтобы не превратить формальные процедуры оргдеятельностного совмещения в бесконечную дискуссию о точках зрения, принципах, подходах, понятиях?

Поискав, мы обратились к технологии организационно-деятельностных игр (ОДИ) и заимствовали из этой, бесспорно, интереснейшей практики формы, способы и техники коллективной междисциплинарной мыследеятельности (погружение в проблему,

построение понятий, групповая работа, рефлексия, разыгрывание ситуаций, управляемая дискуссия и др.), способные обеспечить комплексную постановку и решение насущных для нас теоретических и практических проблем.

Сегодня мы всё яснее видим, что изменение структуры ИПК, творческие методические поиски, разнообразные усовершенствования содержания образования, а также стратегия принятия управленческих решений не должны осуществляться случайным образом, они нуждаются в особой процедуре координации не только на уровне реального практического действия, но и за счет предварительного промысливания и увязывания различных первоначально обособленных элементов. Ведь, действительно, организационная структура института должна формироваться не сама по себе, а отражать те или иные содержательные функции в деятельности повышения квалификации, институционально их закрепляя. Не создавать структуру, лихорадочно придумывая затем чем бы ее обременить, а, наоборот, сначала вычленив содержание деятельности института в качестве абстрактного предмета с тем, чтобы на следующем шаге иметь возможность определить необходимые и достаточные условия его реализации.

Это относимо не только к организационной структуре ИПК, но и ко всей системе педагогического обеспечения, включающей в себя методические приемы и формы организации образовательного процесса, фигуры управленческих действий, подбор адекватного предметного содержания, оптимальные процедуры кооперации и индивидуализации деятельности сотрудников.

Мы понимаем также, что содержание деятельности ИПК не возникает самопроизвольно, а тесно связано с той педагогической практикой, в которую должен быть включен наш институт. Должен быть. Однако на деле все обстоит не совсем так. Реально связи эти формальны, и сегодня система образования может вполне успешно функционировать и без системы повышения квалификации. К настоящему времени мы имеем устойчивую самовоспроизводящую и самообеспечивающую себя систему образовательных институтов, поддерживаемую посредством автономных структур управления, финансирования, учебно-методического и технического обеспечения.

Если это действительно так, то поиск нового содержания деятельности нашего института не может строиться тотально по отношению ко всей практике образования, а только по отношению к тем фрагментам, которые выпадают из компетенции перечисленных структур. Это значит, что необходим анализ целостной практики образования с целью определения «узких мест», работа с которыми станет целью института повышения квалификации.

В то же время данный анализ еще недостаточен для определения задач ИПК, поскольку «узкие места» могут «сшиваться» и другими подразделениями системы образования. Аналитическая задача состоит прежде всего в вычленении тех «разрывов» в практике, которые иначе, как через СПК, преодолены быть не могут.

Кроме этого, наше убеждение состоит в том, что ИПК – не ремонтный цех, – и не наша задача латать дыры в проржавевшей в тех или иных местах педагогической машине. Мы видим свою задачу в обучении различных специалистов педагогической сферы навыкам работы с этими «разрывами», т. е. навыкам самообслуживанию. Мы полагаем, что упорядочивающим фактором, системообразующим основанием для всех сфер деятельности института, его функциональным и структурным фундаментом, над которым будут надстраиваться различные педагогические и управленческие звенья, должна стать учебная деятельность слушателей, направленная на приобретение навыков критериальной самоорганизации в своей профессиональной деятельности с целью ее оптимального развития.

Иными словами, перед нами со всей очевидностью встает вопрос, от ответа на который во многом зависит будущее нашего института: какими должны быть содержание и организация учебного процесса, учебной деятельности слушателей ИПК, чтобы необходимые интеллектуальные и практические умения к самоорганизации в условиях развития у них возникали?

2. ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ СЕГОДНЯ В ИПК

Итак, как мы уже говорили, задача реорганизации нашего института поставила нас перед необходимостью определения абстрактной структуры той целостности, в рамках которой упоря-

дочиваются многочисленные частные элементы и функции ИПК. При этом целостность нас интересует не как простая совокупность некоторых частей, а как системное единство, взятое по какому-либо общему основанию. Таким единым основанием, по-нашему мнению, должна выступить учебная деятельность слушателей ИПК (см. в конце 1 раздела), которая, в свою очередь, может быть выведена не столько из опыта работы самого института, сколько из анализа положения дел в белорусском образовании, взятом в общем социо-культурном контексте. В практике современной школы должна быть обнаружена необходимая, но отсутствующая деятельность, формирование которой не может быть осуществлено никаким другим образом, кроме как в учебном процессе в ИПК. Ее освоение и должно составить содержание образования в нашем институте. Сам же процесс освоения этого содержания и есть искомая учебная деятельность повышающих свою квалификацию людей. В результате мы оказались перед необходимостью анализа новейших мегатенденций в таком сложном социокультурном явлении как современное образование, но сразу же столкнулись с отсутствием в педагогической культуре средств такого анализа. Поэтому с некоторой поры мы взяли на себя разработку этих средств, привлекая множество источников как материал для нашей собственной понятийной работы. В качестве исходного понятия мы стали разрабатывать категорию «практика» применительно к образованию.

2.1. Что мы имеем в виду, когда говорим «практика образования»

Слово «практика», как, впрочем, и многие другие, приобрело в ходе каждодневного употребления достаточно размытый и абстрактный смысл. Очень часто им обозначают любую целесообразную активность человека. Применительно к школе в этом случае говорят о «практике работы учителя», «практике школы», «практике министерства образования» и т. д. Интуитивно мы допускаем правомерность такого шага, хотя, при более внимательном рассмотрении, можно обнаружить отсутствие четких оснований для различения указанных форм активности. При отсутствии различительного принципа образовательные практики можно умножать до бесконечности, представляя любую активность в образовании

практикой. В то же время использование общефилософской и достаточно абстрактной категории «практика» как общественно-исторической деятельности человечества, направленной на изменение обстоятельств жизни людей, оказывается малопригодным для целей нашей работы, по крайней мере, требует уточнения.

В данном тексте мы предлагаем использовать следующее представление о практике. Во-первых, практика, в отличие от деятельности субъекта, безлична и в известной степени досубъектна, объективна. Практика существует как совокупный опыт мышления и деятельности, как конкретная историческая форма их организованности и включает в себя множество нерационализированных и малоосознанных моментов как результат активности многих людей. Субъект «входит» в существующие практики, осваивает их, в них и из их материала он строит свою индивидуальную деятельность. Практика выступает предельной рамкой развертывания каждой конкретной деятельности, конституирует ее содержание и границы. Можно сказать также, что субъектом практики являются не столько конкретные функционеры, сколько социальные группы, а часто и социум в целом. Люди реализуют практику, вступают в практические отношения, в их деятельности она «живет». Однако и практика «реализует» людей, предлагая им программы поведения, сознания, мышления и деятельности. Из вышесказанного понятно, что практику нельзя натурализовать, понимая ее только как реальную работу того или иного специалиста.

Совокупность практик составляет существенный момент каждой конкретной культурно-исторической ситуации. Структурное единство элементов практики (основание для различения практик) задается социокультурной функцией данного типа человеческой активности. В этом смысле можно говорить о практике обучения и воспитания современной школы, выделять в ней необходимые и достаточные компоненты. Для целей нашей работы мы выделили четыре исчерпывающих практику современного образования функции, а значит, и четыре типа образовательных практик: практику собственно обучения и воспитания, практику нормирования и перенормирования практики обучения и воспитания, практику управления образовательными процессами, и, наконец, практику повышения квалификации. Охарактеризуем более подробно выделенные нами образовательные практики.

Практика обучения и воспитания организуется вокруг конкретных задач образования подрастающих поколений. Реализуется, как правило, в деятельности учителя-предметника, воспитателя, практического психолога и т. п. Взаимодействие с образующимися носит контактный, личный характер. Для выполнения данной функции деятелю необходимы знания об объекте его деятельности – о человеке, закономерной смене его состояний, приемах и способах работы с этими состояниями. Деятельность, которую он должен осуществлять, или уже известна ему вследствие полученного образования, или задается в виде нормативных методических предписаний. Знания об общих закономерностях и механизмах обучения и воспитания, тенденциях развертывания и взаимодействия сложных образовательных процессов для данной позиции излишни.

Практика нормирования и перенормирования практики обучения и воспитания возникает из необходимости обеспечения воспроизводства исходной педагогической практики. Реализуется она обычно в деятельности методиста, завуча по учебной или воспитательной работе, декана и т. д. Взаимодействие с образующимися здесь опосредовано практикой нормирования. Предмет нормировщика должен включать в себя два объекта: объект педагога-практика, т. е. ученика (он не может игнорировать знаний о человеке как об особом «объекте» обучения и воспитания, изменении его состояний, границах педагогического вмешательства), и педагогическую деятельность (нормировщику необходимо знание о деятельности собственно обучения и воспитания, а также о дидактических принципах, процессах усвоения информации и т. д.).

Практика управления образовательными процессами диктуется прежде всего некоторой целостностью процесса образования, понимаемого как сложная совокупность структур мышления и деятельности, находящихся в постоянной динамике. Это предполагает необходимость в координации и согласовании в одном месте и в одно время разных факторов и влияний. То есть ее необходимость обусловлена самим фактом кооперативной деятельности многих людей в сфере образования. Объектом приложения сил управленца выступает вся образовательная ситуация в целом, она включает в себя деятельность ученика, практики педагога и нормировщика, как обеспечиваемые. Именно этой позиции может быть приписано

наиболее полное и целостное представление о современной практике образования.

Здесь мы хотим еще раз подчеркнуть, что ведем речь не о конкретной профессии или специальности, а о функции, носителем которой может выступать работник любого уровня педагогической квалификации. Так, рядовой учитель не только в состоянии освоить управленческую практику, но и в известной степени часто является ее носителем.

Практика повышения квалификации также может быть рассмотрена и как сквозной элемент описанных выше типов активности деятелей образования, и как самостоятельная функциональная организованность. Уточним прежде всего содержание употребляемого нами понятия «квалификация».

2.2. Что мы имеем в виду, когда говорим о «квалификации»

Обыденный смысл слова «квалификация» тяготеет к представлению о том, что квалификация есть не что иное, как качество выполнения той или иной деятельности. В этом случае приобретение учителем нового дисциплинарного знания или овладение им каким-либо дидактическим средством рассматривается как повышение квалификации. Мы полагаем такое представление недостаточным. Дело в том, что тот или иной практик не только выполняет определенную мыследеятельность, но и вступает в особые отношения с ней. Это отношение характеризуется как степень принятия-отчуждения конкретного мышления и деятельности, так и представленностью их в сознании практикующего субъекта. Масштаб и глубина этой представленности (степень осознанности и рефлексивности деятельности) могут быть весьма различны: от поверхностной и фрагментарной до сущностной и целостной. Кроме этого, важно понимать и следующее. Активность любого человека может разворачиваться двояко: например, быть направлена на предмет преобразуемой действительности и на свои действия как особый предмет преобразования. Во втором случае возникает рефлексивная деятельность, выражающая содержание отношения субъекта к осуществляемой им практической активности. Эту деятельность, т. е. такую определенную активность, в основе которой лежит уси-

лие, направленное на изменение, смену некоторых структур мышления и деятельности, мы и называем квалификацией, а изменение ее масштаба и глубины – повышением квалификации.

Так проинтерпретированная «квалификация» позволяет нам рассматривать практики повышения квалификации как разновидность особой педагогической практики, имеющей свою собственную квалификационную характеристику, приписывать данный тип активности соответствующим педагогическим субъектам. При этом практика повышения квалификации может разглядываться и как механизм развития всех указанных ранее типов практик. Эта практика в наиболее «чистом» виде может быть реализована в деятельности педагога системы повышения квалификации, методолога, специалиста по управленческому консультированию. Для выполнения деятельности в рамках данной практики исполнитель должен обладать как обобщенным знанием об объектах обеспечиваемых практик, так и особым надпредметным знанием о деятельности и способах мышления о ней, а также представлениями о возможных путях развития последних.

Введенное нами значение термина «квалификация» снимает парадоксальность распространенного утверждения о том, что можно быть специалистом высокого уровня в данной профессии и одновременно малоквалифицированным работником.

Таким образом, мы различаем профессиональную деятельность и квалификацию, включая каждую из них в структуру практики современного образования. Совокупная структура практики образования, в свою очередь, представляет собой системное единство взаимодополнительных практик (педагогической, нормировочной, управленческой, квалификационной), причем в этом единстве любая последующая является обеспечивающей предыдущую. Центральное место в ряду указанных практик занимает практика квалификации. Подчеркнем еще раз особенность нашей трактовки последней. Квалификация в деятельности – это не просто доведенная до автоматизма совокупность действий, пусть даже весьма успешных, но и владение деятелем обобщенным программным знанием о свойствах предмета преобразования, составе и порядке преобразовательных актов, о структуре и других характеристиках той целостности, в рамках которой данный субъект развертывает свою активность. Выступая в виде ориентировочной основы дея-

тельности, квалификация представляет собой рефлексивную надстройку над базовой деятельностью, ее управляющую инстанцию, обеспечивающую непрерывность и гибкость практики в нестандартных ситуациях (например, учебно-воспитательного процесса). Наличие квалификации – гарантия осмысленности, непротиворечивости и согласованности осуществляемой практики, фактор ее устойчивого воспроизводства и развития.

2.3. Что происходит сегодня в образовании Беларуси с учетом введенного понятия «квалификация»?

Если теперь сквозь призму понятия «квалификация» проанализировать образовательную действительность, то мы легко сможем обнаружить значительную редуцированность, а порой и полное отсутствие необходимой для полноценного функционирования школы практики квалификации. Это выражается прежде всего в том, что работники и специалисты образования утратили деятельностные и мыслительные нормативно-технологические контексты и системно-нормативные представления, организующие их поведение и взаимодействие. Каждый действует либо по понимаемой им традиции, либо исходя из своего собственного произвольного разумения. В результате ученик не знает, что он и зачем учит, а учитель – в чем смысл его деятельности в изменившихся социокультурных обстоятельствах и каковы ее перспективы. Методист превращается в педагогического инспектора, надзирающего лишь за дисциплиной, а управленец в сановника-контролера без определенных функциональных обязанностей. Отсутствуют новые и общепризнанные критерии эффективности педагогического труда. Непонятно, в каком направлении и как совершенствовать образовательную практику сегодня.

В результате мы приходим к выводу о том, что первостепенной задачей в образовании Беларуси является разработка и осуществление целостной практики квалификации во всех звеньях педагогического процесса. Не повышение квалификации работников и специалистов образования, а постановка, восстановление всей полноты квалификационной деятельности. Лишь на втором шаге возникает возможность трансформации сформированной образовательной деятельности, ее совершенствование и развитие.

2.4. Кто сегодня может реально осуществить постановку целостной практики квалификации в белорусском образовании?

Мы полагаем, что в современных конкретных социокультурных условиях ни одна из существующих образовательных подструктур – педагогическое образование, методическая служба отделов образования в областях и районах, система управления школой, научные ведомства – не могут напрямую работать с квалификацией как со своим предметом. Во-первых, они сами не обладают необходимой квалификацией и средствами ее формирования; во-вторых, указанные подразделения ориентированы на выполнение других задач; в-третьих, занимая, как правило, определенное место в образовательной иерархии, данные структуры имеют дело лишь с частью педагогической системы или с ее отдельными функциями. В результате единственной инстанцией, которой может быть реально приписана задача работы с квалификацией, является система повышения квалификации Беларуси. Осознание этого обстоятельства налагает на нас особую ответственность, поскольку система повышения квалификации превращается теперь из вторичной, обслуживающей отрасли образования, в одну из важнейших его детерминант, механизм развития всей педагогической системы республики.

Между тем сама система повышения квалификации Беларуси оказалась подвержена всем тем «болезням», которые свойственны другим образовательным институтам. Это значит, что нам самим предстоит овладеть квалификационной деятельностью, выстроить практику квалификации. Следовательно, в структурах СПК должны быть разработаны, экспериментально проверены и тиражированы в образование необходимые образцы квалификационной деятельности (конкретной структуры мышления и деятельности). Понятно, что это представляет собой значительную новацию для самой системы повышения квалификации.

Таким образом, возникает принципиальная задача создания в СПК экспериментальной площадки с целью формирования и запуска практики квалификации. Такой экспериментальной площадкой мы видим наш институт. Это связано не только с субъективным фактором – характером самоопределения сотрудников ИПК,

но и с рядом объективных причин. Среди них следующие: выгодное стратегическое и географическое положение, связи с зарубежными образовательными институтами, наличие значительного количества специалистов высокого уровня, в частности, получивших методологическую подготовку, возможность использования столичного научно-педагогического потенциала, достаточные материально-технические ресурсы, адекватная правовая база. Мы рассматриваем наш институт как возможный экспериментальный центр в белорусском образовании, в котором за счет концентрации идеологии, материальных и человеческих ресурсов, производятся два типа работ:

- ▶ постановка целостной практики квалификации в образовании Беларуси;

- ▶ запуск процессов повышения квалификации в обеспечиваемых образовательных практиках – педагогической, нормировочной, управленческой.

Здесь нам необходимо сделать два уточнения. Первое касается того обстоятельства, что ИПК не может работать со всеми работниками и специалистами образования сразу, необходимо выделить приоритеты. Таковыми мы считаем сегодня:

- а) саму сферу повышения квалификации;
- б) педагогическое образование;
- в) управление образованием;
- г) экспериментальные образовательные площадки;
- д) учебные заведения нового типа;
- е) методические службы образования.

Именно у представителей этих приоритетных зон белорусского образования в первую очередь должна быть «поставлена» квалификационная деятельность.

Второе уточнение касается способов решения задач ИПК в практике квалификации. Дело в том, что квалификация, в нашем понимании, не может быть передана кому-либо просто в форме информации. Поскольку она представляет собой рефлексивную надстройку над осуществляемой деятельностью, постольку это востребует особой организации педагогического процесса в ИПК. Обучать непосредственно на рабочем месте тех или иных специалистов не представляется возможным. Это значит, что из непосредственной практики должны быть сделаны извлечения в виде

модельных учебных ситуаций, при анализе которых слушатели будут обретать необходимую квалификацию. Здесь мы оказываемся перед необходимостью поиска ответа на вопрос о той учебной активности, которая должна осуществляться слушателями ИПК для овладения ими навыками квалифицирующей деятельности.

2.5. Как мы понимаем учебную деятельность слушателей ИПК

Сразу оговоримся, что мы не отождествляем учебную деятельность с внешне наблюдаемыми учебными действиями и операциями. Так, скажем, факт прослушивания обучающимися лекции или решения ими какой-либо задачи лишь указывает на учебную деятельность, является ее признаком, но не ею самой. Дело в том, что в этом случае остается неясной последовательность учебных действий, их смысл, мотив и цели, основания единства и взаимозависимости, неочевидна та структура способностей, изменение которой и выступает целью учебной деятельности. Это значит, что учебная деятельность (в противовес учебному поведению) есть не что иное, как идеальное, невещественное образование, абстракция, т. е. нормативно-регулирующая понятийная структура. Именно ее наличие выступает необходимым условием неслучайного поведения учащихся. Для нашего изложения из этого следует необходимость двойного модуса существования учебной деятельности: как идеального объекта и как реальной активности слушателей ИПК. В данном случае мы больший акцент делаем на первом.

Какие же требования могут быть предъявлены к структуре и содержанию учебной деятельности наших слушателей, если мы хотим в ходе обучения сформировать у них необходимые для квалификации способности? Ответ на этот вопрос выводим прежде всего из цели учения – структуры и содержания значимых для нас умений и навыков. Здесь мы опять вынуждены обратиться к деятельности квалификации и выделить в ней целеобразующие свойства.

Как мы уже сказали выше, квалификация представляет собой деятельность над деятельностью, в которой базовая деятельность представлена как предмет преобразования деятельности квалификации. Реализация квалификационной активности предполагает владение не столько дисциплинарным специальным знанием,

сколько надпредметным и соответствующими способностями, являющимися «свернутой» деятельностью квалификации, ее иновыражением. Мы выделяем следующие группы таких способностей:

- ▶ рефлексивно-деятельностные («ответственные» за развитие деятельности);
- ▶ коммуникативно-мыслительные («ответственные» за возможность коллективного решения проблем);
- ▶ психолого-педагогические («ответственные» за создание творческой и бесконфликтной атмосферы в коллективной деятельности);
- ▶ управленческие («ответственные» за организацию и кооперацию разных исполнительских по типу деятельностей).

Уже сам перечень способностей показывает, что они не могут быть результатом традиционно построенного обучения, в котором обучающийся выступает пассивным реципиентом разнообразной информации. Необходимо сформировать особый тип учения слушателя ИПК, отвечающий как минимум двум требованиям: а) учение должно быть деятельностным; б) учение должно быть рефлексивным. Содержанием рефлексии выступает сама учебная ситуация (модель реальной ситуации), поведение слушателя в ней, способы взаимодействия членов группы, изменения содержания и приемов мышления и деятельности в процессе обучения. Будучи рефлексивно выделенной в качестве ориентировочной основы деятельности в учебных ситуациях норма квалификации переносится обучающимся в конкретные производственные ситуации и там реализуется.

Опишем теперь возможную учебную деятельность слушателей ИПК в виде двухуровневого процесса, в котором на одном уровне представлены структуры мышления и деятельности, усваиваемые в обучении, а на втором – обозначен процесс (этапы) их усвоения. Взятые в их единстве они образуют учебную деятельность слушателей ИПК. Приведенная ниже иллюстрация построена в упрощенном варианте, на примере функционирования индивидуального сознания обучающегося. Для осуществления реальной экспериментальной работы потребуются более сложные идеальные конструкции, учитывающие как педагогическое взаимодействие, так и коллективный характер обучения. Здесь же мы попытаемся предложить некоторый инвариант, присутствие которого необходимо обучении слушателей, вне зависимости от сказанного выше.

Первым шагом учебной деятельности обучающихся является конкретное практическое педагогическое действие, позволяющее впоследствии реконструировать совокупную деятельность данного субъекта. В ходе данного этапа вырабатывается и оформляется способность адекватного выражения в модельной форме целей, смысла, методов и приемов осуществляемой практиком деятельности. Причем важен не рассказ о том, как бы вел себя слушатель в тех или иных обстоятельствах, а демонстрация реального поведенческого акта.

Второй шаг учебной деятельности слушателя состоит в вербальной реконструкции осуществленной деятельности. Средоточием усилий обучающегося при этом начинает выступать реконструкция целостной ситуации, поскольку только в контексте этой целостности возможно полноценное определение педагогического поведения. Структура целостности формируется прежде всего за счет способности адекватного понимания ситуации, что и может являться педагогической целью данного этапа, определяющей характеристикой учебной задачи.

Третий шаг учебной деятельности слушателя состоит в структурировании целостного образа деятельностной ситуации, обнаружении ее констант и переменных, выделении структуры деятельности из фона второстепенных поведенческих явлений. Основанием такого рода работы выступают способности к аналитическому мышлению. Материалом мышления является продукт второго этапа (смыслы понимания). Причем мышление слушателя в данном случае важно не само по себе, а в качестве подчиненного момента в работе с наличной конкретной ситуацией.

На четвертом шаге аналитически выделенные структуры особым образом объективируются за счет многопозиционного (с различных точек зрения) рассмотрения и анализа ситуации, что позволяет «очищать» продукты мышления от интерпретационных наслоений, личностных проекций, фантазий и интроспекций. Многопозиционное представление деятельности становится возможным за счет формирования способности к диалогизации (диалогической коммуникации), одновременного удерживания альтернативных точек зрения, что и выступает в качестве педагогической задачи этапа. Одновременно «обнажаются» собственные позиция, мыслительные приемы и процедуры.

Пятый шаг – решающий в данном типе учебной деятельности. В ходе его происходит «сборка» разделенных на предыдущих этапах содержаний. Здесь значимой оказывается обобщающая способность сознания слушателя (различного рода мыслительные навыки и техники), умение осуществлять процедуры как эмпирического, так и теоретического обобщения относительно собственной деятельности. Формирование опыта такого рода интеллектуальной деятельности может рассматриваться как завершающий этап в обучении слушателя ИПК.

Отметим, что извлечения из практики образования, положенные в содержание учебных ситуаций, должны быть тесно связаны с исходным уровнем квалификации слушателя, типом осуществляемой им деятельности. Поэтому разработка типологии и логики учебных ситуаций представляет собой значительную теоретическую и практическую проблему.

Описанную выше учебную деятельность мы называем рефлексивным системно-ситуационным анализом, а обучение такого типа – имитационно-деятельностно-рефлексивным.

2.6. Кто и чем теперь управляет?

Выше мы пришли к выводу о том, что обретение профессиональной квалификации обучающимися возможно лишь в специально организованных ситуациях, в которых происходит обращение слушателя к содержанию своего практического опыта (деятельности и мышления). Именно этот опыт является непосредственным предметом преобразования повышающего квалификацию субъекта и содержанием педагогической активности преподавателя ИПК. Это означает, что мы не берем извне и не «упаковываем» произвольно в учебный предмет те или иные знания, предназначенные к усвоению слушателями ИПК. Мы должны организовать сложный процесс самостоятельного получения ими знаний, причем таких которые реально помогают им эффективнее действовать и критерияльно развивать каждому свою индивидуальную деятельность. Такие знания возникают как результат работы слушателя со своим внутренним миром, в ходе которой различный учебный материал переживается, осознается, осмысливается, категоризируется с помощью разнообразных семиотических средств. Полученные

в ходе рефлексии собственного учебного опыта, эти знания в виде некоторых устойчивых структур мышления и деятельности будут укореняться в сознании обучающихся.

Слушатель ИПК теперь оказывается не просто объектом нашего педагогического воздействия, в котором мы совершаем любые, удобные нам изменения, а личностью, обладающей собственной жизненной и профессиональной траекторией, зачастую более компетентной чем мы, что и делает возможным полноценный и взаимопродуктивный диалог между нами и паритетное сотрудничество. Мы не можем теперь ставить цели обучения перед слушателями без соответствующего их совместного обсуждения и согласования. Ибо те цели, которые мы обычно предлагали, как правило, были всегда ограничены нашим жизненным опытом или делегировались нам вышестоящими инстанциями.

Таким образом, становится понятно, что современный педагогический процесс в ИПК должен строиться не по схеме простой деятельности, а по схемам управленческой деятельности, когда непосредственным предметом педагогической деятельности становится не внутренний мир слушателя, а содержание, направление его учебной работы. Педагогическая деятельность преподавателя ИПК должна надстраиваться над учебной деятельностью слушателя, управлять ею. Вместе с тем содержание педагогического опыта слушателя, характер его учебного действия влияет на управляющее воздействие преподавателя, делает его принципиально рефлексивным. В качестве предмета преобразования при такой организации обучения, подчеркнем это еще раз, выступает не другой человек, а та деятельность, которую осуществляет слушатель, не его внутренний мир, а та среда (информационная, коммуникативная, мыслительная, предметная, деятельностьная), в которой только и может происходить эффективное развитие обучающегося.

В результате мы можем говорить о своеобразной педагогике среды, когда учебная ситуация, а не преподаватель «обучает», «заставляет» слушателя мыслить и делать выводы. В таком случае задачей педагога становится организация такой проблемно-ситуационной среды, попадая в которую обретающий квалификацию специалист осознает уровень своего профессионализма, недостаточность используемых им средств, находит в сотрудничестве и взаимодействии с преподавателем необходимый куль-

турный материал для преодоления затруднения, ставит цели себе на развитие недостающих способностей. Преподаватель всячески поощряет творческое самовыражение слушателя, культивирует множественность типов и путей индивидуального профессионального поведения.

Важно отметить, что в обучении такого рода управление развитием обучающегося осуществляется не непосредственно, а опосредованно – рефлексивно, через передачу слушателю в проблемной ситуации такой информации, которая может служить основанием для принятия им решения или средством для выработки соответствующей стратегии действий в учебной ситуации. Таким образом, педагогическое обеспечивающее действие не может не носить рефлексивный характер, включающий в себя в качестве необходимого момента заимствование позиции слушателя, идеальную представленность структур его актуальной и потенциальной активности, психологических состояний как отдельного человека, так и группы в целом.

При таком обучении знания укореняются в личном опыте обучающегося, он отдает себе отчет о его природе, генезисе, культурных функциях. То есть перед нами открывается возможность преодоления, описанного в начале изложения, процесса отчуждения знаний от целей и задач, процедур реальной профессиональной деятельности слушателей.

Попытаемся представить педагогическую деятельность преподавателя ИПК в виде последовательных шагов ее развертывания.

Первым педагогическим действием в нашем подходе является построение культурно-семиотического пространства учебной ситуации, воспроизводящей в сущностных чертах реальную образовательную практику слушателя. Центральной задачей преподавателя на этом этапе выступает погружение обучающегося в пространство и содержание игрового события. Большое значение имеет в этом случае эмоциональный фон ситуации, облегчающий идентификацию слушателя ИПК с ситуацией, что позволяет проще вовлечь его в учебную коммуникацию, преодолеть барьер условности обучения. Показателем «погруженности» обучающегося в содержание учебного события являются различные характеристики проявления эмоционально-волевой сферы личности: сосредоточенность, сопереживание, подавленность, заинтересованность и др.

На следующем шаге задачей педагога становится обеспечение рационального анализа опыта слушателей – участников учебного события. Преподаватель стимулирует и поощряет аналитико-синтетические высказывания обучающихся, помогает выявить разность или тождественность их точек зрения через проблематизацию, соотнесение, сталкивание и дооформление их ценностно-смысловых позиций. Этими педагогическими действиями достигается осознание слушателями относительности собственных точек зрения, зависимость их содержания от явных или неявных целей и ценностей. У слушателей формируется опыт рефлексивного контроля за константностью в коммуникации анализируемого фрагмента учебной ситуации. Критериями осуществленности данного этапа могут служить «феномены удерживания позиции» – осуществление устойчивых, относительно осмысленных, цельных, непротиворечивых, исходящих из одной ценностно-смысловой позиции, высказываний.

На третьем шаге педагогическое усилие сосредотачивается вокруг задачи содержательного обобщения аналитически расчлененных ранее фрагментов учебного события. Основанием синтеза выступает конкретное профессиональное действие слушателя, результат его самоопределения, вследствие нахождения обучающимся своего места в структуре целостной учебной ситуации. Показателем эффективности данного шага обучения мы считаем обоснованность категориальных версий события (профессиональной ситуации), что имеет своим следствием соответствующее конкретное педагогическое действие. Обоснованный отказ от действия также может считаться удовлетворяющим критерием.

Четвертый шаг – завершающий, рефлексивный. Преподаватель вместе со слушателями «разбирает» реальные и (или) возможные последствия осуществленных каждым обучающимся действий, возникшие затруднения, проблемы и способы их преодоления, обнаруживает области неполного знания, отмечает случаи несоответствия заявленных позиций и видений со способами их педагогической реализации в поведении, реконструирует лежащие в основании поведения и мышления нормативные структуры, восстанавливает обобщенные приемы и процедуры системно-ситуационного анализа. Выделение слушателем ИПК ориентировочной основы деятельности в учебной ситуации мы рассматриваем

в качестве итога всего процесса обучения. Показателями эффективности данного этапа выступают: свободное пользование обучающимися принципами системно-ситуационного мышления и деятельности, оперирование эмпирическими характеристиками и условиями собственной деятельности в соответствии с заявленными принципами и нормами.

Принципиальное значение для всего процесса обучения в ИПК имеет коллективная распределенность усваиваемых в учебной ситуации действий. Находясь первоначально в интерпсихическом состоянии, предназначенные к усвоению способы мышления и деятельности в процессе коммуникации и решения учебных задач постепенно интериоризируются, превращаясь во внутриличностные способности слушателей.

Таким нам видится педагогический процесс в ИПК, взятый с точки зрения его участника – преподавателя, организующего учебную ситуацию. Понятно, что представленное описание дано здесь в самом общем виде, и в ходе экспериментальной проверки возможно переструктурирование и содержательная корректировка выделенных этапов педагогической деятельности.

2.7. Как должен быть устроен учебный процесс в ИПК?

Презумпция активности слушателя ИПК, полагание его учебной деятельности в качестве предмета педагогического воздействия заставляет нас обратить пристальное внимание на организационные формы обучения в нашем институте. Дело в том, что традиционные и общепринятые способы обучения в виде лекций, семинаров, практических занятий оказываются недостаточными в связи с новыми образовательными задачами. Так как содержание образования в системе повышения квалификации становится теперь деятельностью (его элементами начинают выступать способы мышления, действия, понимания, рефлексии, коммуникации, самоопределения, целеполагания, самоорганизация), то очевидно, что его возникновение не может произойти никак иначе, как в самостоятельной активной работе слушателя.

Но чтобы активность слушателя стала возможной в учебных ситуациях, она должна быть туда «заложена» преподавателем.

Таким образом, перед нами встает проблема проектирования и конструирования таких учебных ситуаций (ситуаций учения-обучения). Как мы уже отмечали выше, формировать структуры квалификационной деятельности непосредственно на рабочих местах специалистов не представляется возможным. Однако и перенести производственную ситуацию в «чистом» виде в учебный процесс тоже невозможно. В результате мы оказываемся перед необходимостью моделирования (имитации) в обучении существенных общезначимых моментов реальной педагогической практики обучающихся. Так для квалификации педагога-практика содержание ситуации определяется характеристиками преподаваемого предмета или воспитательной деятельности, для нормировщика – процессами и процедурами педагогической деятельности, для управленца – типом управляемого объекта. Именно эта искусственно созданная (имитационная) ситуация принуждает действовать обучающегося, ее элементы становятся предметом рефлексивного преобразования и анализа в ходе учебной работы. Логика построения ситуаций учения-обучения в ИПК, конкретное содержание учебных задач должны определяться исходя из уровня квалификации слушателя, степени владения им деятельностью содержанием образования. Например, типология ситуаций может зависеть от профиля приобретаемой квалификации (педагог-практик, нормировщик, управленец), а может – от субстанции усваиваемых способов деятельности: мышления, понимания, рефлексии и т. д.

В то же время способности, приобретаемые слушателями ИПК в процессе обучения, во многом инвариантны, присущи всем указанным типам квалификации. Педагогическая, нормировочная и управленческая деятельность как логически, так и организационно-деятельностно взаимосвязаны и имеют последовательно усложняющееся строение. Все указанные участники педагогической практики обращены к нормативной структуре деятельности, только содержание этой деятельности (нормы) варьируется. Нормировщик обращен к обобщенным принципам и методам педагогической деятельности, управленец – к деятельностным кооперациям, педагог-практик – к нормам учебной деятельности школьника (которой он управляет с целью формирования у ребенка новых способностей).

Понимание квалификации как деятельности над деятельностью, а также необходимость организации учебной и педагогической активности ставит нас перед необходимостью поиска адекватной организационной формы, конституирующей значимые для нас процессы. Таковой, по нашему мнению, выступает модульная форма обучения (примером-прототипом учебного модуля для нас выступила организационно-деятельностная игра).

Под «модулем» мы понимаем относительно независимую, целостную часть учебного процесса, направленную на решение конкретной сложной образовательной задачи. Модуль может быть изъят из учебного процесса и заменен другим, но без ущерба для структурной целостности института. В учебном модуле появляется возможность комплексирования разнопредметного знания, содержательной кооперации преподавателей различных кафедр и факультетов, поскольку целью модульного обучения являются надпредметные способности обучающихся. Дело в том, что сама педагогическая практика синкретична, полипредметна, что должно быть также реализовано как принцип в имитационных моделях обучения в ИПК.

Каждый модуль должен проектироваться таким образом, чтобы у слушателей в процессе решения учебных задач возникали бы вполне определенные затруднения, разрешение которых было бы невозможным без овладения соответствующими способностями. Эти способности, как мы уже отмечали, во многом инвариантны, обладают потенциалом усложнения и развития, что и обеспечивает преемственность и взаимосвязи процессам повышения квалификации.

Модульный режим обучения побуждает нас к ревизии конкретных методических приемов и средств. Цели и структура модуля придают педагогическим техникам упорядоченность и качественное своеобразие. Так мы оказываемся обращенными к активным групповым методам обучения. Если в традиционном учебном процессе слушатель – пассивный реципиент знаний, эксплуатирующий одну интеллектуальную функцию – память (нерефлексивно усваивающий различные педагогические приемы), то в деятельностно-рефлексивном, модульном он – субъект разнообразной учебной активности.

Ведущее место среди активных форм обучения должно принадлежать игре как особому дидактическому средству, позволяющему моделировать содержание и структуру той или иной профессиональной деятельности. В учебных – деловых и организационно-деятельностных играх – не просто разговаривают, спорят, но и действуют, рефлектируют свои действия, реализуют созданные «здесь и теперь» проекты.

В игровом режиме развивается активность личности слушателя: от репродуктивной установки на выполнение заданий к продуктивной, когда задания формулируются самими участниками, реализуются в условиях игрового риска, неопределенности, творческой активности и самоконтроля. Осуществление продуктивных форм активности является показателем эффективности игрового моделирования и развития обучающихся.

Включение участников игры в обстановку, максимально приближенную к профессиональной деятельности, к естественному трудовому процессу, повышает учебную мотивацию, а методы имитационно-игрового моделирования позволяют сформировать значимые для слушателей квалификационные умения, развить психологическую готовность к их реализации в реальной практике.

Нельзя обойти вниманием и такую особенность имитационно-обучающих игр, как создание благоприятных условий для реализации идеи сотрудничества в обучении. В ходе игры ее участники овладевают навыками коллективной творческой работы, приемами кооперации, причем не только во взаимодействии слушателей между собой, но и в диалоге последних с преподавателями.

Имитационно-обучающая игра, осуществляемая в рамке того или иного модуля предполагает развитость надпредметных способностей у педагогов – организаторов обучения. Особенностью деятельностно-рефлексивного педагогического процесса является то, что он обладает развивающим потенциалом не только для слушателей, но и в первую очередь для его инициаторов – педагогов системы ПК.

Таким образом, подводя итоги данного фрагмента, мы отмечаем, что главным противоречием осуществляемой практики образования в регионе Беларуси является отсутствие в ней слоя квалифицирующих действий, понимаемых как особая управляющая

(рефлексивная) структура в деятельности различного рода специалистов образования. Это позволяет говорить о неполной, редуцированной структуре педагогической практики, что ведет в первую очередь к диспропорциям и дисбалансу в реальной деятельности конкретных работников, рассогласованию и формализации процессов обучения и воспитания. Становление и совершенствование квалификационной деятельности в различных образовательных практиках, а также самой практики квалификации как таковой – есть сегодня, с нашей точки зрения, реальный способ развития и обновления белорусского образования. В этом смысле можно понимать деятельность института повышения квалификации как центра развития образовательных практик.

Для реализации этих задач мы должны развернуть в стенах ИПК процесс подготовки ключевых для сегодняшнего образования специалистов с тем, чтобы в ходе деятельностно-рефлексивного взаимодействия слушатели овладели бы приемами и способами системно-ситуационного анализа, а также средствами системно-мыследеятельностной методологии, являющихся базовыми для осуществления квалификационной деятельности любого уровня.

Деятельностно-рефлексивное обучение как средство формирования квалификации находит свою оптимальную организационную форму в модульной организации учебного процесса, который, в свою очередь, опирается на активные методы группового обучения в виде имитационно-обучающих игр. Такого рода педагогическую технологию обретения и повышения квалификации мы считаем наиболее адекватной для обновления и развития педагогических практик в регионе, понимаемых в указанном выше смысле.

3. В КАКОМ СМЫСЛЕ МЫ ПОНИМАЕМ «РАЗВИТИЕ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК?

В предыдущем разделе, обсуждая понятие «практика», мы отмечали зависимость конкретной содержательной определенности этой категории от той социокультурной функции, которую реализует система образования в данное историческое время. Уточним содержание этой зависимости с опорой на результаты анализа современной социокультурной ситуации.

Мы будем понимать «образовательную практику» в отношении которой говорим о «квалификации» и о «повышении квалификации» следующим образом. Исходным в нашем подходе будет представление о том, что практика существующей в Беларуси школы возникла и строилась по образцу новоевропейского образования, появившегося, в свою очередь, в период разложения традиционных сообществ и становления индустриальных национальных государств. Свое идеологическое выражение эта практика получила в философии просветителей. Просветительская установка новоевропейской школы коренилась в тотальной неграмотности населения, труднодоступности высокой образованности, интеллектуальной несамостоятельности широких масс. Между тем потребности общественного развития требовали человека, обеспечивающего интересы становящихся национальных производств, обладающего достаточной для фабрично-заводской деятельности образованностью, способного к однозначно интерпретируемым коммуникативным действиям. Словом, человек должен был быть готовым функционировать в качестве элемента хозяйственно-политической мегамашины. Все это определяло служебное, подчиненное место образования в современном ему обществе, конституировало обучение и воспитание в виде системы деятельности, ориентированной на стандартный, унифицированный, быстро восстанавливаемый, массовый человеческий «материал-продукт».

В результате для реализации этой задачи и возникла общеобразовательная средняя школа со всеми необходимыми для данной работы средствами: массово-групповым обучением, классно-урочной формой, единым содержанием образования, жесткой стратификацией человеческих позиций и отношений. Соответствующий гуманитарный компонент в содержании образования обеспечивал национально-культурное единство сообщества, что по мнению многих социологов, явилось решающим фактором складывания наций.

Таким образом, практика новоевропейской школы была ответом образования на потребности общества и государства в человеке, способном функционировать в условиях технологической однозначности и предсказуемо изменяемых обстоятельств жизнедеятельности, рационально организующим свое поведение (отсюда светская, антиклерикальная направленность образования), патристически и национально центрированным. Выход за рамки стан-

дарта и удовлетворение других социальных нужд обеспечивался за счет структур элитного и альтернативного образования, развитости гражданско-общественной инфраструктуры.

Решенность задач индустриального развития в странах Западной Европы и вызвал кризис образования в этом регионе мира, обусловила поиск путей его преодоления. В Беларуси данный кризис осложнен дополнительными факторами.

Мы оказались в точке бифуркации своего развития, вдруг обнаружив себя в суверенном государстве, на стыке Востока и Запада, в условиях постсоветской действительности. Все больше дают о себе знать «западные» тенденции общественной жизни: рыночные отношения, парламентская многопартийная государственность, политический и мировоззренческий плюрализм, демократические социальные преобразования. Новая ситуация наиболее точно, по нашему мнению, характеризуется понятием «модернизация». Под модернизацией обычно понимают переход от традиционного общества к современному, от аграрного к индустриальному, от статического к динамическому. Особенность модернизации в Беларуси состоит в ее многоступенчатости и фрагментарности (анклавности). В республике одновременно решаются задачи складывания рыночных, индустриальных отношений и актуализируются нерешенные проблемы индустриального общества. Все четче обозначаются требования информационной, постиндустриальной эпохи. Эти процессы разворачиваются на «теле» коммунистически деформированного социума в условиях постсоветских перестроечных «демократических» деформаций, возобновляемого противостояния Запада и Востока, усиления глобальной проблематики, роста общецивилизационной нестабильности.

Модернизация формирует заказ на человека, способного жить в неравновесном мире, инициативного, автономного, индивидуально выразительного, коммуникативного, обладающего комплексом универсальных культуросозидающих качеств: пониманием, рефлексией, креативностью и т. д. Это значит, что цели белорусского образования значительно усложняются. К традиционной задаче школы индустриального общества – подключению индивида к совокупному человеческому опыту (преимущественно опыту научного познания), зафиксированному в культурных нормах,

добавляется новая – подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся социальном мире. Переход к информационному обществу заставляет пересмотреть функции образования – от передачи известных знаний (старшие – младшим) к умению школьников самостоятельно производить новое знание, фиксируя методы его получения.

В условиях постиндустриальных общественных отношений образование из вторичного, служебного института превращается в генератора общественного развития, управляющую инстанцию по отношению ко всему социуму, средство и механизм его реформирования. Однако это изменение само собой, «естественным» образом произойти не может, кто-то должен его произвести. Под новые социокультурные задачи нам необходимо построить соответствующие педагогические системы.

Между тем образование в Беларуси продолжает функционировать в прежнем режиме, мало изменяясь в новых условиях, а значит, остается частичным, тормозящим позитивные сдвиги в других сферах жизни республики. Ситуация складывается как инновационная, образование остается традиционным, практика образования – однообразной, потребность же общества состоит в многообразии образовательных практик. Причем разнообразие должно состоять не просто в наличии множества учебных заведений с разными названиями, а основываться на разнообразии их социокультурных функций, целей, содержания образования. Для нашего изложения адекватным средством удержания культурной ценности будет установка на разнообразие учебных деятельностей, положенных в основание тех или иных практик образования.

Формирование и развитие в Республике Беларусь различных педагогических практик – адекватный ответ системы обучения и воспитания на вызов времени, одно из ведущих средств преодоления кризиса образования. Подчеркнем еще раз, что этот кризис связан не столько с самим функционированием существующей педагогической «машины», сколько с ее неадекватностью новым общецивилизационным и региональным требованиям. Развитие образования в этом смысле – формирование и совершенствование иных образовательных практик вместе с необходимой для их функционирования квалифицирующей надстройкой.

4. КТО МОЖЕТ ВЗЯТЬ НА СЕБЯ РОЛЬ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК?

Мы считаем, что функцию развития образовательных практик может взять на себя наш институт. Это связано со многими обстоятельствами. Кроме отмеченных в предыдущем разделе выделим следующие.

В о - п е р в ы х, новые образовательные практики должны возникнуть, т. е. должны быть помысленны и сконструированы как иные. Для такого рода работы необходимо объединение усилий многих людей по концептуализации инноваций, их технологическому оформлению. Нужно суметь объединить теоретические и практические, исследовательские и проектные, научные и методические разработки. Организационные структуры ИПК более всего соответствуют этим задачам.

В о - в т о р ы х, новые образовательные практики требуют длительного культивирования (выращивания), непрерывного осуществления соотношения проектного замысла и его реализации. Для осуществления этой работы нужны управленческие педагогические комплексы, обладающие:

- а) открытым выходом в непосредственную практику;
- б) средствами методологического и методического мониторинга;
- в) возможностями быстрой функциональной реорганизации и новой специализации своих подструктур;
- г) необходимыми условиями для педагогически ориентированной работы с людьми.

В этом отношении система повышения квалификации наиболее подходит.

В - т р е т ь и х, новые образовательные практики нуждаются в педагогах, имеющих как опыт практической работы, так и навык проектно-исследовательской деятельности. Это есть не что иное как особая квалификация, которую можно осваивать только, пожалуй, в процессе ее ситуативного порождения и создания. Такие условия можно обеспечить лишь на базе упомянутых ранее нами имитационно-игровых форм обучения, реализовать которые под силу только мощным институтам системы повышения квалификации подобно нашему. Традиционная забота СПК о последипломном обучении учителей наполняется новым содержанием.

В - ч е т в е р т ы х, складывание новых образовательных практик предполагает их конкретную управленческую, методическую, гуманитарную поддержку и обеспечение. Эту работу может осуществлять лишь тот социальный образовательный институт, который сам по себе не «завязан» на рутине педагогической практики, который способен за счет этого производить глубокую рефлексивную аналитическую работу. Очевидно, что именно институты системы повышения квалификации наиболее подходят на эту роль.

В - п я т ы х, развитие образовательных практик предполагает непрерывные контакты между представителями того или иного педагогического направления. Свести инноваторов в одном месте под силу опять-таки только институтам СПК.

Новизна и локальность инновационной работы по управлению процессами развития образования придают ей статус экспериментальной. Деятельность института становится модельной по порождению, разработке и тиражированию нетрадиционного педагогического опыта. Точечность и тонкость инновационных действий, особая ответственность социального (с людьми) по типу экспериментирования, ограниченность различных ресурсов – все это не позволяет производить эту работу во всей системе образования, в массовом масштабе. Требуется концентрация ресурсов и интеллектуальных усилий прежде всего в зонах прорыва. Сейчас важно создать такого рода прецеденты.

Кроме того, новое нельзя вводить декретом. Будучи притягательными, инновационные педагогические образцы «естественно» обретут себя в практике белорусского образования. Но для этого принципиально наличие культивирующей инновационности и развитие места в системе образования республики. Такой экспериментальной образовательной площадкой (местом) и мог бы стать наш ИПК.

5. КТО ТАКИЕ АВТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И КАК ИХ ГОТОВИТЬ?

Центральным пунктом при становлении инновационных образовательных практик мы считаем наличие новой концептуальной идеи. Из истории педагогики известно, что всякий образовательный проект крепко связан с его автором. Значит ли это, что в струк-

турах ИПК должны готовиться специалисты, обладающие квалификацией Р. Штайнера, А. Нейла, А. С. Макаренко и др. Конечно же, нет. В нашем понимании автором образовательного проекта можно считать того работника образования, деятельность которого отвечает следующим критериям:

а) его идея должна содержать в себе предпосылку новой образовательной практики, а не быть механизмом оптимизации старой (концептуальность мышления);

б) он должен уметь конструктивно и с пониманием относиться к критике своей идеи, быть способным на непрерывную ее проблематизацию и развитие (отсутствие личного самоутверждения и общая креативность мышления);

в) он должен взять на себя ответственность за разработку и внедрение инновационной идеи (самоопределение на развитие);

г) наличие у него способностей собирать вокруг себя и налаживать продуктивную работу коллектива единомышленников (организаторские способности);

д) обладание им необходимым уровнем разнопредметных знаний, позволяющим ему организовать работу разных специалистов (методологическая культура).

Предметной областью проектирования в образовании могут выступать как любая из четырех описанных нами практик, так и сфера педагогической науки, пограничные для образования области: экономика образования, правовые механизмы развития образования, проблемы социального обеспечения педагогов т. д.

Таким образом, мы предлагаем принципиально различать процесс производства педагогических идей и их проектно-программную разработку, атрибутируя первое сфере философских изысканий и психологии творчества, а второе – сфере СПК. Это значит, что автор образовательного проекта не столько «открывает», «изобретает» новые педагогические идеи, сколько обнаруживает, актуализирует и технологизирует их.

Деятельность автора образовательного проекта должна мотивироваться неудовлетворенностью практикой существующей школы, причем по сущностным содержательным основаниям. Он должен быть способен, исходя из анализа складывающейся социокультурной ситуации, выделить значимые общественные запросы, определить соответствующую педагогическую идеологию, сформули-

ровать адекватную цель и выстроить последовательность шагов ее реализации, разработать критерии проверки эффективности проектируемой практики, осуществлять контроль и корректировку процессов ее функционирования.

Автор образовательного проекта должен уметь реализовывать в своей работе полную и нередуцированную структуру мыследеятельности, что предполагает одновременное удержание и работу в пространствах 5 интеллектуальных процессов: действия, коммуникации, мышления, понимания и рефлексии. Разработка теории мыследеятельности (не путать с мыслительной деятельностью) осуществлялась и осуществляется в Московском методологическом кружке (ММК). Ключевым положением СМД-методологии, которое позволило нам серьезно ускориться в собственном концептуальном движении, явилась идея особого типа мышления – мышления о деятельности. Экспериментальная работа автора образовательного проекта с той или иной образовательной практикой немыслима без овладения этой современной формой методологического мышления.

Поскольку ведущим типом деятельности для авторов образовательных проектов будет проектирование, остановимся на ней подробнее. Мы рассматриваем проектировочную деятельность (в связке с программированием) как способ саморазвития социальных систем в условиях однозначно непредсказуемого будущего, в ситуациях игры разнонаправленных сил, в быстро, динамически меняющихся условиях, когда создание и реализация проекта выступает единственным рациональным способом организации множества факторов и тенденций, призванным обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности.

Таким образом, проектировочная деятельность рассматривается нами как наиболее адекватный в современных условиях способ развития образовательных практик, ибо:

- ▶ проект – результат новой деятельности и нового мышления;
- ▶ в основе проекта лежит или новое представление о старом объекте (которое есть следствие неудовлетворенности его нынешним состоянием) или идея нового объекта (например, образовательной практики);
- ▶ проектироваться могут не только вещественные объекты, но и деятельностные, антропо-мыследеятельностные системы (в частности, новые педагогические технологии);

► варьируя характер абстрактности-конкретности проекта, можно учитывать степень неопределенности ситуации и идеи, программируя тем самым лишь общее направление движения, уточняя по ходу дела сам проект;

► проект может играть роль такой идеальной модели-цели, которая позволяет всякий раз определяться в конкретной ситуации и получать достаточно однозначный ответ на вопрос: «Что делать?», при весьма размытом содержательном контуре самого проекта (а это наиболее актуально для разработки именно современных способов реформирования образования, да и общества в целом).

Понятно, что автор образовательного проекта выступает всегда как реальный носитель всех трех описанных нами выше практик – собственно педагогической, нормировочной и управленческой. Это не может не сказаться на режиме его подготовки. Мы должны «заложить», «прорастить» эти типы деятельности в содержание повышения квалификации, «стянув» их воедино формой учебно-имитационного проектирования. Технология подготовки авторов образовательных проектов пока нам представляется следующей (на примере последовательности модулей, в которых слушатели осуществляют реальную проектировочную работу).

Первый модуль носит общесамоопределенческий характер. Его задачей является самоопределение и «естественный» отбор слушателей инновационной ориентации, способных продуктивно работать как в чисто содержательном (проблемном), так и в рефлексивном (критическом) режиме. В ходе работы в этом модуле слушатели должны научиться структурировать событийную ситуацию, деятельностно ее иновыражать и интерпретировать, обнаруживать в ней «разрывы» и проблемные области, определять свое место и позицию в конкретике данных условий, ставить практически-преобразовательные цели. В задачу педагогического обеспечения данного этапа должна входить также и экспозиция инновационных педагогических идей, способных составить содержательную среду для самоопределения слушателей.

Второй модуль нацелен на самостоятельную разработку каждым слушателем конкретной инновационной образовательной идеи (или, и это мы считаем возможным, «приватизацию» им чужой), на ее первичную концептуализацию. Слушатели должны приобрести опыт работы с идеальными сущностями, научиться выражать

практические проблемы на теоретическом языке. В ходе такой работы обучающиеся овладеют способностью к самоорганизации и продуктивной коммуникации. По существу, в этом модуле происходит «проращивание» проектных идей, которые получают дальнейшую «обработку» на последующих этапах. Характер работы слушателей в данном модуле носит скорее характер прожектирования, создания интуитивного образа желаемого будущего, вне зависимости от критерия его реализуемости.

Третий модуль – проектно-программный. Его задачей выступает детальная разработка проектной идеи вместе с программой ее реализации. В этом учебном модуле должен сформироваться блок рефлексивно-мыслительных способностей, обеспечивающих деятельности проектирования и программирования. Слушатели должны овладеть категориальным аппаратом теории деятельности, освоить техники и приемы схематизации, способы игрового имитационного моделирования сложных деятельностных образований. Педагогическое обеспечение в этом случае ориентировано на организацию концептуальной коммуникации слушателей, «выдачу» им необходимых методологических средств, психологическую поддержку обучающихся, крайне значимую в связи с новым и непривычным (а порой и дискомфортным) для слушателей характером работы. Формальным результатом третьего модуля является достаточно разработанный педагогический проект, включающий программу его реализации.

Четвертый модуль ориентирован на всестороннюю экспертизу инновационного проекта. Слушатели получают в нем навык адекватной презентации и защиты своего проекта. В зависимости от конкретной педагогической задачи учебная деятельность в данном модуле разворачивается либо в режиме презентации, либо экспертизы. Смена игровых позиций в ходе четвертого модуля позволяет сформировать полноценные коммуникативные способности: излагать свою точку зрения, адекватно понимать смысл чужого высказывания, критериально критиковать и систематически развивать какую-либо мысль и, наконец, организовывать все эти процессы воедино с целью задействовать потенциал и опыт каждого участника коллективной мыследеятельности. В коммуникации и процессах ее организации легче всего овладеть культурой и приемами сотрудничества и кооперации. Можно предложить давать

защищенным в учебно-игровой форме проектам право на первоочередную гуманитарную поддержку в целях их доработки и последующей экспериментальной реализации в практике работы слушателей.

6. КТО ТАКИЕ «СПЕЦИАЛИСТЫ ПО РАБОТЕ С ИНИЦИАТИВАМИ» И КАК ИХ ГОТОВИТЬ?

Задача развития образовательных практик вызывает к жизни еще одну принципиальную позицию в системе педагогической деятельности, направленной на развитие – управление инициативами. На первый взгляд это может показаться странным – как можно управлять инициативами, являющимися творческим самодвижением автора по определению? Между тем опыт, общетеоретические рассуждения и анализ конкретной образовательной практики в Беларуси показывает, что управление инновациями – жизненно необходимая акция. В противном случае они попросту даже не складываются, в особенности если вспомнить о нашем тоталитарном прошлом, которое всячески сдерживало любые инициативы, формируя тем самым массу безинициативных и неспособных на инициативу людей.

Проблемой является проведение такой политики поддержки процессов развития образования, которая одновременно формирует инициативных личностей, помогает им раскрываться, бережно «выращивает» новые способы педагогической деятельности и мышления, осторожно направляя и «закрывая» наиболее слабые места различных проектов.

Специалист по работе с инициативами должен уметь на основании анализа ситуации (в рамках своей компетентности) вырабатывать критерии определения перспективных направлений развития образования, обладать навыком выделения и первичного оформления новейших образцов педагогической деятельности и мышления, их нормировки, определения эффективности и границ реализации. Кроме этого, он должен уметь обеспечивать процесс трансляции образцов новой практики из сферы экспериментальной разработки в массовое «производство». В целом, можно говорить об особом типе управленческой работы в форме гуманитарной поддержки и экспертизы педагогических инноваций.

Экспертную деятельность целесообразно разложить на две составляющие – аналитическую и оценочную. Аналитическая деятельность дооценочна, предполагает анализ содержания проекта и системы средств по его созданию. Оценочная деятельность связана с квалифицированием, сравнением продуктов аналитической реконструкции с имеющимися у эксперта критериальными требованиями. В таком виде оценочная деятельность выступает как контролер нормы.

Экспертная деятельность предстает, как правило, в виде экспертизы конкретного проекта. Первый ее шаг – отделение реализуемого «проекта» от нереализуемых «проектов». Второй – всесторонний анализ инициативы. Для этого она должна получить критику со стороны как можно большего числа позиционных субъектов: учеников, учителей, ученых, управленцев разного ранга, работников смежных областей деятельности, представителей общественности и т. д. Экспертиза должна быть критериальной, посредством предъявления параметров оценивания. Одни позиции рассматривают проект с точки зрения финансовых и правовых моментов, другие – с точки зрения интересов развития ребенка, третьи – с позиций дидактики. Способность занимать экспертную позицию, вычленять ее из совокупности других отношений, умение выработать и удерживать критерии оценивания, обнаруживать сильные и слабые стороны предлагаемых проектов, видеть (и проектировать) этапы их реализации – вот тот необходимый минимум интеллектуальных действий, которые должен уметь осуществлять специалист по работе с инициативами.

В период формирования инновационного проекта ведущей становится функция его гуманитарной поддержки, которая должна заключаться в интеллектуальном обеспечении слабых мест проекта. Управленец должен уметь привлекать для этого разнообразных специалистов «со стороны», организовывать аналогичные экспертизе процедуры гуманитарной поддержки проектов. В последнюю должна, с нашей точки зрения, войти и деятельность управленца по содействию реализации наиболее перспективным идеям, авторы которых испытывают различные затруднения в этой работе в силу обстоятельств, требующих именно гуманитарной поддержки (например, не разбираются в вопросах экономики, финансов, права, компьютерной грамотности и т. д.).

Особенности работы данного типа управленца предъявляют ряд требований к характеру его интеллектуальной организации. Остановимся на двух важнейших моментах. Прежде всего отметим принципиально рефлексивный, методологический способ организации мышления и деятельности специалиста по работе с инициативами. Это обстоятельство обусловлено как необходимостью оперирования знаниями о знаниях в связи с задачами соорганизации мышления и деятельности многих позиционеров в ходе экспертизы и гуманитарной поддержки, так и особенностями проектно-программных разработок, которые могут выполняться только рефлексивным способом. Вторая особенность интеллектуальной организации мышления специалиста по работе с инициативами связана с характером его управленческой позиции. Имея различные деятельности в качестве своего предмета, он вынужден пользоваться не научной понятийной парадигмой, а представлениями и категориями теории деятельности, на языке которой он мыслит и действует. Таким образом, именно теория деятельности (способы мышления о деятельности наряду со способностями самостоятельно действовать и рефлексировать) должна стать ядерным объектом при формировании содержания образования управленцев нового типа.

В рамках учебного процесса по подготовке специалистов по работе с инициативами необходимо моделировать как процессы разработки образовательных проектов (выдвижение инновационной идеи), так и способы их управленческого обеспечения. Основу учебной деятельности для данных слушателей составляют задачи организации экспертизы и гуманитарной поддержки инноваций, а ведущей учебной формой может стать имитационно-обучающая игра.

Нам представляется необходимым продумать способы отражения в учебном процессе разных уровней квалификации специалистов по работе с инициативами, поскольку глубина и масштаб (целостность) данной деятельности может быть различной. Так, скажем, деятельность учителя-практика, управляющего инициативами детей, существенно отличается от подобной деятельности завуча или заведующего ОНО. У них попросту разные объекты управления и разный тип инициатив. Если для учителя таким объектом будут инициативы учащихся, то для завуча – инициати-

вы учителей, а для заведующего ОНО – инициативы директоров или коллективов школ.

Автор образовательного проекта и специалист по работе с инициативами могут быть рассмотрены и как функционально-деятельностные позиции, которыми может владеть один профессионал. Однако пока мы склонны различить их морфологически и поставить цель наладить подготовку в стенах ИПК этих разнотипных специалистов. Любопытно, что такая подготовка может осуществляться не независимо, а синхронно, в рамках одного учебного процесса, имитирующего, с одной стороны, выдвижение и разработку инновационной идеи, а, с другой стороны, – ее экспертизу и гуманитарную поддержку.

Поскольку такого типа процесс повышения квалификации может готовить принципиально новых специалистов для белорусского образования, мы предлагаем его назвать более точно – процесс получения новой квалификации или процесс «переквалификации».

7. КАК ДОЛЖЕН БЫТЬ УСТРОЕН НАШ ИНСТИТУТ?

Новая социокультурная функция института как Центра развития образовательных практик (понимаемая в двух, описанных выше, смыслах) требует особой структуры и принципов организации деятельности преподавательского коллектива нашего института. Модульный режим обучения, имеющий своим содержанием групповую и индивидуальную деятельность слушателей, а результатом – надпредметные универсальные мыслительные способности обучающихся, диктует такую форму педагогического взаимодействия преподавателей, как комплексная научная группа (КНГ).

КНГ представляет собой временное объединение разнопрофильных специалистов, объединенных одной задачей – разработкой и реализацией развивающих целей учебного модуля. Ведущая функция группы монодисциплинарных профессионалов, входящих в КНГ – поликритериальная экспертиза процесса и результатов учебной деятельности слушателей. Вполне возможна институционализация экспертных групп в форме соответствующих лабораторий с

последующим отражением этого обстоятельства в общей структуре ИПК. Кроме монодисциплинарных специалистов в состав КНГ должны войти методологи-профессионалы, способные обеспечить содержательную динамику модуля в рамках межпрофессиональной коммуникации. Поскольку методологическая деятельность еще слабо представлена в культурном пространстве и значительно «мистифицирована», мы значительное место уделим нашей версии этой практики по следующей схеме:

1. Обеспечивающие педагогические действия.
2. Средства методологической деятельности.
3. Профессиональные способности.

Обеспечивающая деятельность методолога-посредника носит характер рефлексивного управления. Сущностью такого педагогического управления становится не непосредственное управление развитием обучающегося, а опосредованное – через передачу ему в учебной проблемной ситуации такой информации, которая может служить основанием для принятия им адекватного решения или средством для выработки соответствующей стратегии действий в ситуации. Главной задачей методолога является организация такой проблемной ситуации, попадая в которую слушатели испытывали бы различные интеллектуальные затруднения, чувствовали бы недостаточность имеющихся у них понятийных средств. Следующим направлением его работы можно считать помощь слушателям в фиксации причин затруднений и обнаружении средств их преодоления. В сотрудничестве с методологом слушатель находит необходимые средства для преодоления затруднения, ставит цели на развитие недостающих способностей.

Средства методологической деятельности мы разделяем на три группы:

- а) логико-технологические (категориальный аппарат теории мышления и деятельности, схемо- и мыслетехника);
- б) социотехнические средства (группообразование, организация позиционной динамики, конфликтология);
- в) технологические средства (игропрактика).

Профессиональные способности могут быть очерчены схемой полной структуры мыследеятельности (см. выше), а также развитой культурой самоорганизации и самоопределения, целеполагания, проблематизации.

Учитывая преимущественно игровой характер модульного обучения, мы считаем необходимым выделить еще и такие особенности методологической работы в учебном процессе, которые важны с точки зрения организации мыслительной групповой работы:

- а) культура самовыражения;
- б) культура согласования;
- в) культура оформления позиций;
- г) культура сохранения и развития позиций;
- д) критериальность критики;
- е) культура проектного мышления;
- ж) культура рефлексивного анализа.

Качественный и количественный состав КНГ может значительно изменяться в зависимости от целей модуля, квалификации слушателей, этапа обучения. Инвариантной остается характер методологической (игротехнической) деятельности в учебной группе. Подготовка методологов и игротехников представляет сегодня значительную теоретическую и организационную проблему, выступает как актуальная и первостепенная задача для ИПК.

Большое значение в организации работы ИПК как Центра развития образовательных практик имеет координация деятельности различных КНГ, согласованное развертывание многих модулей. Эта функция координации не может быть передана никаким отдельным кафедрам, ни факультетам, поскольку они обладают частичным видением учебной ситуации. В результате возникает необходимость создания в институте особой структуры для обеспечения этой функции – информационно-аналитического центра «Развитие», с передачей ей части функций управления.

Кроме задач координации, в связи с огромным объемом экспериментальной работы, сложностью ее анализа и оформления, обозначается особая функция в деятельности ИПК – функция управления экспериментом. Культивирование опытной работы, ее всесторонний анализ и коррекция, разработка возникающих внутри института развивающих квалификацию технологий также могут быть приписаны центру «Развитие» ИПК.

Задачи обеспечения развития образовательных практик и развития самого института требуют, помимо указанных выше работ, осуществления широкомасштабных аналитических проектов, направленных на удержание целого всей образовательной системы,

тенденций ее развития, отслеживание последствий развивающих воздействий на образование республики, а также на изменения в социокультурной ситуации региона Беларуси и сопредельных стран.

Выделенные и описанные выше типы интеллектуальных работ в силу их особой сложности и многомерности не могут быть реализованы индивидуальным субъектом, они требуют сосредоточения в управляющем центре разнопрофильных специалистов – носителей коллективно распределенной мыслительной функции. Таким образом, ИПК как Центр развития образовательных практик республики не может не иметь в себе управляющего центра, обеспечивающего развитие самого ИПК. Сложно организованные развивающиеся системы нуждаются в столь же сложном динамическом управлении, способном обеспечить процесс их непрерывного саморазвития.

Если мы претендуем на развитие образовательных практик в Беларуси, если мы представляем деятельность нашего института в качестве механизма этого развития, то вполне понятно, что новые педагогические процессы должны быть смоделированы прежде всего в нашем институте. ИПК становится Центром развития образовательных практик за счет создания их образцов у себя, в практике своего учебного процесса. Вот почему функции и структура института, способы управления им, процессы и механизмы его развития становятся реальным средством изменения образовательной ситуации в республике, а значит, общезначимы.

Таким образом, ИПК должен стать моделью новой образовательной системы, осуществляя инициирование, оформление, реализацию притягательных для остальных педагогов республики образцов педагогической идеологии и практики. Такого рода лидерство может быть осуществлено прежде всего за счет:

- ▶ адаптации и распространения опыта альтернативной педагогики (школы диалога культур В. С. Библера, школы развивающего обучения В. В. Давыдова, школы Л. Н. Толстого, С. Френе, А. Нейла, практики М. Монтессори, Р. Штайнера, опыта современных имитационно обучающих игр и т. д.);

- ▶ анализа и разработки актуальных и перспективных проблем современного образования (поддержка и мониторинг перспективных исследований и экспериментов, рефлексивное дооформление

практических педагогических инициатив, стратегический анализ актуальной образовательной ситуации и обнаружение «разрывов» в ней, «доводка» и апробация новых педагогических технологий);

- ▶ подготовка авторов образовательных проектов и специалистов по работе с инициативами в ИПК как наиболее эффективное, радикальное средство запуска инноваций (новых практик) на всех уровнях системы образования;

- ▶ опережающего освоения работниками института проектно-программного типа мышления (рефлексивно-мыслительной универсализм становится ядром новой педагогической практики, что выдвигает на первый план задачу овладения сотрудниками ИПК реальными структурами рефлексивно-деятельностных, коммуникативно-мыслительных, психолого-педагогических и управленческих способностей);

- ▶ трансформации педагогического процесса в ИПК, организованного по предметному монодисциплинарному принципу, в надпредметный, междисциплинарный способ обучения;

- ▶ коллективно-игровых способов повышения квалификации (игровая имитация профессиональной деятельности, игротренинг разрешения типичных педагогических и управленческих затруднений, модульное построение учебного процесса);

- ▶ разворачивание в ИПК опережающих стратегических разработок по проблемам содержания и методов образования нового типа;

- ▶ непрерывного развития педагогического процесса совершенствования структурной организации самого института, создания в ИПК условий для его непрерывного развития и прежде всего путем организации центра управления развитием института.

8. ЧТО И КАК СЛЕДУЕТ ДЕЛАТЬ В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ ПРЕВРАТИТЬ ИПК В ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Новая социокультурная функция ИПК как Центра развития образовательных практик создает в самом нашем институте кризисную ситуацию. Этого нельзя не осознавать. Кризис сам по себе не плох, не хорош. Все дело в том, как он переживается и какие спосо-

бы его разрешения будут избраны. В настоящее время мы оказались перед простой дилеммой: либо попытаться приписать существующим структурным подразделениям института несвойственные им функции, либо осуществить радикальную перестройку всего образовательного процесса в ИПК и его институциональную реорганизацию. Как первый, так и второй путь могут оказаться разрушительными. В первом случае наиболее вероятный исход – тотальная имитация и профанация инициативы, во втором – игнорирование и разрушение позитивного опыта коллег, накопленного за долгие годы кропотливой работы. Кроме этого, очевидно, что готового образца деятельности института как Центра развития образовательных практик мы сегодня не имеем. Он может появиться только как результат скрупулезной долговременной экспериментальной работы.

Вот почему требуется превращение ИПК в особого рода экспериментальную площадку белорусского образования. «Экспериментальную площадку» не следует понимать натуралистически – как объявление тех или иных сотрудников новаторами. В настоящее время работа на экспериментальной образовательной площадке превращается в тяжелейший труд, подвижничество, бремя ответственного служения и самостоянья перед лицом вызовов времени. Всем нам нужно понять и продумать следующую мысль до конца: сегодня никто уже нас не заставляет воспроизводить в своей работе содержание заидеологизированной советской образовательной системы; мы по сущности и всерьез, наконец, свободны; но одновременно с этим нужно нам осознать, что никто «наверху» и не знает как учить по-новому, как управлять образованием по-другому; в этой ситуации каждый образованец может сознательно превратить себя и свою деятельность в эпицентр развития, начать личную экспериментальную работу по выращиванию в своей деятельности образцов новой образовательной практики, и это будет зависеть только от него самого, от его личного самоопределения.

На экспериментальной площадке ИПК должна начать реально, в деятельности, в новых формах учебного процесса складываться улучшенная педагогическая парадигма. И мы хорошо понимаем, сколь напряженный это будет труд. И прежде всего труд самостоятельной концептуальной работы, от которой нас отучили за долгие годы коммунистического правления. Поэтому главным прин-

ципом кадрового обеспечения экспериментальной зоны в ИПК (а мы хорошо понимаем, что нельзя всех сделать новаторами; это окажется вредным для эффективной работы педагогической «машины») должен стать принцип самоделегирования. Каждый должен иметь возможность для самоопределения и свободного выбора между благородной задачей оптимизации функционирования (не разрушения!) существующей образовательной практики и не менее достойной задачей ее развития и формирования новой.

Общей рамкой для разворачивания экспериментальной работы в ИПК должна выступить данная концепция, для чего она, собственно, и написана. Поэтому следующим направлением первоочередных работ коллектива нашего ИПК должно стать всестороннее ее обсуждение и критика, способные задать системный вектор ее развитию. Постепенная содержательная корректировка текста, достраивание и углубление отдельных положений предлагаемой концепции, поиск оргдеятельностных решений тех или иных концептуальных идей – вот наиболее логичные, лежащие в «зоне ближайшего развития» шаги в деле реформирования работы нашего института.

Поскольку Концепция представляет собой развернутое содержательное поле новой идеологии института, то любой сотрудник волен выбрать себе тот или иной ее фрагмент, направление теоретических исследований и практических опробующих разработок, создать свой проект. На первом этапе эксперимента экспериментальная площадка должна представлять собой как бы «пустое пространство», наполняемое определенным типом педагогической активности преподавателей ИПК (контуры которого мы пытаемся «нащупать» в данном тексте).

Одним из базовых условий качественного выполнения экспериментальной работы является специальная подготовка разработчиков в области педагогического (гуманитарного по типу) экспериментирования, методологии проектирования и программирования развития образовательной практики, управления и игротехники. Вот почему следующей областью первоочередных работ можно считать подготовку профессиональных методологов, ориентированных на прикладные междисциплинарные разработки в области образования. В этом направлении следует специализировать

работу некоторых аспирантов и соискателей ИПК, переквалифицировать и повысить квалификацию большинства сотрудников.

Особое значение следует уделить освоению культуры системомыследеятельностной методологии, которая при соответствующих доработках могла бы претендовать на роль преодолевающей научную и выступающей в качестве ядра сборки нового мировоззрения теоретической рациональности. В связи с отсутствием методологических центров в Беларуси наиболее целесообразно направлять коллег для обучения в Россию, привлекать российских методологов к конкретной работе по обеспечению нашего эксперимента.

Поскольку существование Центра развития образовательных практик в республике становится реальностью с момента реального самоопределения части сотрудников на работу в инновационном режиме (количество участников принципиального значения не имеет), постольку, наряду с созданием центра «Развитие» в самом ИПК, имеет смысл организовать компьютерный банк данных, в котором будут накапливаться данные об образцах (люди и реализуемые ими технологии) новой образовательной практики, материалы иллюстрирующие ход экспериментальной работы как в самом ИПК, так и на его региональных образовательных экспериментальных площадках.

Структурной единицей для запуска экспериментальной работы в институте может стать временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), объединяющий как сотрудников различных подразделений ИПК, так и представителей других образовательных институтов для комплексной разработки и обеспечения системно-увязанных работ по развитию системы образования республики. Условия его возникновения и существования должны быть закреплены в Программе и Положении об эксперименте.