

НАУКА И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ И ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Коршунова Наталья Леонидовна

СТАТУС ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ, ПРИЧИНЫ НЕУДАЧ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ В РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕГМЕНТЕ

Ключевые слова: инновации, модернизация, реформа, ценности, социокультурный контекст нововведений

Автор представленного материала последовательно развивает оригинальную концепцию инноваций, связывая нововведения в сфере образования с жизненным миром человека, разделяемыми им ценностями и преобразуемой социокультурной средой.

Key words: innovation, modernization, reform, values, sociocultural context of innovations.

The author of given material sequentially deals with the original idea of innovations, attributing innovations in educational sphere to the vital world of human, his shared values and his sociocultural surroundings
Ключевые слова: инновации, модернизация, ценности, социокультурный контекст нововведений.

Предисловие.

В соответствии с поставленными задачами в данной главе необходимо выяснить, как социально–гуманитарная и педагогическая мысль познает, понимает и оценивает инновации, как они проявляют себя в социальной и образовательной среде нашей страны, какие барьеры преодолевают, какие трудности испытывают люди на пути их реализации, в чем причины неудач и каковы перспективы осуществления нововведений в российской социальной практике и ее образовательном сегменте.

п.1. Статус инноваций в современном мире и в сфере образования

Мир совершает переход к новому цивилизационному состоянию. Формируется новый тип общества, часто именуемый современным (в отличие от традиционного), характер и содержание которого обозначаются также терминами «постиндустриальное общество», «информационное общество», «общество знаний» и т.п. Социосистема при таком типе культуры находится в непрерывном движении, связанном с постоянным изменением содержания жизнедеятельности каждого нового поколения по сравнению с предыдущим. Общество и человек меняются, как никогда ранее; меняются эпистемические сообщества, которые вносят свою лепту в созидание и понимание обновляющегося общества и человека. Причиной столь радикальных гуманитарных изменений является особая динамика искусственной среды, созданная развитием этого общества и, без преувеличения, каждым конкретным человеком.

Место главного модератора культурных перемен сегодня занимает комплекс научных и технологических знаний, включаемых посредством образования в человеческий потенциал. Социум становится инновационным, а образование – одной из основных сил его развития наряду с наукой, экологией, креативной экономикой, информационной сферой. Но главное – в развивающейся культурной ситуации в центре представлений о физической основе жизни находится не машина, вырабатывающая материальные атрибуты цивилизации, а человек, способный создавать «работающее» знание, т.е. знание, направленное на преобразование сложившегося, устаревшего порядка изменчивым новым, пригодное к использованию.

Новая социокультурная функция знания обеспечивается вектором инновационного развития общественного бытия, а это предполагает, что общество способно: 1) интенсивно производить новые знания как фундаментального, так и прикладного характера; 2) эффективно трансформировать необходимую часть этих знаний в производящий экономический или социальный продукт; 3) создавать гуманитарные и ценностные регулятивы инновационного роста [8].

В нашу эпоху в новом свете представляются критерии общественного прогресса. Решающими являются теперь прежде всего не определенная сумма экономических показателей при всей их безусловной значимости, а то, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, творческие способности [30]. Вот как об этом пишет автор монографии, посвященной исследованию конфликтных зон и становлению образовательного института общества, «работающего» на знаниях, А.О. Карпов: «Онтологически особой и критичной зоной наступающей культуры становятся не столько высокие технологии и научные новшества, но более всего человеческое начало, способное развить в себе ценностно–осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового» [8, с.20].

В прошлом для большей части человечества, не исключая народа даже самых развитых стран, на переднем плане стояли задачи удовлетворения минимально необходимых материальных запросов. Ныне для значительных слоев населения развитых стран характерен иной образ жизни, отличающийся более высокими экономическими стандартами и более высоким уровнем социокультурных притязаний. Центр тяжести смещается в сторону так называемых постматериальных ценностей (творческий характер труда, полноценный досуг и т.п.).

Глобализация и интеграционные процессы выдвигают комплекс сходных требований к образованию.

В постиндустриальном мире образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Многочисленными нитями оно связано с другими социальными институтами; его эффективность – важный показатель уровня развития любой страны, ее конкурентноспособности и международного авторитета. Новшества в образовании находятся в самой тесной связи с нововведениями в обществе и считаются одним из основных условий успешной реализации новых задач, которые ставятся перед образованием.

В течение XX века в мировой практике осуществляется непрерывный поиск новых путей развития системы образования, ставший особенно интенсивным в

последней четверти прошлого столетия. В отечественной теории и практике образования претензии педагогического сообщества на инновационные преобразования заявили о себе во второй половине 80–х годов XX столетия. Но результаты на этом пути оказались скромнее ожиданий. И хотя образовательным институтом накоплено некоторое количество ощутимых нововведений, качественных перемен на этом важнейшем направлении не видно.

Сегодня при сохранении российской социосистемой фундаментальных признаков традиционализма, заметных и в ее образовательном секторе, всеохватно и стремительно набирает темп модернизм с переходом к постмодернизму. Это требует, чтобы система образования была гибкой, способной к переменам, мобильной. Однако, по наблюдениям А.О. Карпова, «красноречие цифр демонстрирует нам инновационную неподвижность последнего десятилетия, которое больше всего сил потратило на разговоры о своей инновационности» [8, с.15], с чем трудно не согласиться.

Такова экспозиция, в рамках которой предстоит осмыслить те стратегии, условия и нереализованные возможности, которые оставляют жизнь на месте, и одновременно – конструктивный контекст понимания инновационности, когнитивно обеспечивающий путь позитивных социальных изменений, долгую и плодотворную жизнь инноваций.

п.2. Понятие инновации в социально–гуманитарном и педагогическом познании

На тему инноваций написано необозримое количество текстов, проведены сотни конференций и семинаров. Не представляется возможным и необходимым устремиться в данной работе к максимально полному отображению разнообразных точек зрения и определений. Продуктивный путь видится в другом: вычленив и описать ключевые аспекты сложившихся представлений об инновациях, имеющие первостепенное значение для нашего исследования. Этим и займемся.

Историческая и социокультурная обусловленность инноваций (аспект целеориентированности на развитие социальной и педагогической реальности)

Один из наиболее цитируемых авторов в исследованиях по инновационной проблематике, А.И. Пригожин, в своей работе «Нововведения: стимулы и препятствия» дает трактовку этого понятия в форме краткой предыстории его возникновения. Само понятие «инновация» (перевод с английского «нововведение»), утверждает ученый, впервые появилось в научных исследованиях культурологов еще в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обычно речь шла об инфильтрации европейских обычаев и способов организации в традиционные азиатские и африканские общества. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века оформилась новая область знания – наука о нововведениях (инноватика – прим. Н.К.), в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства [27, с.21].

По меркам специалистов в области педагогической инноватики О.Г. Хомерики, М.М. Поташника и А.В. Лоренсова, педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50–ых годов минувшего века на Западе [41, с.4], что совпадает по времени с наступлением в мире глобальной эпохи революционных преобразований в промышленности и в сфере информационных технологий. А в последние три десятилетия к ним проявляют стабильный интерес и отечественные специалисты в области педагогической науки, обусловленный непрерывно ведущимися преобразованиями в массовой педагогической практике. Хронологически и содержательно они согласуются с процессами трансформации социальной жизни российского общества, избравшего курс на демократизацию, что законодательно закрепилось в Конституции РФ, но пока еще с большими трудностями воплощается в жизнь. Инновации в этом процессе могут выполнить роль творения будущего, привнося в настоящее «кусочек» завтрашнего дня.

В связи с этим представляется показательной и значимой точка зрения И.А. Колесниковой, согласно которой использование по отношению к любому педагогическому феномену термина «инновация» – это не просто указание на его

новизну, но признание становления в педагогической реальности принципиально иного качества. Причем речь в данном случае идет не о любой новизне (новое не всегда значит лучшее), но лишь о той, которая совпадает с тенденциями прогрессивного развития педагогической реальности [9, с. 62].

Противоречивость инноваций (результативный аспект)

В развитии общественной истории человечества решающую роль играют не только производственные технологии, обеспечивающие экономический рост, но и технологии социального управления и социальных коммуникаций [38]. Социальные нововведения в силу присущей им специфики выделяются в самостоятельный тип инноваций. Считается, что они отличаются большими в сравнении с техническими нововведениями трудностями в осуществлении по причине неопределенности их параметров и результатов [27]. В числе прочих к ним относятся педагогические инновации, что ставит последние в разряд особо сложных нововведений, направленных на человека, группы людей и общество в целом.

В представлениях об инновациях особую роль играет побудительный мотив действия. Вряд ли можно оспорить тезис о том, что стремление к новизне является базисной структурой социокода переживаемой исторической эпохи, но возможно более глубокое и оригинальное его понимание, такое, какое, например, дает М.М. Прохоров [28]. Основанием инновационной активности для него выступает процесс «технологизации». Смысл его – в «выходе» человеческой деятельности (как познавательной, так и практической) за рамки той части мира, в которой сформировался человеческий организм, в те области действительности, которые не даны в обыденном опыте человека и которые не могут быть отражены непосредственно его органами чувств. «Выход» за рамки традиционной «природности» и «социальности» совершается с помощью разного рода «верхушечных взрывов» и «переворотов», обеспечивающих прорыв за пределы мира повседневного опыта, в рамках которого протекала прежде жизнь и деятельность людей.

В самом деле, на протяжении XX в. мире происходят поистине революционные изменения. Они включают проникновение человека в космос, в микромир,

освоение безжизненных недр Земли, скоростей, выходящих за пределы передвижения всего живого, в том числе человека, создание компьютерной техники, нанотехнологий и т.п. Возникают реальные претензии человека вырваться из «пут» объемлющей его природно–социальной реальности.

Обращаясь к явлениям «верхушечных взрывов» и «переворотов», все еще нередко подчеркивают лишь их положительное значение (расширение степеней свободы, увеличение экономического эффекта, рост благосостояния населения и т.д.), а их противоречивость упускается. Достоинства и недостатки разворота традиционной жизни человека к технологической среде определяются тем обстоятельством, что активность человека может носить как позитивно–созидательный, так и негативно–агрессивный характер.

В результате таких противоречий обнажаются взаимоисключающие противоположности продуктов культуротворческой деятельности людей, и, как констатируют В.В. Миронов [20], а вслед за ним М.М. Прохоров [28], происходит структурное распадение культуры на два больших пласта – низший и высший, находящиеся в относительном единстве, что придает ей характер диалога. Низшее есть то, из чего рождается высшее, оно способно к развитию. Таким образом, низшее и высшее связаны развитием, есть звенья одной и той же цепи развития от низшего к высшему, от простого к сложному. Важно, однако, различать низшее и низкое, что сделано М.М. Прохоровым [Там же]. Противоположность низшего, с его точки зрения, не есть то, что порождает развитие или способно к развитию. Противоположность низшего – низкое. В отличие от низшего низкое не порождает и не может породить высшее. Оно, напротив, является признаком вырождения, регресса.

С описанных позиций представляется целесообразным сравнить государственное решение об обязательности среднего образования, противоречащее праву каждой личности на свободу и свободный выбор той или иной жизненной деятельности, тем более когда оно адресуется довольно взрослым молодым людям, не с гуманистической идеей, далеко отстоящей от принятого в 2007 г. феде-

рального закона, а с введением в систему образования принципа подушевого финансирования, которое ускоряет закрытие сельских школ и небольших школ вообще, создавая преимущества школам городским и в особенности крупным. Для сравнения также годятся факты повышения платы за обучение и закрытия социально ориентированных негосударственных школ, что является следствием закона о «монетизации» льгот. Результаты такого сравнения будут все-таки в пользу идеи необходимости и обязательности среднего образования, поскольку она содержит развивающий потенциал: возрождение традиции всеобщего среднего образования может стать благом для общества и человека при соблюдении некоторых условий, в частности обеспечения реальной доступности и бесплатности среднего образования, чтобы создать каждому ребенку возможность (без официальной обязательности) получить полноценное высококачественное полное среднее образование. Этого не скажешь о подушечном финансировании и вытекающих из этой меры следствиях, напротив, усиливающих неравенство образовательных возможностей для граждан нашей страны.

Таким образом, инновация инновации – рознь. Есть инновации, которые указывают на развитие, а есть инновации такие, которые уничтожают развитие, высокую культуру человеческого общества, порождают «кризисы», ставят человека на край выживания.

Между тем и то, и другое сегодня называют одним и тем же термином «(ин)новация». К этому термину все больше привыкают и начинают употреблять его «по привычке», не принимая во внимание, что обозначаемое им понятие противоречиво, как противоречат друг другу низшее и низкое, что оно может быть как обновлением, связанным с развитием, но может быть и явлением вырождения, дегенерации, регресса. Вот почему инновации – это не только достижения в технической и гуманитарной сфере, поставленные на службу человеку и обществу во имя их блага, совершенствующие социальное бытие. Как полагают ученые-обществоведы [3;28], инновации выступают также в бесконечном разнообразии деструктивных форм, подрывающих онтологическую, бытийную основу человеческой жизнедеятельности: войн, социальных конфликтов, истощения

природных ресурсов, потери богатства культуры, разрушения коммуникаций и определенных подсистем общества, включая науку и образование. Очевидно, такого рода действия и мысли крайне опасны и не обеспечивают желаемого устойчивого развития, поскольку они до основания подрывают само развитие как саморазвитие бытия. Эти инновации представляют собой постоянную угрозу существованию сообщества в случае, если повышают уровень его дезорганизации, т.е. социальной энтропии, вплоть до необратимой деградации сообщества, его гибели, катастрофы.

Как видно, по сути, речь идет о вычленении инноваций противоположных типов. В представлениях авторов мыслимые достоинства и недостатки инноваций доведены до крайностей, разведены как взаимоисключающие противоположности. «Их противостояние должно быть выражено понятийно и закреплено терминологически, что позволит отделить их друг от друга, чтобы разглядеть и понять каждое», – справедливо замечает М.М. Прохоров [28, с. 97], но дальше не идет и использует для маркировки разрушительного рода мысли и действия то же слово «инновация», беря его в кавычки, а также прибегая к образному сравнению негативных инноваций посредством метафор «пустоцвет», «паразиты» и др. [Там же, с.99]. Получается, работа по уточнению понятий и терминов, используемых при интерпретации слова «инновация», нуждается в продолжении.

Разумеется, представленная выше версия понятия инноваций отнюдь не претендует на исчерпывающую интерпретацию этого сложного феномена, но зато, как нам представляется, противостоит только позитивно–моралистическому пониманию инновации, от чего предостерегают такие ученые, как А.С. Ахиезер [3], М.М. Прохоров [28].

Мы намеренно избрали в качестве одного из методологических инструментов нашего исследования вышеприведенную систему взглядов на социальные нововведения, чтобы подчеркнуть возможность негативного, разрушительного действия инноваций по той причине, что в образовательной среде довольно часто инновационные мероприятия носят спорный, противоречивый и не вполне про-

думанный характер, несут с собой регресс и вы–рождение, а отношение к новизне и внедрению новшеств как к безусловным ценностям, как к панацеи от любых бед и вызовов времени распространено в общественном сознании, не исключая педагогическое.

Как уже отмечалось выше, интерес к нововведениям в сфере образования стабильно проявляется в течение трех последних десятилетий. Однако, по мнению В.М. Полонского [26], инновационные процессы в области образования в нашей стране начались значительно раньше, со второй половины XX в., только назывались иначе. Подтверждения этому В.М. Полонский находит в изучении педагогикой отмеченного периода вопросов взаимосвязи науки и практики, внедрения, обобщения и распространения передового педагогического опыта, с чем трудно согласиться концептуально.

Во–первых, между указанными вопросами и проблемой инноваций нельзя поставить знак равенства. Следует иметь в виду, что понятие «инновация» происходит от латинского *innovates* (*in* – в, *novus* – новый) и, как уже было сказано выше, трактуется как нововведение. В научной литературе отмечается весьма удачное сопряжение в слове двух моментов: появление, творение нового как такового и одновременно его реализация, осуществление [25; 42]. Отсюда, очевидно, что инновация не просто «внедрение», что инновационную деятельность и инновационные процессы по сути и по понятию нельзя отождествлять с внедренческими. Инновация предполагает не только и не столько реализацию того или иного содержания в ситуацию, в которой это содержание отсутствовало, но и выработку нового, творение нового содержания как такового.

Во–вторых, экономический и социально–культурный уклады в Советском Союзе были мобилизационными, а не инновационными. Мобилизация подчиняет человека внешним для него целям и внешней среде, так, что человек становится на службу собственным изобретениям, обеспечивая им (а не себе) безопасное и комфортное существование. Иначе в тоталитарном государстве быть не может. И в настоящее время идут споры о реалистичности инновационного пути для России, но в 50–х годах прошлого века такой вопрос вообще не ставился.

Даже если принять оговорку В.М. Полонского о том, что в те годы использовалась другая терминология для обозначения тех процессов, которые в настоящее время называются инновационными, с этим утверждением все равно нельзя согласиться. Инновационные процессы предполагают другие (в сравнение с мобилизационными) взаимоотношения человека с продуктами его творчества, например, с новыми идеями. Они призваны работать на его благо, а не наоборот, и поэтому подлинные (связанные с развитием) инновации могут быть только в гражданском обществе, где есть условия для свободы и творчества человека.

Инновации и традиции (аспект сосуществования)

Соотношение традиций и инноваций – одна из фундаментальных проблем, имеющая различные толкования. Применительно к образованию устоявшимся является тезис об их взаимосвязи и взаимозависимости. Традиции выступают основой для инновации, а инновации не позволяют застыть традициям. Инновации рано или поздно либо отмирают, либо становятся традицией. Взаимопереход традиций и инноваций с позиций диалектики носит эволюционный характер.

Вместе с тем заслуживает внимания и иной подход на соотношение инноваций и традиций, предложенный М.В. Шакуровой. Она обратила внимание на противоречие между инновациями и традициями в рамках конкретного этапа развития образования. «Ориентированные на традицию миссия, аксиологические основы и методология, по мнению реформаторов, должны обеспечиваться инновационно. Здесь и кроются многочисленные несоответствия...», – пишет М.В. Шакурова. К их числу она относит: коллективистические по характеру ценности и механизмы их формирования, соориентированные на индивидуальную и групповую жизнедеятельность; равенство и внимание ко всем, закрепленные в миссии, и эгалитарность выстраиваемой системы, предусматривающая неравенство образовательных траекторий; приоритет личности в методологии, аксиологии и ориентация на экономическую эффективность, рентабельность в организации жизнедеятельности и управления системой, слияние, образование комплексов с тысячами учащихся; высокие ориентиры, заключенные в миссии, и опреде-

ление системы образования как сферы услуг [44, с.142]. Налицо различия в целевых установках и механизмах их достижения, практикуемых в сфере образования.

Примечателен также отмеченный М.В. Шакуровой парадоксальный факт не соответствия отдельных традиционных педагогических решений современным миссии, философии, аксиологии образования, также построенным на традициях [Там же, с.144].

Обнаруженные противоречия между традицией и инновацией приводят к декларативности в определении пропагандируемых традиций и инноваций, их соотношения. Объяснение их происхождения, на наш взгляд, следует искать в исторически сложившемся опыте формирования модуса должного в образовании и педагогике.

Субъект инноваций (социогуманитарный аспект)

В представлении об инновациях не следует упустить из виду то обстоятельство, что нововведение рассматривается как процесс с целенаправленной деятельностью людей – инноваторов. И.А. Колесникова пишет об эффекте «укрупнения» субъекта инновационных преобразований: «Он выразился в том, что инновационное качество стало формироваться «внутри» педагогической реальности чаще всего как плод интеграции научно–педагогических идей с практикой, носящей кооперационный (коллективный) характер» [9, с.66].

Взгляды и поведение участников инновационного процесса отражают стоящие за ними ценности и цели. С точки зрения обществоведов, современная Россия представляет собой набор сообществ с разными целями, с разными намерениями, далеко не совпадающими [36]. Сфера образования вбирает в себя все их мыслимое многообразие. «Надо признать, – верно замечает Я. Кузьминов, – что цели и ценности субъектов образования разные [18, с.21].

При этом следует предостеречь ученых, педагогов – теоретиков и практиков, связывающих слово «ценность» исключительно с тем, что считается хорошим. Очень многие, в том числе и немало философов, подменяют им свое пони-

мание блага. Против такого толкования ценностей высказывалась в своем докладе на Международной научно–практической конференции «Современная философия в контексте межкультурных коммуникаций» (г. Владивосток, 8–10 августа 2008 г.) г-жа Иоанна Кучуради (Ioanna Kuchuradi), один из авторитетнейших специалистов в мире в области этики и прав человека. Сегодня, когда экстремистские проявления (вплоть до терроризма) стали характерной приметой времени, требуется более ясное определение понятия ценности, считает ученая, разграничивающее культурную и этическую нормы. (По–видимому, имеются основания не смешивать и социальную норму с этической, всецело понимая при этом условность вводимых границ – прим. Н.К.). Знание этических ценностей – тот инструмент, который может помочь людям осознать мировые проблемы (и более близкие, лежащие в сфере жизнедеятельности каждого отдельно взятого человека – прим. Н.К.), здраво их оценить, и, если есть для этого возможности, принять этические решения и действовать этически, с соблюдением прав человека.

Присоединяясь к взглядам И. Кучуради, нельзя безоговорочно согласиться с автором специальной статьи по педагогической аксиологии, В.И. Горовой, которая считает, что «...к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом» [7, с.16]. Вначале саму идею прогресса приходится признать лишь в той мере, в какой он не уродует личность и не нарушает элементарных человеческих прав, а уже после этого допустимо принять мнение В.И. Горовой. Двигаясь далее, вглубь вопроса о соотношении ценности и инновации (реформы), можно встать на позицию А.С. Ахиезера [3], резонно полагающего, что проведение реформы *требует массового распространения системы ценностей, ориентированных на прогресс*. Отсюда вытекает необходимость рассматривать каждую существенную инновацию в рамках реформы, всю реформу не только в экономических, технических и т. п. параметрах, но прежде всего, как *ценность* для каждой из значимых групп, втянутых в воплощение реформы, как *ценность* для субъекта реформы – всех ее значимых исполнителей. Таким образом, на первый план выходит проблема *ценностного*

обоснования реформы, ценностного обоснования инновации, – резюмирует А.С. Ахиезер, – но, полагаем нужным добавить с учетом вышесказанного, – обязательно с позиций морального и правового характера распространяемой ценности.

К похожему выводу приходят и участники сетевого экспертного совета Сигма, но несколько иным путем, фокусируя внимание на главном условии реформирования. Главное в реформе, – считают они, – создать благоприятную для развития среду, причём эта среда должна быть собственной, она уникальна, нельзя использовать готовую схему. В стране много разных групп интересов. Поэтому для успешного реформирования первым делом следует учесть субъекта реформ [36].

Инновации и наука. Инновации и внедрение. Наука и образование в системе инновационной деятельности (контекстный аспект)

В вопросах сопоставления, связи инноваций и науки, инноваций и внедрения будем опираться на концептуальные взгляды М.В. Раца, одного из самых серьезных методологов и ученых в области современной научной политики в России.

В рамках выстроенной им концепции, уходящей своими корнями в работы Московского методологического кружка (ММК), начавшиеся еще в середине прошлого века под руководством Г.П. Щедровицкого, наука занимает достойное, но отнюдь не всеобъемлющее место. Она нужна для инновационной деятельности, но только как одна из обеспечивающих ее систем наряду с проектной и изобретательской деятельностью. При этом она не может и не должна нести ответственность за инновации, считает М.В. Раци: это дело предпринимателей, политиков и управленцев. Он пишет о необходимости различать производящую новые знания науку и разнообразные сферы преобразовательной деятельности, в частности, инновационную, где эти знания находят употребление. Он также различает инновации и внедрение как две совершенно разные стратегии, понимая под внедрением идущее из прошлой, советской эпохи насильственное, админи-

стративное принуждение к освоению новшеств в противовес инновациям, рождающимся спонтанно, в благоприятной, свободой от административного диктата среде. Стратегия внедрения строится на представлении о том, что главное – это само новшество, с него все начинается. Стратегия инноваций диаметрально противоположна внедренческой. Она начинается не с создания новшества, а с анализа: устраивает ли нас сложившаяся система деятельности и ее продукты [32].

Самостоятельная и обширная тема, о которой здесь можно только упомянуть, – наука и образование в понятии инноваций. В качестве отдельных компонентов целостной системы любой инновационной деятельности А.В. Хуторской называет науку и образование. С его точки зрения, отсутствие этих компонентов приведет к нарушению целостной системы инновационной деятельности. Точно так же недостаточное внимание к развитию одного из компонентов такой системы снизит результативность ее функционирования [42, с.26].

Инновационная идея (содержательный аспект)

Сердцевину инновации составляет идея, замысел чего–либо нового. Достижение инновационной цели требует множества различных решений, но основополагающая содержательная роль отводится выработке научно–технических или научно–педагогических идей. На их основе разрабатываются и принимаются решения, показывающие замыслы реализации идей [Там же, с.27]. Таким видится идеальный (мысленно конструируемый) план инновационного процесса с позиций современной науки и цивилизованной практики реформаторства.

п.3. Проблема соотношения понятий «инновация», «модернизация», «реформирование», «развитие»

В литературе движение к новому типу культуры, к созданию новых структур жизни описывается разными словами: «реформирование», «развитие», «модернизация». Нередко они рассматриваются как синонимы. Немаловажная роль в деле модернизации общества отводится инновациям, то же можно сказать и в отношении педагогических инновационных процессов. Вот только один пример. «Именно инновации становятся главным «действующим лицом» теоретических сценариев и практической реализации современной модернизации российского

образования, несколько оттеснив инвестиции, господствовавшие много лет в качестве главного фактора роста», – утверждают Ю.Г. Круглов и И.И. Легостаев в статье, опубликованной в журнале «Образовательная политика» (№9, 2008), в рубрике «Модернизация образования», под названием «Вопросы инноваций в системе образования современной России» [10, с.5]. В этой же статье говорится и о развитии образования в нашей стране как о задаче общенациональной значимости, что является залогом успешного развития государства и общества.

Инновации существуют в любом обществе, – примечает А.С. Ахиезер, – но реформа может резко повысить их количество и масштаб [3]. Действительно, инновационные изменения в системе отечественного образования в главных чертах инициируют свою реформаторскую направленность. Реформа, по сути, является определенной формой инновации, охватывающей значимые структуры общества и стимулируемой правящей элитой [Там же]. При этом реформа сохраняет основы сложившегося миропорядка [17, с. 367]; модернизация, напротив, по сути, ведет к разрыву с традицией [Там же, с. 252]. Однако заметное движение общества к полному обновлению начинается все-таки с его реформирования. Реформы служат каналом и катализатором для последующей модернизации, которая в значительной степени происходит под воздействием внутренних импульсов всего общества, направленных к его обновлению. Согласно приведенным взглядам, «реформа» и «модернизация» – понятия, хотя и близкие, но не тождественные. В этом же ряду – понятие инновации.

Проблема соотношения понятий «инновация», «модернизация», «реформирование», «развитие» была поставлена методологом М.В. Рацем. Объемлющей рамкой для всего перечисленного, с его точки зрения, оказывается преобразовательная деятельность как таковая независимо от масштабов и от того, на какие объекты она направлена [32, с.76]. Но уже то обстоятельство, что речь идет о связи понятий, одновременно указывает и на их различия. Не имея возможности развернуть здесь во всей полноте полученные автором представления, ограничимся выборочными ключевыми положениями опорной для нас концепции, имеющими прямое отношение к рассматриваемой теме.

Модернизация, как по смыслу слова, так и по сути, обозначает движение вдогонку за лидерами, держателями образцов «современности», модерна. В отличие от этого, считает М.В. Рац, инновационная деятельность предполагает создание образцов современности и соответственно встраивание не в идеологию модернизации, но в идеологию развития [32, с. 81]. Так понимаются им инновации в узком, или точном, значении слова. Характерно, что и авторы упомянутой выше статьи, Ю.Г. Круглов и И.И. Легостаев, суть инновационного образования выразили фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [10, с.7]. А М.В. Богуславский на основе проведенного им ретроспективного анализа опыта осуществления реформ в России делает вывод о неэффективности «догоняющих модернизаций» в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании) [4].

Но есть еще и расширительное значение слова «инновации», которое позволяет объединить инновации и модернизацию под шапкой локального обновления. В этом случае высвечивается различие между инновациями и реформированием, которое М.В. Рац формулирует следующим образом: «Отличительной особенностью инноваций является их ориентация на обновление, модернизацию, развитие преобразуемой системы деятельности – в отличие от реформирования в целом – путем локального приживления, встраивания в нее каких-то отдельных новых элементов: наряду со старыми или взамен старых» [32, с. 76].

Итак, инновационную деятельность и модернизацию М.В. Рац представляет как две стороны одного процесса обновления, или как два взаимодополнительных и тесно связанных направления преобразовательной деятельности. При этом упор на то или иное направление преобразований оказывается определяющим моментом инновационной (в широком смысле) политики и диктуется исключительно ситуационными соображениями.

Однако, находясь в положении отстающего, можно и нужно совмещать обе указанные стратегии, – советует методолог, – но по мере выхода на передовые рубежи модернизационная линия естественным образом отмирает.

Установленные различия между понятиями «инновация», «модернизация», «реформирование» будем удерживать в памяти. Вместе с тем следует иметь в

виду, что в развертываемом ниже материале, в ряде случаев, эти различия не слишком значительны, так что ими можно пренебречь, а синонимичные трактовки не будут вредить существу понимания вопроса. Тем не менее свою исследовательскую активность мы обращаем далее к понятию инновации, приоритетному по значимости.

п.4. Инновации и наука

Известно, что модернизирующиеся общества опираются в первую очередь на разум, знание и науку. Однако российская действительность рисует несколько иную картину.

Страну уже два с лишним десятилетия потрясают то реформы, то контрреформы. По мнению ученых, изменения необходимы во всех сферах жизни общества, но они должны быть глубоко подуманы, тщательно подготовлены, причем с экспериментальной проверкой всех возможных последствий. Но именно этим власти не занимаются, поэтому реформы бывают не только частичными (например, повышение уровня жизни некоторых учителей и врачей), но и опасными для общества (ограничения избирательных прав граждан, недофинансирование бюджетной отрасли, внедрение в сферу образования рыночных отношений и др.). Нынешняя политика в сфере образования и науки не выбивается из общего хода и стиля реформаторской деятельности властей, которую пристрастные умы определяют как неосмотрительную, безудержную, избегая более резких определений. К таким они среди прочих безоговорочно относят реформу образования [2]. Весомым подтверждением этого может служить тот факт, что «в современной России правительство, с одной стороны, обращается за содействием к религии и церкви, а не к ученым, а с другой стороны, оно до сих пор по многим позициям принимает решения в духе принципа остаточного распределения, т.е. в духе примитивнейшего материализма, превосходя в этом отношении соответствующие решения правительства СССР» [28, с.98]. Справедливости ради нужно признать, что есть и другие взгляды среди наиболее прогрессивных современных политиков. Так, с точки зрения В.С. Романова (в 2007 г. он занимал пост председателя

комитета Государственной Думы РФ), только та власть эффективна, которая способна опереться на науку, на серьезное научное прогнозирование, на научное видение проблем и их решений [34].

Между тем в отношении роли науки в деле модернизации, инноваций среди ученых тоже нет единства. Например, один из квалифицированных экономистов констатирует отсутствие научной концепции национальных проектов, в том числе проекта «Образование», как факт сугубо негативного свойства [5, с.11]. Зато в методическом пособии для руководителей образовательных учреждений, выбирающих инновационный путь развития, подготовленном специалистами в области педагогики, подчеркивается, что «инновационная деятельность в принципе может осуществляться и без большого объема собственно научной, исследовательской работы» [21, с. 15].

Таким образом, и наука, и инновации оказываются в двусмысленном взаимоположении. В одних случаях их тандем открыто признается, в других – прямо или косвенно отвергается. Однако на вызовы постиндустриальной эпохи, специфика которой заключена в производстве интеллектуального, информационного продукта и природозащищающих технологий, нельзя ответить старым, мобилизационным способом, основанном на регуляциях отнюдь не научного происхождения.

Однако главная причина трудностей и неудач реформирования образования и его последующей модернизации кроется в отсутствии должного научного обеспечения на всем протяжении постсоветского периода и на всех уровнях концептуальной работы, что не позволяло и не позволяет принимать стратегически и тактически верные решения и эффективно влиять на развитие обновляющегося образования.

Яркими примерами сказанного являются принятые в 2007 году несколько законов, таких как закон об обязательном общем среднем образовании, закон о двухуровневом высшем образовании (присоединение к Болонскому процессу), об автономности учреждений образования, о ЕГЭ. Каждый из них принят без

должной научной проработки и прогнозных оценок их последствий. Отсутствует научная концепция и у национального проекта «Образование». Подобные факты не единожды публично отмечались авторитетными учеными и получали неизменно негативную оценку.

Лишь отдаленное отношение к науке имеют и многие творческие разработки педагогов–практиков, претендующих на новаторство и на научный подход. В настоящее время, когда требования к качеству научной работы заметно понизились, любая запутанная мысль может быть предъявлена как научная. Анализ работ, которые подаются на конкурс инновационных проектов, показывает, что их разработчики зачастую даже не могут аргументированно и осмысленно передать основную идею и существенные характеристики представляемых нововведений, а уж тем более не в состоянии объяснить их смысл. Налицо имитация научной деятельности, формируются квазинаука и квазиинновационная деятельность. Концептуальная путаница, царящая в умах людей, не только не вносит ясность в их собственную работу, но и заслоняет от невооруженного глаза скрытое содержание, какое, к при–меру, несут с собой сексистские установки, проявляющиеся и в содержании текстов учебников, и в организации повседневной жизни школьников, прячущих признаки социально–культурного неравенства мужчин и женщин на фоне декларируемого инновационного гендерного подхода, в реальности направленного на воспитание мальчиков и девочек в полоролевом аспекте,.

п.5. Расщепление целей и ценностных ориентаций участников инновационного процесса в сфере образования

В условиях перехода общества к постиндустриальной стадии инновациям в образовании отводится весьма серьезная и особая роль. Согласимся с К.Е. Сумнительным: «Инновации предполагают формирование новых педагогических реалий и возникновение новой культурной традиции» [39, с.6]. Солидаризируясь с автором, необходимо признать и то, что так получается не всегда. Такое положение дел характерно для инновационной деятельности во всех сферах, когда до 70 процентов новшеств не осуществляется в задуманном объеме.

В образовании ситуация еще более сложная. По оценкам ректора ГУ ВШЭ Я. Кузьмина [18], хотя и приблизительным, но далеким от иллюзорных, единственные прорывные достижения за последние годы в реформировании отечественного образования – Единый государственный экзамен и процентов на 20 профильная школа. По мнению Я. Кузьмина, преобразование нашей отрасли блокируется отсутствием общественного согласия в стратегии развития – куда и как идти.

Действительно, еще совсем недавно в педагогической среде на протяжении длительного времени сосуществовали две разные стратегии в отношении дошкольного образования: как самостоятельного элемента в образовательной системе России, представленного учреждениями дошкольного воспитания, и как первого уровня общего образования. Вторая нашла юридическое подкрепление в последней редакции Закона «Об образовании в Российской Федерации» 43, с.16]. Другой пример. Роль ЕГЭ как инновации оценивается специалистами неоднозначно вопреки оптимистическим оценкам Я. Кузьмина. В отмеченных и подобных случаях очевидны столкновения интересов разных групп заинтересованных в реформировании образования лиц. В пользу этого говорит факт отстранения разработчиков «Концепции модернизации российской школы до 2010 года» от подготовки документа «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации», значительно более радикального в экономическом отношении [39], чем «Концепция...». Об этом же свидетельствуют противоположные позиции по вопросу финансирования дошкольного образования, разделяемые К.Е. Сумнительным [Там же] и Я. Кузьминовым [18], непрекращающиеся дебаты в СМИ, протесты педагогической, родительской общественности и ректорского корпуса по поводу повсеместного введения ЕГЭ в качестве обязательной формы аттестации выпускников школ.

Между тем различия общественных интересов, целей и ценностных ориентаций субъектов образования (по меньшей мере – федеральных реформаторов, по большому счету – всего круга субъектов) разрабатываемыми концепциями не

учитываются, неизбежные в таком деле трения сторон не сглаживаются, положим, посредством дискуссионной работы и принятия соглашений, на что указывает отсутствие четко сформулированной непротиворечивой логики модернизации отечественного образования, взаимная конфронтация некоторых одновременно работающих идей и концепций. Так, например, междисциплинарный характер рекомендованных вузам форм государственной аттестации будущих учителей в виде одной обязательной выпускной квалификационной работы по специальности и одного обязательного государственного экзамена по специальности априори допускает отсечение от проверки дисциплины психолого–педагогической подготовки, что идет вразрез с Концепцией модернизации педагогического образования, но одно–временно неплохо решает поставленные руководителями вузов задачи экономии внебюджетных средств. Другой пример. Предложения по введению 12–летнего общего среднего образования потерпели поражение еще до их планировавшейся реализации по причине оппозиционности интересов военного ведомства, гражданских институтов общества: семьи, образования, общественных организаций и др. и личности. Претворение в жизнь идеи 12–летнего образования в предлагавшемся варианте сработало бы исключительно на государственные интересы в ущерб гражданским правам личности на образование и труд в соответствии с Конституцией РФ. Еще пример. Идея создания профильной школы вступает в конфликт с идеей Единого государственного экзамена и прежде всего потому, что профильная школа призвана обеспечивать личностно–ориентированный выбор ученика, индивидуализацию образования, к чему устремлена определенная часть родительской и ученической общественности, в то время как ЕГЭ отражает официальную, государственную идеологию образования, экономический интерес общества, стремящегося к унификации и специализации. Но именно такого рода различия реформаторами не принимаются в расчет. Вследствие отсутствия согласования живых, реальных интересов различных социальных и социокультурных сил у части учителей и преподавателей происходящие в сфере школьного и вузовского образования изменения вызывают

раздражение и неприятие, о чем свидетельствуют данные социологических исследований [19; 47].

Стиль педагогических нововведений осложняется тем, что в сфере образования оформились два подхода. Первый из них, традиционный, направлен в прошлое и является реакцией на уже вставшую в ходе развития задачу, обозначившуюся проблемой, а второй, инновационный, устремлен в будущее, к поиску «точек роста». Различие между ними в том, что традиционный подход направлен на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, а инновационный подразумевает развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных случаях. Так определили сложившуюся и альтернативную ей системы образования ученые – члены «Римского клуба» еще в 1979 году. Однако изменения стали происходить и в традиционной, и в инновационной системах. В рамках традиционного подхода в обучении идет поиск более эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко сформулированных эталонных результатов. Обновление педагогического процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного характера. Для инновационного подхода характерен поиск инструментария учебно-исследовательской деятельности и форм ее организации, а также ролевого и имитационного моделирования, которое направлено на формирование творческого и критического мышления. Развитие этих двух тенденций, обновление их организационной, а также инструментальной структуры и составляет большую часть нововведений в сфере отечественной практики педагогических инноваций.

Как можно видеть, оба подхода не имеют между собой ничего общего. В них легко угадывается исходная поляризация ценностных оснований. Несмотря на это, нередко можно наблюдать смешение обозначенных подходов на уровне теоретической, управленческой и методической деятельности разного масштаба. Так, известные российские педагоги А.В. Хуторской [42] и А. Тубельский [40] обратили внимание на рассогласование поставленных задач стандартом школьного образования для каждого учебного предмета и его наличного содержания. Изучение стандартов показало, пишет А. Тубельский [Там же], что гуманные и

актуальные цели никак не связаны с примитивным и отжившим свой век содержанием. Получается, в реальности содержание школьного образования преследует цели, которые не имеют никакого отношения к заявленным. Отсюда возникает эффект так называемого скрытого учебного содержания (*hidden curriculum* – по терминологии западных ученых).

Подобная ситуация назревает и в отношении содержания педагогического образования. ФГОС третьего поколения (вузовские стандарты) разработаны на компетентностной основе, что до некоторой степени обеспечивает творческую свободу в отборе содержания на разных уровнях его конструирования: на уровне учебного материала, на уровне создания учебников и учебных пособий, на уровне работы преподавателя и в конечном счете – на уровне личности студента, будущего учителя, к примеру. Однако у нее (у свободы) есть и теневая сторона: ничем не ограниченное своеобразие программно–методического обеспечения педагогического процесса, создаваемого в разных вузах разными преподавателями, что неизбежно повлечет за собой утрату и стандартизированного и компетентностного подходов. Риск волюнтаризма в этом деле достаточно велик, чтобы заблаговременно не побеспокоиться об его устранении. Избежать его можно посредством дополнения ФГОС Паспортами компетенций, что обеспечило бы единое толкование компетенций всеми участниками педагогического процесса. Но в настоящее время паспорта компетенций не предусмотрены. А это заведомо означает, что цели педагогического образования, цели подготовки учителя повсюду и всеми будут пониматься по–разному.

Отсутствие теоретической ясности в том, что несет тот или иной подход – в нашем случае традиционный и по противоположности – инновационный, – порождает эклектичные конструкции, позволяет манипулировать сознанием. В литературе по социально–гуманитарным наукам высказывается мысль о том, что в этом подразделении знания не может быть общих, приемлемых для всех дефиниций. Но из этого утверждения не вытекает следствие о произвольности толкования научной лексики. Недопустимо приписывать различные значения одному и тому же слову в зависимости от своих интересов, нередко детерминированных

принадлежностью к той или иной партии или близостью к источнику финансовых потоков, в различных ситуациях по-разному понимая, например, принципы гуманизма или цели современного образования. Такие вариации к науке отношения не имеют.

Итак, объективно существующее несходство ценностных ориентаций всех субъектов образования в сочетании с невниманием ответственных за их проведение структур (вплоть до отдельной личности) к ценностному компоненту преобразований создают помехи стройности и непротиворечивости теоретического видения путей обновления педагогической сферы, порождают неудачи в деле практической реализации инновационных инициатив и тем самым снижают модернизационный потенциал нововведений в образовательном сегменте общества.

п.6. Инновации и преобразуемая реальность

Другая причина трудностей в осуществлении инновационной, реформаторской деятельности состоит в плохом знании преобразуемой реальности. Иногда разрыв между инновационной практикой и представлениями о ней достигает огромных размеров. По этому поводу К.Е. Сумнительный приводит такой впечатляющий факт. В 2001 году, когда Министерство образования разрабатывало концепцию профильного обучения, в давнем существовании полноценной профильной школы на территории России убеждали одного из заместителей министра образования. «Высокопоставленный чиновник, кажется, так и не поверил, – делится своими наблюдениями известный педагог, – что кто-то мог додуматься, да еще реализовать инновационную идею до того, как министерство поручило разработать соответствующую концепцию» [39, с.15]. Еще пример. Введение профильного обучения в сельской школе влечет за собой ряд специфических проблем, не свойственных городской школе, тем более – школе в мегаполисе: в частности, профилизация сельской школы требует больших, чем городская школа, материальных затрат. Однако это важное обстоятельство не учитывается реформаторами, предлагающими данную идею в условиях бюджетного дефи-

цита в сфере образования. Отсутствие реального взгляда на перспективы финансирования сельских школ заранее обрекает идею профильного обучения для школьников сельских районов на неудачу и профанацию.

Еще одна причина испытываемых инновационной педагогической практикой трудностей коренится в сугубо экономической сущности современного этапа реформы экономики образования. В настоящее время в системе образования осуществляются псевдолиберальные эксперименты, которые даже специалисты в экономике признают крайне опасными [5]. Национальный проект «Образование» служит идеологическим и организационным сопровождением для чисто экономической реформы. Мероприятия, реализуемые в рамках нацпроекта, основаны на подушевом выделении средств (самый яркий пример – доплата классному руководителю за «души», а не за качество работы). Недостающие средства предлагается восполнить самому ученику и его родителям – заинтересованным лицам. В русле этих же мер и преобразование школ в автономные учреждения, снимающее, с одной стороны, ответственность государства за их финансирование, с другой – облегчающее взимание денег с учащихся и их родителей и стимулирующее рост объемов различных поборов и доплат за обучение даже в пределах государственных стандартов. Экономический смысл таких нововведений заключается в том, что образование перестает рассматриваться как общественное благо и становится благом частным, одним из видов социальных услуг. Производимые реформы, по сути абсолютно антикультурные и антиэволюционные, не учитывают негативные педагогические последствия такого реформирования, пагубность его влияния на проблему отбора содержания образования.

Корни экономической сущности отдельных нововведений находят подпитку в технократическом характере, присущем немалому числу реформаторских предложений и действий. По мнению специалистов [36], в России технократическая модель реформ приобрела широкий размах (включая реформы образования – Н.К.) и вместе с тем показала свою пагубность. После многих лет неудачного реформирования стало ясно, что недостаточно воплотить в жизнь

перспективную универсальную идею, нередко заимствованную, в виде готовой схемы, чтобы ожидаемый результат был гарантирован. И современная наука (экономика, например), и зарубежный опыт показывают: никакие универсальные средства не работают. Вот только один пример. Освоение новых информационных технологий, в частности, умений работать на компьютере становится веле-нием времени и показателем инновационности социальной среды, разнообразно-стью которой выступает образовательная. Однако обвальная компьютеризация сферы образования с одинаковым напором проникает в его естественнонаучный и гуманитарный отсеки, подчас не учитывая их различий. При этом принцип гуманизации образования испытывает сильное давление, идущее от внедрения компьютерной техники в деятельность обучения. Между тем смысл всего происходящего в образовании, воплощающий в этой социальной сфере приоритет человеческого начала, провозглашенный Конституцией демократической России и отраженный в Законе РФ об образовании, заключается в его гуманистической ориентации. Гуманистический характер образования ставит заслон технократизму, стремящемуся заменить живое человеческое общение обезличенной информацией. Вследствие непомерного расширения компьютеризированной среды возникает реальная опасность возвращения в школу авторитарных установок на формирование людей «исполнительского» типа, плохо подготовленных к самостоятельному, творческому труду, а значит, к жизни в современном обществе. Обратный ход в образовании в силу его социальной природы препятствует достижению нашим обществом состояния устойчивого развития и, напротив, способствует архаизации общественных отношений.

Приведенный пример наводит на более широкие обобщения. В этом отношении для нас принципиальное значение имеет замечание Я. Кузьмина по поводу сложившейся в настоящее время ситуации, когда цели и ценности образования не согласованы; в таком случае все цели предъявляются как «общенародные», а на деле их формулирует узкая группа людей – экспертов правительства, и это попадает в документы об образовании [18, с.21]. Подобные идеологические

спекуляции распространены не только в сфере образования, но в российской социальной практике в целом, где статус инноваций приобрел двойственный и даже абсурдный характер: спущенная «сверху» программа инноваций (без чего движение общества вперед невозможно) в случае успешного осуществления ведет Россию к неизбежной деградации до страны третьего мира. Такую неутешительную прогнозную оценку проводимой модернизации дает профессор Высшей школы экономики Г.И. Мусихин. Общество вряд ли на это согласится, если осознает перспективу, поскольку уровень образования в нем еще достаточно высок, – утверждает ученый [6]. Но как раз будущее и образования, и общества вызывают тревогу. Нельзя не согласиться с экономистом А. Вифлеемским в том, что «...сырьевой экономике не требуется столь высокий уровень образования, как не требуется и образование высокого качества» [5, с.12]. Пожалуй, это самый несокрушимый аргумент, приводимый в доводах многих ученых и общественных деятелей, ставящих под сомнение успехи российской модернизации. Условием реформы образования, по мнению А. Вифлеемского, является переход страны на развитие наукоемких технологий, обеспечение доли средств, выделяемых на образование, на уровне развитых стран, т.е. не менее чем в два раза больше нынешней [Там же]. Однако для этого пока нет необходимых предпосылок.

Как видно, статус инноваций в образовательном сегменте общества не отличается от статуса нововведений в общественной практике в целом. С одной стороны, инновации в образовании стали велением времени, с другой – крайне рискованной зоной из-за того, что человек выведен за скобки реформирования и модернизации важнейшей подсистемы общества. Положение усугубляется тем, что положительный или отрицательный результат педагогических инноваций выявляется через достаточно длительное время [39]. Это обстоятельство необходимо иметь в виду еще и потому, что инновация может быть как причиной, так и следствием социальных изменений и динамики культуры. Вообще, социальные и педагогические изменения переплетены довольно тесно, так что педагогическая инновация чаще всего выступает способом проникновения нововведений в

более широкую практику, а движение социальной реальности задает предпосылки для новых педагогических преобразований. Поэтому тем более необходимы ясные концепции, способные пролить свет на образ будущей педагогической действительности, формирующийся благодаря новым педагогическим идеям, еще до момента их воплощения в практику, для того, чтобы теоретическими средствами гармонично «вписать» нововведения в социально–культурную реальность, преобразуя ее таким образом к лучшему, и не допустить заметных негативных последствий инноваций.

Другими словами, требуется концептуально соединить содержание новации (в основание которой положена педагогическая идея) с практической жизнью человека, чтобы обеспечить людям достойную жизнь. Встает вопрос: как это сделать? И тогда оказывается, что на поставленный вопрос невозможно сразу дать ответ.

Образовалась ситуация, центрами зарождения которой стали сложившиеся в общественном сознании нетехнократические научные представления о социальных инновациях, с одной стороны, и технократический подход к нововведениям (в том числе нововведениям в области образования), обнаруживший свой тупиковый характер, с другой стороны. Такое положение не позволяет без специального исследования дать ответ на поставленный проблемный вопрос о возможности интегрирования жизненной практики человека в концепцию проектируемого педагогического нововведения. Прежде всего предстоит выяснить, как можно рациональными средствами выразить связь инновации с миром человека.

п.7. Деятельностный подход

Отправным пунктом нашего научного поиска послужит базовый для педагогики деятельностный подход. Педагогика изучает и образование, и образовательные инновации на деятельностной основе. Педагогическая деятельность – это особый вид общественной деятельности, связанный с социализацией человека, и один из вариантов определения объекта науки об образовании. Для нашего исследования важно то обстоятельство, что педагогика в силу своего научного статуса социально–гуманитарной дисциплины рассматривает человека

в контексте деятельности, как существо деятельностное, взаимодействующее с обществом, т.е. в его социальном качестве.

Порождением и продуктом деятельности является личность. На этом фундаментальном принципе современного познания личности, как зафиксировано в учебном пособии Ю.М. Резника [33], настаивают многие отечественные ученые и философы. Там же утверждается, что комплексный анализ позволяет рассматривать личность как подсистему деятельности (действия), в частном случае – педагогической (прим. – Н.К.), наряду с подсистемами культуры и социальной организации. И это второе, не менее важное для нас обстоятельство.

Таким образом, по мнению Ю.М. Резника, в социальном плане человек представляет собой интеграцию личности (как субъекта деятельности), культуры (как универсального способа осуществления деятельности) и социальной организации (как формы его совместной деятельности). Вместе с тем человек как личность также имеет несколько измерений. Он является одновременно агентом социального действия и субъектом инноваций, индивидуальным субъектом и представителем социальных структур и институтов. А учитывая, что культура выступает в качестве основы, конституирующей социальную организацию общности людей, следует признать органичную связь личности как системного свойства человека с культурой [Там же].

Получается, человек с его жизненным миром обретает свои рациональные очертания на пересечении социокультурного и гуманитарного (личностного) контекстов.

Далее требуется получить ответ на вопрос: представлены ли, и если да, то каким образом, выявленные (социокультурные и гуманитарные) контексты в содержании понятия педагогических инноваций?

п. 8. Анализ определений понятия инновации

Для проведения необходимого анализа нами была разработана специальная методика, подробное описание которой содержится в докладе «Опыт переосмысления понятия инновации в образовании», представленном материалами сессии Всероссийской методологической конференции–семинара 2008 г. [13]. Кратко

остановимся на главных процедурах и полученных результатах. Первым делом мы обратились к определениям понятия инновации, встречающимся в работах различного масштаба, уровня и жанра как наиболее авторитетных отечественных и зарубежных специалистов в области педагогической инноватики: Н.Р. Юсуфбековой [48; 49], А. Пинского [25], В.М. Полонского [26], А.В. Хуторского [15; 42], К. Ангеловски [1], так и менее известных авторов: К.В. Шилова [45], С.И. Краснова [16]. Среди найденных определений, предлагаемых как самими авторами, так и теми, на чьи работы они ссылаются, мы выбрали несколько определений понятия инновации исключительно не технократического толка. Цель наших действий состояла в том, чтобы в очищенных от технократических взглядов определениях разглядеть присутствующие в них контексты, их человековедческие смыслы и меру наполненности ими сущности понятия в предположении, что параметры контекстов могут различаться. Еще одним намерением было отыскать в структуре понятия инновации какие-либо знаки, демонстрирующие осознание связи нововведений с их научным фундаментом. Инструментами поиска служили сигнальные маркеры, выявленные нами в отобранных для анализа определениях. Для примера, в одном из показательных определений (автор С.И. Краснов), инновация понимается как деятельность, направленная на создание новой нормы деятельности и замену ее старой [16]. Данное определение вводит понятие инновации в гуманитарный и социально-культурный контексты, на что в первом случае указывает маркер «деятельность», во втором – этот же маркер, а также «норма», «старое – новое». Однако ничто не указывает на научный контекст рассматриваемого понятия.

Проведя сравнительный анализ отобранных в педагогической литературе определений понятия инновации в образовании, мы обнаружили по меньшей мере три вектора, указывающих направление дальнейшего раскрытия через содержание конкретной инновации (инновационной идеи) заложенного в понятии о ней когнитивного потенциала: социального, культурного (иногда их объединяют в социокультурный) и гуманитарного (личностного). При этом было уста-

новлено, что ни одна дефиниция не содержит весь перечень выявленных ориентиров, который образуется только совокупностью рассмотренных определений, взаимодополняющих друг друга. Это во-первых. Во-вторых, оказалось, что все обнаруженные в них векторы имеют довольно смутные очертания.

Отдельный вопрос – маркировка научного плана понятия инновации. Его поиски оказались малоуспешными. Только в одном определении (имеется в виду определение А.А. Мешкова, выступающее опорным в концепции А.В. Хуторского) встретилось понимание автором неразрывной связи инновационного процесса с его научными основаниями, притом зафиксированное не прямым, а косвенным образом, подчеркиванием того, что инновационный процесс развивается по неким объективным законам [Цит по 42, с. 23].

Признавая дефицит искомых смыслов в определениях понятия инновации, мы признаем вместе с тем и неправомерность требований по включению в определение знаков всех сторон и характеристик понятия. В связи с этим в организации дальнейших разысканий мы исходили из того, что недостающие сведения и описания, возможно, найдутся в содержательном поле понятия, которое задается, например, процедурой классификации нововведений или описанием разных типов отношения к нововведениям, личностных особенностей инноваторов и консерваторов, анализом факторов, препятствующих нововведениям, и пр.

Поэтому следующим нашим шагом было обращение к содержанию понятия инновации, развиваемому взглядами указанных выше наиболее авторитетных специалистов в области педагогической инноватики: Н.Р. Юсуфбековой [48;49], В.М. Полонского [26], А.В. Хуторского [15;35.], К. Ангеловски [1].

Анализ теоретических представлений об инновациях, обнаруженных в работах указанных авторов, внес некоторые дополнения и нюансы различного свойства к ранее полученным результатам. Бесспорно, следует отметить встретившееся у А.В. Хуторского понимание необходимости научного обоснования инноваций, особенно – широкомасштабных нововведений. Проведенный нами анализ показал также устойчивость, отчетливую выраженность психологической

(гуманитарной) трактовки нововведений, берущей в зачет творческую активность субъекта инновации, наряду с зыбкостью и слабостью очертаний социального и культурного векторов соответствующих воззрений. Кроме того, оказалось, что окончательно не ушел в прошлое технократический подход, находящий выражение в принятии приоритета социально–экономического эффекта нововведений и отдельных рецидивов внедренческой версии инноваций. Однако технократические взгляды на содержание понятия инновации в педагогике, к нашему удовлетворению, нельзя назвать преобладающими (в отличие от технократического стиля реформ в образовании). Серьезную конкуренцию им составляют воззрения гуманитарного толка, принимающие во внимание человеческий фактор.

Несомненный плюс тяготения взглядов к психологической интерпретации заключается в том, что к настоящему моменту времени *в педагогике частично осознано понимание инновационной деятельности как субъектно–организованной.*

Вместе с тем проведенное исследование показало, что *социально–культурный контекст понятия инновации почти целиком остается за пределами его содержательного поля.* Малочисленные и скромные попытки включения авторами в свои концепции педагогических инноваций некоторых объектов и обстоятельств жизненного мира человека имеют своим результатом в большей степени их оболочки, знаки (пол; возраст; место работы; педагогическая подготовка; информированность; удовлетворенность профессией; развитость региона; место: город – село; тип школы; техническая оснащенность школы), чем познание их внутренней сущности. Вольно или невольно получается, что человеку отводится подчиненная роль в инновационной практике. Таким образом, когнитивными средствами подготавливается благоприятная почва для образования впоследствии почти непреодолимой дистанции между вполне конкретным инновационным замыслом (идеей, разработанной на ее основе концепцией) и социокультурной реальностью, атрибутом которой выступает педагогическая действительность. Исходя из сказанного, правомерно сделать следующий вывод: *в*

настоящее время в педагогике лишь в слабой степени осознано понимание инновационной деятельности как субъектно–ориентированной. Ограниченность человеческих смыслов понятия инновации в значительной степени приводит к выявленным выше трудностям нововведений в образовании. По этой же причине мы имеем дело лишь с частичным пониманием организационной позиции деятеля, творца, субъекта инновационных преобразований. Частичность проявляется, например, в том, что для исследователей проблемы педагогических инноваций еще не стало правилом поднимать вопрос об ответственности субъекта, выдвигающего или продвигающего новые инициативы, за результаты и последствия инновационных мероприятий.

Таким образом, имеющиеся в науке об образовании теоретические представления об инновациях не вполне отвечают социально–гуманитарной природе педагогических нововведений.

В силу этих обстоятельств в педагогике ощущается дефицит теоретического языка, адекватно описывающего инновации этого типа. Обнаруженный изъян приводит к неадекватному рефлексивному анализу проблемы нововведений в образовании, а сами нововведения получают столь же неадекватную рефлексивную оценку, нередко – неоправданно завышенную. Несмотря на многочисленные неудачи инновационного поиска и заметное присутствие критической составляющей в общественном мнении в отношении направления и общего хода реформирования отечественного образования, локальные инновационные инициативы уже самим фактом своего возникновения у некоторой части педагогических работников вызывают почему–то больше поводов для радости и успокоения, чем для осмысления и тревоги. Возможно, это объясняется тем, что локальные проекты сориентированы на конкретную задачу, конкретного субъекта инновации, имеют больше степеней свободы, дают больше возможностей для контроля за ходом преобразований и их корректировки рядовыми участниками нововведений, чем проекты федеральные. Между тем ошибки и провалы на поприще инновационной педагогической деятельности достаточно серьезны на

всех ее уровнях, чтобы заняться более глубоким анализом содержания понятия инновации по сравнению с тем, который был проделан.

п.9. Инновации как социокультурный феномен

Сущность и логика представлений об инновациях, их статус в обществе не выводимы непосредственно из них самих. Поскольку инновации в образовании, будучи разновидностью социальных нововведений, включены в общественную и культурную среду, то для развития содержания этого понятия нужен более широкий, чем педагогический, контекст, предполагающий учет социального пространства и времени, в которые «погружается» объект нашего исследования, и его культурной специфики. Обращение к такому контексту позволит понять заблуждения, порожденные имеющимися представлениями об инновациях, выявить их изъяны и недостатки для успешного решения задач модернизации, выяснить, какие параметры жизненного мира человека оказались неучтенными сложившимися взглядами на инновации и понятие о них, какие социокультурные доминанты определяют характер активности российских граждан, закрепление каких позитивных тенденций средствами инновационной деятельности в образовании способствовало бы продвижению российского общества к новому цивилизационному состоянию и, напротив, какие негативные тенденции являются тормозом модернизации. В результате приобретенного интеллектуального опыта у нас появится инструмент, с помощью которого с новых позиций можно будет по-новому оценить ведущие инновационные педагогические идеи.

Хотя считается, что инновации изменяют жизнь людей в лучшую сторону, встречающиеся в литературе рассуждения об инновациях оставляют без прояснения вопрос о том, благодаря чему происходят позитивные сдвиги, а какие факторы препятствуют этому. Зато нередко за знания принимают оценки. Так, с точки зрения В.М. Полонского, главный признак инновации: положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательных учреждений в результате специально организованной инновационной деятельности. «Использование этого критерия, – считает В.М. Полонский, – резко ограничивает число инноваций, многие из которых не являются таковыми,

хотя достаточно новы, интересны и оригинальны» [26, с. 10]. На наш взгляд, интеллектуальная сила и социальная значимость такого критерия при всей его очевидной резонности невелика, так как он позволяет лишь терминологически отделить педагогические действия, претендующие на инновационные, но не достигшие ожидаемого позитивного результата, от успешных новаторских мероприятий, и притом, скорее всего, уже после их воплощения в практику, в то время как полезнее было бы не допустить (или хотя бы смягчить) возможную неудачу.

С учетом всего вышесказанного *для современного педагогического сознания крайне важно понимание инновации как социокультурного феномена, порождаемого субъектно–организованной, творческой деятельностью человека и направленной на человека, на улучшение качества его жизни (качества образования в том числе), окружающей человека культурной и социальной среды.* Попробуем далее показать это.

Культурными ориентирами социальной и профессиональной активности выступают ценности. Ценности – это абстрактные понятия, служащие для указания на человеческое, социальное и культурное значение определённых явлений действительности. Такое определение дает Большая Советская энциклопедия. Ценности представляют собой разделяемые многими людьми убеждения относительно целей, к которым следует стремиться. Цели же определяются человеческими потребностями и интересами. Вслед за А.С. Ахиезером будем иметь в виду, что возможность реформы – это возможность укоренения соответствующих ценностей, возникновения и распространения определенных инноваций, их устойчивого закрепления [3].

Однако цели, ценности и интересы не первичны, а производны от взаимодействия объективного мира, в том числе мира образования, и человека. Поэтому истоки их диверсификации следует искать в общественной практике, ее исторической и современной проекциях, социальной и культурной специфике переживаемой эпохи. Необходимость такого поиска вызвана заботой не потерять реальность, всецело сосредотачиваясь на ценностно–ориентационном контексте педагогических инноваций. В свою очередь, эта потребность продиктована вот чем.

Первое. В одной из недавних публикаций в области философии [45] отмечается, что социально–исторической реальности закономерно присуще свойство многообразия. В своей глубинной сути, сказано в тексте, оно определяется разнообразием проявлений сущности человека. При этом подчеркивается, что развитие этого многообразия происходило, главным образом, не под влиянием природных условий, а под действием факторов социально–культурного характера [Там же]. Трудно переоценить в этом процессе роль образования. Современные исследователи отмечают, что образование, участвуя в производстве культурных моделей, прямо выходит на управление общественной практикой [19]. К тому же. Условия жизни современного человека постоянно меняются, поэтому система образования должна дать адекватный ответ на запрос времени, а педагогика артикулировать этот запрос, исследовать педагогическую реальность в ее соотношении с социокультурным контекстом.

Второе. В постиндустриальную эпоху образование становится решающим фактором формирования культурной среды общества (недаром его называют то информационным, то открытым, то обществом знания). Вместе с тем образование само несет отпечаток норм и ценностей, принятых в данном социуме, в данное время. Одна из публикаций по педагогической аксиологии [7] дает материал для следующего утверждения: ценности содержат в себе программы человеческой деятельности, а смысл культуры не в отражении мира, а в движении к некоторому идеалу, некоторым ценностям, переходе от культурной традиции к образу будущего, от сложившейся культуры к ее новому качественному состоянию. Отсюда правомерен вывод: знание ценностно–ориентационного контекста инноваций важно не только для того, чтобы получить ясность в разбросе позиций по вопросам нынешних и грядущих трансформаций в широкой социальной и педагогической практике. Помимо этой очевидной пользы, оно позволяет сделать модернизирующуюся реальность более осязаемой, узнаваемой и прогнозируемой при условии погружения реальности в ценностно–ориентационный контекст. В этом тем более есть необходимость, что российская образовательная по-

литика не создала механизмы самоопределения всех заинтересованных в модернизации общества и его образовательного сегмента граждан и их объединений. А до тех пор, пока не ясны позиции, ценности и намерения людей, остается затуманенной и сама реальность, в которой проходит их жизнь, и которая нуждается в преобразовании. Но «прежде чем действовать, реальность должна быть обнажена», – призывает к цивилизаторской осмотрительности в действиях Н.Н. Моисеев [22, с.16]. Таким образом, ценностно–ориентационный контекст инноваций выступает зеркалом обновляющейся действительности с ее культурным наследием, аксиологическим базисом и активно действующим субъектом преобразований.

На основании вышесказанного мы полагаем, что *более содержательные представления о готовящихся и состоявшихся нововведениях, о прогнозируемых и обнаруженных трудностях инновационной практики можно получить на пересечении ценностно–ориентационного и социокультурного контекстов.*

Разумеется, что для применения такого подхода должны существовать достаточно весомые конкретные послышки. В их развертывании дальнейшие размышления принимают такой вид.

Трансформации российской действительности последнего периода способствовали повышению уровня разнообразия общественных условий, которое видно невооруженным глазом. Взять хотя бы такой аспект социального жизнеустройства, как территория проживания человека. Одно дело – город на Северном Кавказе, другое – в центральной России, одно – город средний, другое – город малый, третье – сельская местность. По ряду социокультурных особенностей – исторических, демографических, этнических, религиозных, производственных, экономических и др. – их трудно сопоставить. Тем более черты своеобразия присущи столичному городу, в котором много анклавов, страт, сообществ. Одним из зримых показателей такого территориального неравенства стало финансовое размежевание по регионам. К этому добавляется растущее имущественное расслоение внутри отраслей деятельности и видов профессио-

нальной занятости. Разнится удовлетворенность общественным положением людей в зависимости от места их проживания и работы. Бесспорно, не лишена отличительных признаков, подчас существенных, и образовательная среда той или иной территории, неоднородная даже в масштабах одного города. Так, гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных учебных предметов расположены, как правило, в исторических и современных культурных центрах, школы со слабой материальной базой – в так называемых «депрессивных» частях города. Вариативность жизненных условий не может не влиять на отношение к образованию каждого отдельно взятого гражданина и тех или иных групп населения, поскольку наличный уровень образования и возможность его продолжения (переподготовки, повышения квалификации и пр.), так же, как и доступность для подрастающего поколения получения образования, открывают (или закрывают) перспективы роста статуса человека в обществе, его социальной мобильности, улучшения качества жизни. Дополнительные штрихи к нарисованной картине привносит учет политических и идеологических стратегий, реализуемых теми или иными заинтересованными лицами, группами и структурами. Отсюда ясно, почему в общественном сознании наблюдается диверсификация целей и ценностей образования, их широкая палитра и разнонаправленность вплоть до диаметрально противоположных. Для одних ценность представляет развивающее обучение, для других важно сохранить «зуновский» подход к построению стандартов. В одних случаях ценится профессионализм, в других – его заместителем выступает документ о присвоении квалификации. Одна линия модернизаторских усилий направлена на поиски национальной модели образования, адекватной российской ментальности и близкой отечественным педагогическим традициям, другая – на заимствование и распространение успешного зарубежного опыта.

Итак, различия целей и ценностей образования, неоднородность образовательного пространства сомнений не вызывают. Однако качественное многообразие условий (включая мировую практику), в которых осуществляется российское образование, находит слабое отражение в инновационных идеях и проектах. По

данным В.А. Николаева [23, с.83], социологическими исследованиями отмечено, что в целях обучения и воспитания нет национальных ориентиров, почти полностью отсутствуют в содержании образования национальный и региональный компоненты.

Наряду с этим некоторые управленческие решения и новаторские предложения, в которых не просматривается связь с особенностями социальной и педагогической ситуаций настоящего и будущего времени и их ценностным контекстом, вызывают большие или меньшие сомнения по поводу их позитивно-преобразовательного потенциала.

Как уже говорилось, идея 12-летнего обучения пока не воплотилась в жизнь. В нынешних условиях 11-летнего срока обучения в средней школе при поступлении туда в 6–7 лет российские учащиеся раньше американских и европейских начинают студенческую жизнь; в недалеком будущем этот факт может не лучшим образом сказаться на качестве подготовки бакалавров и магистров в нашей стране, но в настоящее время отмеченное обстоятельство не является предметом осмысления и оценки со стороны официальных органов, что может свидетельствовать о нежелании фиксировать внимание на не-выгодных аспектах как школьной, так и вузовской реформ, а заодно – о скрытых целях и намерениях реформаторов, сквозь которые проглядывают далекие от декларируемых ценности. Можно предположить и нигилистическое отношение к международному опыту.

В пользу последнего говорит тот факт, что зарубежный опыт нормативного финансирования (не сводящегося к подушевому, требующий более сложных корректирующих формул), организации эффективных и полезных маленьких школ (типа однокомнатной школы в США), выявления образовательных организаций повышенной социальной полезности и оказания им дополнительных мер государственной поддержки не находит пока применения в российской образовательной политике, которая движется в прямо противоположном направлении в отношении как государственной, так и негосударственной школы [37].

Но, похоже, и отечественная практика не всегда принимается в расчет реформаторами. Об этом, к примеру, можно судить уже по такой характерной частности, как открывающаяся возможность для несовершеннолетних заключенных получить образование в следственных изоляторах. Это означает, по выражению О. Смолина, что «им, находящимся в переполненных камерах предварительного следствия в условиях, мало похожих на человеческие, предлагается заняться самообразованием» [Там же, с.22]. Морально–этическая сторона такой инновации лежит на поверхности и в комментариях не нуждается.

Как видно, достоинство союза ценностно–ориентационного и социокультурного контекстов состоит в том, что он может способствовать рациональному (правдивому, без оглядок на авторитеты, политику и даже традиции) определению социальной ситуации, ситуации в образовании – какой бы неприглядной ни была та и другая, – в которых находятся российские граждане, школьники, студенты, педагоги и пр., и тем самым обоснованно, апеллируя к фактам реальной жизни, мотивировать действия по их изменению.

Вместе с тем осознание органического единства человека и проводимых им и ради него реформ постепенно проникает в педагогическую мысль. Так, Я Кузьминов [18] выделяет шесть групп субъектов, заинтересованных в развитии системы образования, ее совершенствовании: само государство, учащиеся, их родители, преподаватели и руководители учебных заведений, работодатели. Между ними необходимо согласие, консенсус. Инструменты согласования целей и ценностей образования он видит такие: переговорные дискуссионные площадки, на которых вырабатывается политика: участие общественных институтов в оценке качества образования (кстати, об этом же пишет и А. Адамский); информирование всех участников образовательной системы о положении дел, о проблемах, кризисах и тенденциях в образовании. А.В. Хуторской, рассматривая вопросы введения в педагогическую практику эвристического обучения, полагает адресность в реализации данной инновации и указывает перечень ее конкретных адресатов: общеобразовательное учреждение; вуз педагогического профиля; регион; образовательная сеть [42, с.313–314].

Смысловая нагрузка обозначенной позиции представляется чрезвычайно плодотворной и в том отношении, что она содержит интенцию на осознание недостаточности сложившегося понимания феномена инновации и развертыванию с этой точки дискурса, ставящего своей целью нахождение имеющих генетическую связь с современностью оснований понятия инновации. Ход последующих рассуждений будет направлен на выявление ключевой причины неудач в осуществлении инновационной практики.

До сих пор так или иначе мы вели речь о трудностях педагогических нововведений. Настало время вплотную подойти к вопросу о барьерах инноваций. Различие между трудностями и барьерами мы видим в следующем. Трудности обнаруживаются в конкретной инновационной работе, в процессе создания новшеств, частичного введения изменений или в результате полностью осуществленного замысла преобразований. Хотя трудности, испытываемые инноваторами, всегда той или иной своей стороной связаны с конкретной инновацией, а последняя приобретает субъективные черты – «трудности», проявляются они в коллективном опыте людей и видны, так сказать, «снаружи». В отличие от трудностей барьеры нововведений имеют отношение не к конкретному инновационному опыту, а к самой его сущности, к глубоким слоям социально–гуманитарной природы нововведений, что, по–нашему, связано с самим понятием инновации как социокультурного феномена, соответственно – с социокультурным контекстом этого понятия, дефицит которого ощущается не только на уровне формулировки понятия, но и в частных случаях инновационного опыта как та или иная из рассмотренных нами трудностей.

Рассматривая инновацию как социокультурный феномен, важно в целях преодоления указанного барьера не выпустить из виду по меньшей мере три обстоятельства. Первое. Здесь имеется в виду *направленность педагогических нововведений на создание новых ценностей*, что связано с осознанным, целевым поиском, отбором, приращением новых ценностей в образовании и проектированием педагогами ценностной среды. Вопрос о способности педагогики на равных соучаствовать в определении образовательных потребностей общества с

точки зрения необходимости для самой нашей науки перестать быть служанкой господствующей идеологии поднимается в недавно опубликованной статье Б.И. Пружинина [29]. Признаем вслед за В.И. Горовой, что одной из главных черт современного педагогического мышления является конструктивное отношение к жизненным ориентирам, ценностям, социальному будущему, как и то, что современное российское образование опирается на идею сознательного освоения и конструирования ценностей [7, с.21]. Вместе с тем нельзя сказать, что педагогическая наука и педагогическая практика достаточно окрепли в деле создания аксиологической сферы в образовании.

Исходя из установленного, ощущается недостаток ценностно–целевой нагруженности регионального компонента содержания образования с опорой на современные, животрепещущие проблемы региона, без обхождения «острых углов», спорных вопросов. Необходимость учета региональных особенностей в построении образовательных программ и их методического сопровождения для всех учебных предметов не вызывает сомнений. Однако наибольшее значение имеет региональный подход в преподавании дисциплин мировоззренческого характера: истории, обществознания, литературы и пр., особенно в периоды нестабильности – военной, политической, социальной – и в тех локусах, которые на быденном языке принято именовать «горячими точками». Здесь издержки универсализма содержания образования становятся крайне опасными, угрожая еще большей нестабильностью в регионе. В настоящее время у ряда ученых и общественных деятелей вызывает беспокойство отсутствие специальных методик преподавания российской истории в школах и вузах Чеченской республики [24].

Приведенный пример склоняет к расширению смысла социокультурного контекста понятия инновации в образовании и через это приводит к усилению социокультурного базиса нововведений. Речь идет об обогащении социокультурного контекста образом будущей педагогической реальности. Имеются в виду *знания о той деятельностной среде, куда адресуется педагогическое новшество и где ему предстоит жить*, и это второе обстоятельство, которое следует иметь

в виду и которое может помочь в деле преодоления барьеров нововведений. «Отсутствие или игнорирование таких знаний делают инновацию «по понятию» невозможной и превращают ее во «внедрение»», – предупреждают М.В. Рац и М.Т. Ойзерман читателей своей статьи [31, с.13]. В другом месте этой же работы они пишут о том, что осуществление инновации требует в качестве предварительного условия некоторого пустого пространства – места, куда может быть погружено «тело» новшества. Эта необходимая пустота может быть только спроектирована [Там же, с. 11]. Пафос выделенного тезиса в целом связан с утверждением того, что содержание онтологии реальности в ее структурных элементах всегда имеет рациональное происхождение [14, с.82].

Третье обстоятельство по списку, но не по значимости, которым не следует пренебрегать, и внимание к которому способно расширить социокультурный контекст понятия инновации, состоит в том, что *инновационная деятельность в образовании, как ясно из всего предыдущего, требует мощного научно–педагогического обеспечения, что соответствует императивам модернизирующегося общества.*

Переход к новому цивилизационному этапу сопряжен с отмиранием или переосмыслением прежних и утверждением новых ценностей. Формирование национальных ценностей – это реальный социальный процесс, который в настоящее время идет в России. Педагогическая наука может положительно повлиять на процесс формирования национальных ценностей, если будет уделять внимание:

- оценке стратегий образовательных реформ;
- выявлению ценностных основ уже состоявшихся или готовящихся нововведений;
- критическому осмыслению и переосмыслению работающих на ниве образования ценностей с точки зрения сущностных основ самого образования, а не господствующей идеологии;
- вопросам включения ценностных аспектов новых педагогических идей в разрабатываемые концепции.

Но прежде – если содержание понятия «инновации в образовании» обогатится за счет включения и расширения его социокультурного контекста, величинной измерения которого служит ценность, отвечающая моральному и правовому критерию.

Итак, только при соблюдении всех выявленных условий инновации в образовании будут отвечать социокультурному запросу современного исторического этапа цивилизации и не испытывать тех трудностей и барьеров, которые в настоящее время носят перманентный характер.

Резюме. Одна из тенденций новой и новейшей истории – модернизация. Переход от традиционного общества к модернизированному осуществляется на основе инноваций. В условиях перехода общества к постиндустриальной стадии инновациям в образовании отводится весьма серьезная и особая роль.

Сердцевину инновации составляет идея, замысел чего-либо нового. Поэтому в достижении инновационной цели основополагающая содержательная роль отводится выработке научно-технических или научно-педагогических идей. На их основе разрабатываются и принимаются решения, показывающие замыслы реализации идей.

Между тем различия общественных интересов, целей и ценностных ориентаций субъектов образования разрабатываемыми концепциями не учитываются, неизбежные в таком деле трения сторон не сглаживаются, на что указывает отсутствие четко сформулированной непротиворечивой логики модернизации отечественного образования, взаимная конфронтация некоторых одновременно работающих идей и концепций.

Однако если содержание понятия «инновации в образовании» обогатится за счет включения и расширения его социокультурного контекста, трудности и барьеры нововведений будут в значительной мере или сглажены или сняты вовсе.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Аникевич А.Г., Спас М.А. Философский анализ проблем управления // Вестник Российского философского общества. 2006. № 2 (38). – С. 66–68.
3. Ахиезер А.С. Ценности общества и возможности реформ в России // Общественные науки и современность. 1994. № 1. С.17–27.
4. Богуславский М.В. Реформы и модернизации российского образования: субъектный контекст // Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос», 2009. – 220 с. – С. 24–31.
5. Вифлеемский А. От народного образования – к платному обучению // Народное образование. 2007. № 10. С. 9–17.
6. Государство и инновации: насколько совместимы они в современной России? [Электронный ресурс: <http://www.liberal.ru/articles/1422>] Дата обращения 31.07.2014.
7. Горová В.И. Конструктивная педагогическая аксиология // Педагогика. 2007. № 4. С. 15–21.
8. Карпов А.О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб.: Алетейя, 2013. – 260 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2001. – 288 с. (Серия «Педагогическое образование»)
10. Круглов Ю.Г., Легостаев И.И. Вопросы инноваций в системе образования современной России // Образовательная политика. 2008. № 9. С. 2–10.
11. Концепция поддержки развития педагогического образования <http://www.moipkro.ru/section/main/news/422/> Дата обращения 19 марта 2014 г.
12. Корниенко Н.Г. К метафизике понимания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 77–89.

13. Коршунова Н.Л. Опыт переосмысления понятия инновации в образовании // Материалы Всерос. методолог. конф.–семинара / Научн. Ред. В.В. Краевский; Ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. – Краснодар, 2008. – С. 136–143.
14. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2001.
15. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
16. Краснов С.И. Философско–методологические основания гуманитарного проектирования педагогических инноваций: тезисы доклада для обсуждения на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (рукопись). – М., 2006.
17. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н.Т. Бунимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др.; Сост. и общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республика, 1993. – 510 с.
18. Кузьминов Я. Общество и образование: нужна согласованность целей и ценностей // Народное образование. 2007. № 4. С. 16–22.
19. Маркин В.В., Кижеватова В.А. Модернизация образования: общенациональная и региональная проекции // Социология образования. 2008. № 7. С.16–24.
20. Миронов В.В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Вестник Российского философского общества. 2005. № 3 (35). С.9 – 22.
21. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научной работе: Методические пособие для руководителей образовательных учреждений / Под. ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
22. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 224 с. – (Язык. Семиотика. Культура).

23. Николаев В.А. Национальные приоритеты современной системы образования // Сборник материалов совещания–семинара работников высших учебных заведений «Проблемы совершенствования подготовки кадров по специальностям: 031300 – социальная педагогика; 033400 – педагогика» (10–11 марта 2005 г.) / Под ред. д.п.н., проф. В.А. Ситарова, д.п.н., проф. Т.В. Лодкиной. – Москва, 2005. – С.82–88.

24. Образование: реформа и трансформация: [Электронный ресурс: <http://www.polit.ru/article/2006/05/17/tez/>] Дата обращения 1 августа 2014 г.

25. Пинский А. О культурно–образовательных инициативах и инновационных школах // Мир образования. 1997. № 3. С.20–22.

26. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 2. С. 4–14; 2007. № 3. С.4–12.

27. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

28. Прохоров М.М. Инновации и старые проблемы новизны // Вестник Российского философского общества. 2007. № 2 (42). – С. 92 – 101.

29. Пружинин Б.И.Фундаментальное и прикладное в педагогической науке (эпистемологический аспект) // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А. Лекторского. – М.:НТА «АПФН», 2007. (Сер. Профессионал). Т.4.. – С.141–151.

30. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: Сборник научных трудов. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ. – 2013. – 448 с.

31. Рац М.В., Ойзерман М.Т. Размышления об инновациях // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 8–19.

32. Рац М.В. Инновационная политика: возможные концептуальные основы //Альманах «Наука. Инновации. Образование». – М.: Языки славянской культуры, 2012. – С. 74–89.

33. Резник Ю.М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество. 2000. Т.2.№ 3(4).

34. Романов В.С. Выборы есть, а выбора нет // Российская философская газета. № 5 (7) май 2007.
35. Россия: социокультурные ограничения модернизации // Общественные науки и современность. 2007. №5. С. 87–102.
36. Сигма: институциональный ключ к модернизации России (Материалы круглого стола в «РИО–Центре»): [Электронный ресурс: <http://www.polit.ru/article/2008/01/09/sigma/>] Дата обращения 1 августа 2014 г.
37. Смолин О. Ниже среднего. И только на бумаге // Народное образование. 2007. № 9. С. 17–22.
38. Степин В.С. Философия и поиск новых ценностей цивилизации // Вестник Российского философского общества. 2005. № 4 (36). С. 10–24.
39. Сумнительный К.Е. Инновации в образовании: вымысел и реальность. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управление школой». Вып. 2 (14)).
40. Тубельский А. Скрытое содержание образования и уклад школьной жизни // Народное образование. 2007. № 9. С. 205–211.
41. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64с.
42. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / Хуторской. – М.: Изд–во УНЦ ДО, 2005 – 222 с.
43. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2013. – 160 с.
44. Шакурова М.В. Традиции и инновации в образовании: взаимодействие или скрытое противоречие // Традиции инновации в судьбах национальных образовательных систем: Материалы международной научно–практической конференции: Курск, Курский государственный университет, 10–11 апреля 2014 года / Под ред. А.В. Репринцева: В 2 тт. – Т. 1. – Курск: ООО «Мечта», 2014 – 475 с. – С. 141–146.

45. Шаповалов В.Ф. К философии социально–гуманитарных наук: единство и многообразие как свойства объекта социально–гуманитарного познания// Панаорама Европы. 2008. № 1 (1). С. 22–27.

46. Шилов К.В. Классификация инноваций // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 52–58.

47. Шогенов А.А. Национальная образовательная политика // Педагогика. 2008. № 5. С. 13–20.

48. Юсуфбекова Н.Р. Вопросы теории инновационных процессов в системе образования/Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб. научн. тр. – М.: изд. АПН СССР, 1990. – С. 23–36.

49. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы педагогической праксиологии // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 1(51). – М.: Педагогика, 1991. – С. 3–6.

Коршунова Наталья Леонидовна – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Школа педагогики Дальневосточного Федерального университета (филиал в г. Уссурийск), Россия, Уссурийск.
