

УДК 001.895:37.014.3

Цедринский А.Д.

ОТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОМУ ОБЩЕСТВУ

Ключевые слова: модернизация образования, инновационная деятельность преподавателя, инновационное развитие, интеллектуальные ресурсы, квалификация специалиста образования.

Модернизация российского образования ни у кого не вызывает сомнения. Только переход на знаниевую систему хозяйствования может поднять экономику на более высокий уровень, поможет уйти от продажи углеводородного сырья и перейти на экспорт высокотехнологичной продукции. Это становится очевидным, потому что в наступившем постиндустриальном времени, которое уже называют информационным, образование превращается в важнейший стратегический фактор, при помощи которого можно формировать новые качества «человеческого» капитала, повышать его креативно-интеллектуальный потенциал. Для решения проблем инновационной экономики за последние годы были созданы федеральные центры образования, технопарки, наукограды и инновационный центр «Сколково».

Однако фундаментальная проблема проектирования, моделирования и управления образовательной инноватикой слабо проработана с позиции инновационной теории и не содержит весомой инновационной составляющей, благодаря которой образование должно обновляться и развиваться в условиях нестабильного социокультурного пространства.

Проблема проектирования и моделирования инновационных образовательных систем, способствующих повышению интеллектуального потенциала человеческих ресурсов, затронула практически все страны, о чем свидетельствуют Международные конференции по образованию, проводимые ЮНЕСКО. Конференция по образованию (Женева, октябрь 1996 г.) была посвящена теме «Роль учителя в меняющемся мире», она актуализировала проблему высококачественной подготовки преподавателей всех форм и уровней в различных системах об-

разования. Декларация этой конференции гласит: «*Мы убеждены, что преподаватели являются ключевыми фигурами перемен* (курсив наш. – А.Ц.), которые должны произойти как в школе и классе на всех ступенях и во всех видах, во всех формах получения образования, так и во всей системе образования в целом» [5].

Однако данные свидетельствуют о значительном снижении качества подготовки педагогических кадров во всей системе профессионального образования.

Проблема модернизации и повышения качества профессионального педагогического образования требует фундаментальных исследований, теоретических разработок и новых концептуальных подходов, способных повысить профессиональный уровень подготовки педагогов во всех звеньях образовательной цепи. А начинать надо с педагогического корпуса высшей школы, и это имеет принципиальное значение, так как именно высшая школа должна стать «локомотивом» всей системы непрерывного образования [8].

Только ориентация на качественную подготовку педагогических кадров в высших учебных заведениях и системе повышения квалификации (в институтах, университетах, академиях, аспирантуре, докторантуре) позволит вывести на новый уровень научно-педагогическое сознание и инновационно-креативную деятельность педагога и тем самым осуществить системную модернизацию российского образования.

Реальная педагогическая практика, концепция модернизации российского образования ставят перед педагогической наукой новые исследовательские задачи, и прежде всего – обновление методологии образовательного процесса во всех звеньях образовательной системы.

Здесь и возникает основная трудность, так как этот вопрос мало изучен и является наиболее сложным. По мнению Д.И. Фельдштейна, многие лаборатории РАО работают над одной и той же проблематикой годами, не выходя на решение конкретных проблем [7]. Современное состояние проблемы подготовки выпускников школы, вуза (качества образования) отражает усиливающееся противоречие между, с одной стороны, возрастающими требованиями общества к интеллекту, нравственности человека, к его креативным и инновационным способностям, к умению проектировать вектор своего жизненного развития и, с другой стороны, фактически низким уровнем образования и развития выпускников как средней, так и высшей школы. Причем этот уровень оказывается ниже современных требований, что создает опасность интеллектуального и духовного обнищания российского общества. «Очевидно, что нужна новая педагогика, новая система воспитания в школе» [2].

В связи с этим принципиальное значение приобретают исследования в области разработки новых подходов к повышению профессионального уровня подготовки педагогических кадров во всей целостной системе непрерывного педагогического образования.

Формирующаяся новая государственная политика в области образования («Федеральная программа развития образования России до 2015 года», «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года», «Федеральная программа социально-экономического развития до 2020 года», «Проект закона об образовании») актуализирует проблему подготовки педагогических кадров нового уровня, делает ее ключевой в системе профессионального высшего педагогического и послевузовского образования.

По своим фундаментальным основаниям эта проблема может быть отнесена к стратегическим, так как от ее решения зависит интеллектуальный потенциал подрастающих поколений российского общества, и не только интеллектуальный, а в первую очередь духовно-нравственный. Зарубежные исследования [10] и образовательная практика российских учебных заведений показывают, что многие бизнесмены и работодатели хотят получать как от средней школы, так и от вуза высоконравственных людей, умеющих учиться самостоятельно, профессионально креативных.

А какой педагог сможет выполнить такой социальный заказ? По меткому выражению российских классиков педагогики, и это может сделать только учитель-Личность, так как «только Личность педагога может сформировать другую Личность». Следовательно, надо готовить педагога нового уровня – педагога инновационно-креативной профессиональной направленности, нового уровня сознания и научно-педагогического мышления.

А поскольку профессиональные педагогические заведения такого учителя еще не готовят в силу многих объективных и субъективных причин, то, чтобы как-то начать движение в этом направлении, некоторые менеджеры ОУ стали создавать так называемые авторские школы. В них не только апробировались новые образовательные (обучение и воспитание) модели, но и формировались учителя новой профессиональной компетентности, иной ментальности, целостного педагогического сознания и научно-педагогического мышления.

В аспекте данной проблемы нами была разработана и апробирована инновационная модель подготовки учителя нового типа – учителя-инноватора

в условиях ОУ, находящегося в стадии инновационного развития [9]. В ходе этого исследования была сконструирована не только инновационная модель подготовки учителя-инноватора, но и модель внутришкольной СПК, а также выявлены личностные факторы учителя нового уровня профессиональной компетентности.

Эти и аналогичные исследования показали следующее. Большинство учителей не знают современных технологий обучения и воспитания, а используют традиционные методики, приемы и техники, посредством которых невозможно продуктивно решать инновационные задачи. Чтобы изменить ситуацию, необходимо непрерывно развивать научно-педагогическое сознание и формировать адекватное мышление как у будущего педагога в вузе, так и у слушателя СПК. Учитывать их не только современным образовательным технологиям, приемам и техникам образовательного процесса, но и методам, формам, средствам и технологиям самообразования и самосовершенствования. Наши исследования показали, что на становление нового научно-педагогического сознания и мышление педагога значительное влияние оказывают три фактора:

1. Повышение уровня его общей культуры и профессиональной компетентности.

2. Включение его в опытно-экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность.

3. Непрерывное обновление его психолого-педагогических, культурологических и профессиональных знаний при помощи специально организованных научно-методических и проблемных семинаров в самом ОУ.

Подготовка педагога нового типа, а точнее, его «доводка» (целенаправленное повышение его квалификации)

под цели и задачи развивающегося учебного заведения нового типа – почти что штучная работа, к которой надо относиться со всей серьезностью и ответственностью и на научно организационной основе.

Закон «Об образовании» предоставляет учителю широкий спектр прав и свобод ведения педагогической деятельности, особенно в выборе учебных программ, средств, методов, методик, технологий, а также диверсификации, элективности, индивидуально-личностного подхода в образовании и т.п., но, как верно замечает в своих исследованиях Ю.И. Турчанинова, **«какому учителю?»** Который вырос в командно-административной системе, не один год в ней проработавшему и по-прежнему продолжающему работать далеко еще не в гуманистической школе».

У учителей, которые формировались в старой системе, просто отсутствует личностный опыт проживания (фактор времени) демократического, гуманистического и толерантного взаимодействия (лично ориентированного) с учениками, родителями, коллегами, отсутствуют поведенческие и иные навыки такого рода взаимодействия.

Поэтому новые модели СПК должны в короткие сроки переориентировать учителя «старой» школы на освоение опыта педагогов-экспериментаторов, авторских школ, создать условия для приобретения ими принципиально нового инновационного опыта. Наши исследования посвящены идее создания одной из таких моделей, направленных на пересмотр профессионального мировоззрения учителя, на формирование у него нового научно-педагогического сознания и обретение личностного опыта инновационного взаимодействия с учащимися.

Как показывает анализ проблем повышения квалификации в области образования, «приходится признать, что именно профессиональное мировоззрение и профессиональное поведение в их взаимосвязи и взаимообусловленности определяют характер, направленность и эффективность педагогической деятельности, в то время как ни в теории, ни в практике нет надежных средств воздействия на эти подсистемы личности» [3].

В поисках решения задач исследования и отыскания надежных средств воздействия на педагога при проектировании модели по «выращиванию» педагога нового типа (педагога-инноватора) мы пошли по пути вовлечения его в опытно-экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность, а также непрерывного его обучения в специально организованной структуре (школа-семинар).

В подтверждение первого фактора можно привести высказывание М.М. Поташника, описавшего деятельность директора 109-й школы (г. Москва) Е.А. Ямбурга: «Он исходил из общеизвестной, хрестоматийной, верной, но, увы, не очень многими руководителями реализуемой идеи о том, *что общая культура личности – это тот фундамент, на котором строится любая методическая технология* (курсив наш. – А.Ц.), без этого фундамента заниматься с учителями проблемами дидактики или частных методик просто бессмысленно» [6].

С другой стороны, как нам представляется, самого педагога можно рассматривать как «гуманитарную» подсистему СПК, «на поведение которой, по определению Л. Заде, сильное влияние оказывают суждения, восприятия и эмоции человека» [1].

Сами по себе эти факторы можно отнести к нестабильным, случайным,

неустойчивым. Однако с точки зрения синергетики (А.И. Пригожин, Г. Хакен и др.) их можно рассматривать как важные факторы развития систем разной природы, в том числе и педагогических. Резонансные воздействия (факторы 1, 2, 3) на педагога как подсистему СПК, когда он находится в неустойчивом, неадаптированном состоянии, во многом определяют путь его дальнейшего развития. Проблема уровня его развития принимает, таким образом, форму проблемы самоуправляемого развития (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов).

Таким образом, процессы становления и проадаптации педагога нового типа поддаются мониторингу и управлению. Рассмотрение вышеуказанных проблем имеет как теоретическое, так и практическое значение, особенно в условиях сегодняшнего этапа реформирования образования.

Важнейшее место в теоретическом конструировании оптимальной модели СПК должно быть уделено логике, последовательности, этапности трансформирования инноваций в образовательный процесс. Это можно представить в виде управленческой блок-модели.

Историко-ретроспективный анализ опытно-экспериментальной работы в образовательной системе России со всей отчетливостью и убедительностью подтверждает тот факт, что выдающиеся русские педагоги: К.Д. Ушинский, А.Н. Острогорский, В.Н. Водовозов, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и многие другие – стали таковыми благодаря непосредственной, живой опытно-экспериментальной работе в образовательных учреждениях.

Эта закономерность подтверждается опытно-экспериментальной педагогической деятельностью видных педагогов-экспериментаторов нашего времени: Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Ша-

талова, Е.И. Ильина, В.А. Караковского, М.П. Щетинина, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга и др. Поэтому архиважно готовить будущего специалиста к инновационной деятельности в вузе.

Адаптируя теоретические идеи Л.С. Выготского в вопросах воспитания и самовоспитания к самому педагогу, можно констатировать, что они теснейшим образом связаны и с вопросами его саморазвития. А личностный опыт работы (педагогической деятельности) педагога становится базой для формирования у него нового научно-педагогического мышления [8].

Однако надежда только на сознание учителя и его внутренние стимулы к саморазвитию может лишь увеличить «фактор времени» этого процесса. Тем не менее сознательное отношение к саморазвитию не всегда приходит само по себе, его можно и нужно формировать системой мотивов и стимулов, созданием насыщенной современными идеями и мыслями образовательной среды в ОУ.

Опираясь на теорию и практическую деятельность видных русских педагогов конца XIX – начала XX столетия, а также практику педагогов-экспериментаторов и ученых нашего времени в Армавирской средней школе № 3, а позже в средней школе № 15 г. Славянска-на-Кубани, мы разработали и апробировали инновационную модель повышения квалификации, формирующую педагога-инноватора.

В поисках решений задач исследования изыскивались и апробировались надежные средства воздействия на педагога. При проектировании модели «по выращиванию» педагога нового типа (педагога-инноватора) мы пошли по пути вовлечения его в опытную, экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность. Одновременно было начато

обучение в специально организованной школе-семинаре.

При моделировании школы-семинара мы исходили из допущений, что:

- результат образования у каждого педагога будет свой, сколь бы упорядоченную, структурированную и унифицированную образовательную среду мы ни создавали;
- отсутствуют сколько-нибудь надежные диагностики состояния личности на входе (выходе) в образовательном взаимодействии;
- насильно никого и ничему научить нельзя, личность всегда является субъектом своего образования (ответственным или безответственным).

Кроме этих допущений, при создании школы-семинара нами учитывался базовый фактор, что самосознание личности не может быть выработано только изнутри, для ее становления и развития необходимо взаимодействие со многими другими личностями, группами и подсистемами социума (учеными, психологами, социологами, педагогами-экспериментаторами).

Но прежде чем моделировать технологию формирования учителя нового типа, нужно понять, какой учитель нужен сегодняшнему обществу, данному ОУ. Так как социально-экономические условия вносят существенные поправки в «идеальный» образ учителя, то они-то и задают те рамки его модели, которые требуются актуально. В сегодняшней ситуации при практическом отсутствии госзаказа на «продукцию» школы – человека, гражданина, личность – авторские школы инициативно формируют его сами для себя, а самое главное, они придумывают, какой им нужен учитель.

Не претендуя на всеобъемлющее решение этой проблемы, мы своими исследованиями и практикой апроби-

рования попытались лишь прикоснуться к подходам ее возможных разрешений, но, несмотря на все достижения психологии, социологии и физиологии, накопленные за последние два века, можно констатировать: нынешний учитель несет детям самого себя. Он лишь «матрица» будущего поколения, однако его влияние на формирование менталитета сегодня значительно возрастает.

Разработанная методика «выращивания» педагога нового типа, педагога-инноватора, имеет практическую ценность для руководителей ОУ, так как ориентирована на решение актуальных организационных задач, выдвинутых современной практикой. По нашему определению, педагог-инноватор – это педагог, способный к восприятию нового, конструктивно мыслящий, допускающий множественность решений инновационных задач, уважающий позицию другого, цивилизованным путем идущий к поиску истины, способный к саморазвитию и самореализации, к прогнозированию последствий инноваций для всех участников образовательного процесса. Это педагог, который в совершенстве владеет не только профессиональными знаниями по своему предмету, но и практико-ориентированными знаниями по педагогике, психологии, педагогической социологии, акмеологии, валеологии и др., а также имеющий четкие представления о современных концепциях природы и общества, их взаимосвязи и взаимозависимости.

Литература

1. Васильев Ю.В. Новая жизнь ИПК // Педагогический поиск. 1994. № 3.
2. Выступление В.В. Путина на встрече с ректорами вузов // Управление школой. 2002. 8–15 марта.
3. Колесник И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6.

4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977.
5. Материалы международной конференции «Роль учителя в меняющемся мире» (Женева, октябрь 1996 г.) // Чужая азбука: приложение к «Учительской газете». 1997. № 2.
6. Поташник М. Личность: видны ли пределы? // Мир образования. М., 1997. № 7/8. С. 68–75.
7. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Педагогика. 2010. № 10. С. 3–15.
8. Цедринский А.Д. Инновационно-креативное педагогическое образование: теория и практика. Славянск-на-Кубани, 2007.
9. Цедринский А.Д. Региональная экспериментальная педагогическая площадка как фактор повышения квалификации и формирования педагога инновационного типа: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь: СГУ, 1998.
10. Slechty P.C. Schools for the 21st Century. San Francisco, 1990.