



ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ – ДАНЬ МОДЕ ИЛИ ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ?

В последние годы слово «инновация» стало употребляться практически во всех программах развития общества, во всех сферах деятельности человека. В частности, в сфере образования инновация стала не только рассматриваться как новая философия образования (см. Г.М. Кулешова, М.М. Поташкин), но и как предмет изучения новой области педагогики – педагогической инноватики, исследующей природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их оценку и применение на практике (А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.).

Надо полагать, что такое увлечение новшествами и нововведениями связано, скорее всего, с неудовлетворенностью качеством функционирования образовательных систем и попыткой решить проблему повышения качества с помощью инноваций в период модернизации образования.

Возникает вопрос, насколько оправдано такое увлечение инновациями, инновационной деятельностью.

Само понятие «инновация» имеет множество определений. Это и процесс улучшения путем внесения каких-либо новшеств, и акт введения чего-либо нового, и новая идея, метод или устройство и т.д.

С одной стороны, развитие общества, человека, всех сторон его деятельности всегда было связано с появлением новых идей, нововведений, т.е. с инновациями. Постоянные исторические, политические и социально-экономические изменения, происходящие в обществе, выявляли

новые требования к обществу, человеку. Именно они формировали социальный заказ, в частности, в области образования. А социально востребованные инновации, нововведения были всегда, если можно так сказать, ответом на социальный заказ. Поэтому само понятие «инновация», как это не покажется парадоксальным, не является инновационным.

Однако, с другой стороны, такой усиленный интерес к инновациям во всех областях жизни общества означает, как видно, особую потребность в нововведениях именно сегодня. Со всей очевидностью это прослеживается в сфере образования.

Попытаемся найти этому объяснение.

Сегодня востребован член общества – личность самостоятельная и инициативная, ответственная и активная, высоко нравственная и творчески относящаяся к своему делу, обществу, жизни. Эти качества личности формируются в основном в системе образования средствами всех учебных предметов. Ведь педагогические цели являются следствием социальных целей и социальной сущности обучения.

Новые требования общества к уровню развития и образованности личности, новые условия жизни должны менять и содержание, средства и методы педагогического процесса. В этой ситуации возникает естественная и достаточно острая потребность в новых концепциях, методах и технологиях обучения, одним словом, в педагогических инновациях.

В современный переходный период со всеми его кризисными явлениями и особенно в духовной сфере, актуальным становится формирование позитивной стратегии обучения и воспитания. Такая стратегия, не возвращаясь на позиции авторитарного диктата по отношению к личности, должна, прежде всего, исходить из новых отношений между учителем и учащимися, что предполагает разработку многих вопросов теории и практики педагогической деятельности.

Изменение ролевых функций учителя и учащихся оказывается связанным с изменением содержания учебного предмета и его построения. Очевидно, что учебный предмет следует выстраивать так, чтобы способствовать активному

соучастию обучаемых в творческом воспроизведении его содержания.

Решение столь непростых проблем связано также и с реальным, действенным воплощением идей гуманизации и гуманитаризации образования, т.е. с использованием этих идей для преодоления отчуждения содержания образования от живой человеческой личности, ее потребностей и интересов.

Идея не нова. В последние десятилетия она прослеживается в авторских концепциях обучения (В.В. Давыдов, Д.П. Эльконин, Г.П. Щедровицкий, В.С. Библер и др.) и формирующихся педагогических практиках. Однако путь от инновационных идей в теории обучения до их реализации в педагогической практике оказывается долгим и тернистым. Впрочем известно, что школа – наиболее инерционный социальный институт (А. Тоффлер). Поэтому сегодня можно с некоторым допущением утверждать, что практика преподавания отстает от теории, а технология – от методологии. Широкого и грамотного внедрения инновационных идей, методов и технологий в практику преподавания в школах и вузах не происходит вовсе или происходит медленно и не системно.

Возникает вопрос, можно ли говорить об инновациях, если они не воплощены в педагогическую практику. Здесь уместно обратиться к различию двух понятий «новшество» и «нововведение». Мы согласны с А.В. Хуторским [9], который определяет нововведение как процесс внедрения новшества и считает понятие «нововведение» синонимом понятия «инновация».

Ну, и наконец хотелось бы понять, каковы причины, препятствующие внедрению инноваций.

Можно предположить, что существуют психологические барьеры у педагогов, а именно: нежелание меняться, страх перед неудачей, перед неизвестным и т.п. Вероятно, с этим в какой-то степени можно согласиться, тем более, если учесть, что отношение к новаторству среди педагогов весьма различно. По исследованиям К. Ангеловски [1] новаторы составляют 6,6% в педагогическом коллективе, а реализаторы, т.е.

те, кто готов воплощать идеи новаторов – не более 44,7%. В такой ситуации вряд ли можно рассчитывать на системное и повсеместное внедрение инновационной идеи, метода, технологии.

К тому же следует принять во внимание и другую сторону проблемы, а именно, отношение к новаторам и нововведениям со стороны руководителей учебных учреждений и коллег по работе. К сожалению, это отношение бывает столь негативным, что вынуждает педагога прекратить инновационную деятельность или вовсе ее не начинать.

Еще одной из причин, препятствующих внедрению инноваций, может быть отсутствие ресурсного обеспечения, а оно подразумевает не только наличие необходимой материально-технической базы, но и подготовку учителей к процессу внедрения новшества в педагогическую практику.

Поскольку внедрение инновационных идей, методов, технологий должно носить системный и на первых этапах экспериментальный характер, то, с моей точки зрения, очевидно, что в этой ситуации необходимо предусматривать научное руководство экспериментом, последующее обобщение результатов и, наконец, мониторинг.

Поэтому нам представляется, что инновациями можно считать лишь те идеи, методы, технологии, которые не только воплощены в педагогический процесс, но и экспериментально проверены и готовы к системному целостному внедрению в учебный процесс, в частности школы.

В связи с вышеизложенным было бы интересно рассмотреть Метод активизации возможностей личности и коллектива с точки зрения понятия «инновация».

Конечно, в 70-е годы, когда разрабатывался Метод активизации, в нашем обществе, еще закрытом, не было потребовано изучение иностранного языка как средства межкультурного общения. Поэтому в те годы наша концепция обучения иностранным языкам могла быть классифицирована как новаторская и даже революционная, так как полностью меняла существующий подход и методику преподавания иностранных языков.

Однако уже во второй половине 80-х годов социально-экономические и политические изменения в нашей стране приводят к острой потребности в методах обучения иностранным языкам, которые, в частности за короткие сроки, могли бы решить задачи обучения языку как средству общения. На тот момент для решения этих задач Метод активизации был готов к использованию и внедрению, а создание Центра интенсивного обучения иностранным языкам в МГУ им. М.В. Ломоносова лишь подтверждало социальную значимость предлагаемой системы обучения.

В этот период Метод активизации признается педагогическим сообществом инновационным и начинается следующий этап его развития, а именно эксперименты по его внедрению не только в систему курсового краткосрочного обучения, но и школьного (начальные классы), и вузовского (языковые и неязыковые вузы страны). Одновременно экспериментально проверяется и доказывается возможность использования Метода активизации при комплексном обучении всем учебным дисциплинам в школе [8].

Успешность проводимой работы по использованию и внедрению Метода активизации в различных условиях обучения обеспечивалась как массовыми всесоюзными стажировками педагогов (с 1978 г.), так и большим количеством диссертационных исследований в области психолого-педагогических и методических наук, проводимых в Центре интенсивного обучения иностранным языкам МГУ.

Таким образом, в этот период, т.е. 80–90-е годы, Метод активизации выполнял социальный заказ общества и продолжал оставаться инновационным, соответствуя всем критериям определения понятия «инновация», а именно, «творческая идея, которая была осуществлена», «процесс улучшения путем внесения каких-либо новшеств», «новая идея, метод или технология» [6] и т.п.

На наш взгляд, сегодня, в первое десятилетие 21 века, представляется также оправданным рассматривать Метод активизации как инновационный. Концепция обучения, заложенная в психолого-педа-

гогических принципах Метода и модели овладения иноязычным общением, продолжает соответствовать сегодняшним требованиям как к системе образования в условиях ее модернизации, так и к личности педагога и учащегося. Теоретические основы Метода лишь углубляются за счет использования новых данных в развивающихся психологических и педагогических областях знаний. Что же касается технологии обучения, то она полностью соответствует концепции обучения, а ее возможности расширяются вместе с расширением, развитием коммуникативно-информационных технологий.

Попытаемся обосновать инновационность Метода активизации сегодня. Начнем с теоретических основ Метода – системы психолого-педагогических принципов. Принцип личностно-ориентированного общения, на первый взгляд, не кажется сегодня новшеством, так как схож по названию с личностно-ориентированным подходом к обучению, заявленным в педагогике как новая парадигма образования и воспитания, как методологическая основа модернизации образования [4].

Личностно-ориентированное обучение логично предполагало не только индивидуализацию обучения, но, главное, осуществление гуманизации образования, изменение ролевых отношений в системе учитель – ученик. Однако проблемы, существующие в системе школьного образования (мы о них упоминали), затрудняют осуществление этого подхода. И.Л. Бим отмечает некоторые из них: «недостаточная осведомленность даже квалифицированных учителей о новых тенденциях в современном образовании», «работа по старому плану», «серьезные недостатки в подготовке и переподготовке учителей», «не все действующие УМК отвечают современным требованиям» и т.д. [4]. С моей же точки зрения, главная проблема заключается в отсутствии целостного системного подхода к использованию и внедрению личностно-ориентированного обучения в школьное образование. Новые цели обучения предполагают соответствующее содержание учебного предмета и учебного процесса, а взаимодействие этих двух подсистем требует адекватных

средств обучения (УМК) и технологий. Кроме того, проблема не решается, если не предусмотрена специальная подготовка педагогов к использованию и внедрению нового подхода.

Что же касается принципа личностно-ориентированного общения, то, понимаемый как открытое, доверительное, *построенное на смыслах*, общение в системах учитель – ученик, учитель – группа, ученик – ученик, он находит свое адекватное воплощение как в содержании и средствах обучения, так и в технологиях.

Такая трактовка данного принципа возможна в том числе и благодаря основе теории диалога М.М. Бахтина, который выделял в качестве основополагающей черты сущности человеческих отношений – *принцип всеобщности диалога*. М.М. Бахтин [3] писал, что диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни. Из этой посылки проистекает вполне четкий ориентир: требование организовать учебный процесс и по содержанию, и по форме таким образом, чтобы учащиеся получали возможность рассматривать все явления индивидуальной и общественной жизни через призму их диалогового характера.

Важным компонентом диалога, по М.М. Бахтину, является признание равенственности и равнозначности всех участников общения. Учет этого свойства диалога в преподавательской деятельности требует преодоления традиции (стереотипов) обучения, так как задачей процесса познания становится вовлечение учащегося в диалог с акцентом на смысловую направленность диалогового мышления.

Тем самым реализация данного принципа в учебной деятельности создает предпосылки для развития творчества ученика, предопределяет его активность, способствует раскрытию его потенциальных возможностей. Понятие «личностно-ориентированное *общение*» гораздо точнее отражает цели и смысл личностно-ориентированного *обучения*. Объединяя два понятия «обучение» и «общение», мы употребляем лишь одно – «обучающее

общение». В этом случае акцент падает на общение, на диалог, уводит от традиционного стереотипного понятия обучения и тем самым создается предпосылка для иной организации учебного процесса, иной роли педагога, иных его взаимодействий с учащимися, иной роли и самого ученика. С этих позиций понятие «лично-ориентированное общение» становится более ясным в плане требований к учебной деятельности и ее субъектам.

Поскольку этот принцип является системообразующим, связывает воедино содержание учебного предмета и учебного процесса, предопределяет и понижает содержание и организацию каждого компонента системы обучения и воспитания, то использование этого принципа могло бы, по нашему мнению, способствовать *полноценной* реализации лично-ориентированного подхода к обучению и воспитанию.

Остальные психолого-педагогические принципы Метода активизации лишь углубляют и уточняют возможности реализации принципа лично-ориентированного общения. Так, например, принцип коллективного (группового) взаимодействия также кажется сегодня как бы известным, так как перекликается с идеей сотрудничества, с групповыми формами обучения в педагогике, но эта важная, по нашему мнению, составляющая процесса обучения и воспитания существует в практике преподавания изолированно, используется эпизодически, не подкреплена социально-психологическими знаниями педагога о групповом взаимодействии, о коллективе, не связана системно с лично-ориентированным подходом. Поэтому практически ничего не меняется в учебно-воспитательном процессе в школе, нет и качественно нового результата.

В то же время грамотное использование этого принципа как ведущего способа организации учебной деятельности, уточняющего и расширяющего реализацию первого принципа, создает современную технологию обучения и способствует постоянному (ежеурочному) познавательному и развивающему обогащению учащегося, формированию его адекватной самооценки.

Третий принцип М.А., а именно, игровая (ролевая) организация учебного материала и учебного процесса, рассматривается нами в широком контексте философских и психологических позиций. Игра осмысливается нами, согласно Ю.М. Лотману, «как один из механизмов выработки творческого сознания, которое не пассивно следует какой-либо заранее данной программе, а ориентируется в сложном многоплановом континууме возможностей» [7]. Не менее значимы для нас и исследования психологов, которые утверждают, что «игра остается важным типом и уровнем функционирования личности, условием сохранения его психического здоровья и полноценной созидательной деятельности. Виды игровой деятельности продолжают занимать важное место в качестве необходимого уровня системы жизнедеятельности личности» [2, с. 58], а также, что организация ролевого обучения, игровых ситуаций «непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения» [5, с. 110].

Такая трактовка этого принципа опять-таки углубляет и расширяет возможности системной реализации принципа лично-ориентированного общения и позволяет обеспечить высокую мотивированность учебной деятельности и максимальную активную задействованность учащегося на протяжении всего занятия. Кроме того, использование ролей позволяет педагогу управлять воспитательным, формирующим и корректирующим развивающим воздействием на ученика. В результате проявляется творчество учащегося, раскрываются его потенциальные возможности.

Однако, поскольку игра, ролевые игры давно известны педагогам, то они не воспринимают этот принцип Метода активизации как новшество, а их понимание и использование игры, или как сейчас модно называть социогровых технологий, сводится к отдельным фрагментам урока, эпизодически возникающим играм или ролевым играм. Такое упрощенное понимание и использование игры не дает качественно нового результата обучения.

Особо хотелось бы остановиться на модели овладения иноязычным общением в Методе активизации. Обозначенная нами как Синтез¹ – Анализ – Синтез², эта модель предполагает, в отличие от существующего в педагогике последовательного (линейного) и пофрагментарного усвоения изучаемого предмета, «движение» и овладение учебным материалом от целого к части и далее к новому, качественно иному целому, что полностью согласуется с объемами и распределением учебного материала в средствах обучения (УМК) и специально разработанной технологией. Именно такой путь в овладении учебным предметом соответствует современному компетентностному подходу, так как создает уже на начальном этапе обучения возможность самостоятельного использования учащимися полученных творческих умений, навыков, знаний.

Модель С¹ – А – С² ломает существующие стереотипы в отношении отбора, объема и распределения содержания учебного предмета. Следование этой модели должно было бы привести к пересмотру содержания всех учебных предметов, распределения учебного материала в курсах обучения и естественно привело бы к иному построению учебников и иной методике/технологии обучения.

Нам представляется, что качественно иного результата обучения и воспитания, в частности в школе, мы не можем добиться отдельными инновационными методическими приемами или даже технологиями. Только системный подход, взаимосвязь и взаимозависимость теории и практики, всех компонентов методической системы, реализующихся как в организации содержания учебного предмета, так и в технологии, могут дать полноценное достижение целей обучения и воспитания как прогнозируемых результатов.

Системный подход, осуществленный в Методе активизации и созданной на его основе методической системе краткосрочного обучения иноязычному общению, создает предпосылки для достижения востребованных результатов в обучении и воспитании и может быть базой для разработки инновационных систем обучения различным предметам.

Полагаем, что есть все основания считать научную базу Метода активизации и ее методическое воплощение инновационными с позиции сегодняшних требований к обучению и развитию личности.

Однако нельзя не заметить, что научно-технический прогресс опережает практическое внедрение результатов его достижений. Особенно это заметно в области образования. Поэтому творческая инициативность и активность, порождающая инновации, так необходима сегодня.

В итоге, отвечая на вопрос, поставленный в заглавии данной статьи, с очевидностью можем утверждать: инновация – это требование времени.

Литература

1. *Ангеловски К.* Учителя и инновации. Перевод с македонского. – М.: Просвещение, 1991.

2. *Анцифурова Л.И.* Психологические закономерности развития личности. // Психол. журнал. М., 1980, т. 1, № 2.

3. *Бахтин М.М.* К методологии. Опыт философского анализа. // Эстетика словесного творчества. М., 1979.

4. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. Иностр. языки в школе – 2002. – № 2.

5. *Зимняя И.А.* Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранным языкам. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977, Вып. 3.

6. *Кулешова Г.М.* Инновация как новая философия образования. // Интернет-журнал «Эйдос», 2008. // www.eidos.ru/journal/2008.

7. *Лотман Ю.М.* Об искусстве. – СПб: Искусство. 2005.

8. *Митина А.Г.* Анализ эффективности школьного обучения по Методу активизации (социально-психологический аспект). // Метод активизации: актуальные проблемы развития / Под ред. Г.А. Китайгородской. М., 2004.

9. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика. // Изд. УНЦДО, М., 2005.

Г.А. Китайгородская,
доктор пед. наук, профессор,
Москва