

Марікян С.В.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Практично у всіх країнах, хоча і у різні часи, йде перманентний процес вдосконалення ідеї реформації національних систем освіти на всіх її рівнях.

Проблеми освіти й інновації актуалізуються тому, що, з одного боку, сфера людської життєдіяльності все більш впливає на визначення майбутнього, з іншого – специфічний спосіб розвитку якнайповніше утілює можливості руху до цього майбутнього. Симбіоз двох початків створює унікальний соціальний механізм розвитку самого ресурсу розвитку. Йдеться про інновацію в освіті як про засіб або спосіб розвитку освіти. І якщо десь можна отримати додаткове прискорення в соціальному русі, то, напевно, це тут, де зосереджується могутній потенціал з'єднання інтелектуального змісту і відповідної організаційної форми як цілісного процесу.

Різні аспекти дослідження проблем освіти як соціального інституту у взаємодії з іншими соціальними інститутами суспільства розглядали в своїх роботах вітчизняні і зарубіжні філософи, соціологи, дослідники Ж. Аллак, Р. Акофф, Ю.С. Борцов, Б.С. Гершунський, О. Долженко, Е. Дюркгейм, Е.Д. Дніпров, Ю.З. Колесніков, Ф. Кумбс, В.Т. Лісовський, М.Н. Руткевич, Б. Саймон, Н. Смелзер, М.Х. Тітма, В.Н. Турченко, В.Н. Шубкін, О.О. Якуба та ін.

Те ж саме можна сказати і про інноваційну проблематику, яка представлена широким спектром розгляду проблем в роботах І.В. Бестужева-Лади, Д.Р. Вахітова, С.Ю. Глазьева, Л.І. Даниленко, В.С. Дудченко, Ю.А. Карпової, В.І. Кондратьєва, Н. Кочубей, Н.І. Лапіна, В.Я. Ляудіс, А.І. Пригожина, Б. Твісс, Г.С. Цехмістрової, В.А. Янчука і інших. Тут знаходять віддзеркалення різні точки зору на визначення інновації і значущість інноваційного процесу, вичленення інноваційної суперечності й алгоритмізацію інноваційної дії, розглядаються проблеми життєвого циклу інновації і її соціальної дифузії.

Мета статті – соціально-філософський аналіз соціальних механізмів інноваційного розвитку і специфіки їх функціонування у сфері освіти.

Предмет – соціальні механізми феномена інновації, який широко розповсюджений в освіті.

Зацікавленість автора цією проблемою пояснюється тим, що інновації, які займають особливе місце в реформації освіти і стали своєрідною “педагогічною модою”, через ефект соціальної дифузії (який неодмінно супроводжує це явище в педагогічній дійсності) має тенденцію до втрати своєї суті. Однією з причин цього є недостатнє науково-теоретичне забезпечення змістовної частини процесу. Іншою – неадекватність існуючих систем управлінського супроводження та управлінської культури тому потенціалу і особливостям його реалізації, який “прихований” в інноваціях як механізми розвитку освітянських і педагогічних систем.

Інноваційна діяльність реалізує не тільки здатність перетворення об'єкта діяльності. Вона створює умови «перепрограмування» підстав або «самобудівництва суб'єкта» в процесі більш повної взаємодії з різними сторонами об'єкта, оскільки виникаючі зміни суті, структури, відносин, що відбуваються при досягненні цілі, неминуче викликають ситуацію невизначеності, в яку потрапляє суб'єкт, оскільки «... нові взаємозв'язки об'єкта є новими і для нього самого» [1, с. 41] При цьому використовуються можливості раціонально – рефлексивної свідомості, що дозволяють провести «аналіз реальної об'єктивної ситуації, її проблематики і можливих шляхів конструктивного виходу з цієї

проблематики» [1, с. 45].

Саме звідси виникає ще одна особливість інноваційної діяльності, межі якої дозволяють і припускають розгляд системи суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин в аспекті вияву сутнісних сил людини [3, с. 52]. Тут оформлюється одна з найважливіших особливостей організації інноваційної діяльності в освіті, з урахуванням того, що сучасні освітні концепції будуються на розумінні освітнього процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а завдання педагогічного його забезпечення полягає в оприроднюванні штучно проєктованих педагогічних систем, тобто розгортанні соціально-педагогічного поля вияву сутнісних сил людини. У такому разі освітній процес стає: гуманістичним — за підставою, оскільки людина не виступає як засіб досягнення мети, не використовується як предмет або знаряддя праці і не робить таким іншого; гуманітарним – за характером, оскільки долається відчуження людини від знання і процесу його отримання, бо знання знаходиться у пошуках власного життєвого значення і привласнюється як іманентна складова процесу розгортання сутнісних сил людини, тим самим стає гуманітарним знанням.

Освітній процес і його інновації створюють своєрідне поле взаємного обміну діяльностями, тобто взаємодії. При цьому діяльність кожного з його учасників безпосередньо відтворює зміст, що народжується цією взаємодією. Утворюється цілісність іншого порядку, яка характеризується відносинами взаємного зв'язку і взаємної обумовленості.

У традиційній педагогіці під педагогічною системою, як правило, розуміють «... певну сукупність засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [2, с. 6].

При цьому в педагогічну систему включаються такі інваріантні елементи:

- 1 – учні;
- 2 – цілі виховання (загальні і окремі);
- 3 – зміст виховання;
- 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання);
- 5 – вчителі (або ТЗН – технічні засоби навчання);
- 6 – організаційні форми виховної роботи.

Хоча існують різні структурні варіанти педагогічної системи, вони в тому або іншому вигляді відтворюють модифікації поєднань вищезазначених елементів системи [3, с. 10-18].

Можна сказати, що і в педагогічному мисленні професіоналів (як учителів, так і різного рівня управлінців) подібне уявлення присутнє як стереотип професійно-педагогічної культури. Понад дві третини всіх нововведень, що пред'являються на муніципальному рівні управління, є процесами зміни засобів, форм і методів педагогічної роботи. Якщо ж йдеться про державний рівень, то картина різко змінюється, оскільки провідне місце займають інноваційні проєкти створення моделей різних навчальних закладів, які охоплюють всі компоненти педагогічної системи.

Таким чином, суть педагогічної системи постає як те або інше технологічне забезпечення дії відповідно до певної цілеспрямованості. Тут особливу роль відіграє організація навчального (або навчально-виховного) процесу за допомогою відбору і логічної побудови змісту навчального матеріалу (що зовсім не дорівнює змісту освіти) у фіксованому взаємозв'язку з конкретними педагогічними технологіями, що забезпечують спосіб взаємовідношення суб'єктів освітнього процесу між собою і з пропонованим

навчальним матеріалом. Отже, в педагогічній системі реалізується соціальний механізм трансляції або трансформації штучно організованої частини культури.

Але чим же і як задаються початкові підстави педагогічних систем? І якщо в педагогічній системі здійснюється «доцільна» діяльність, тобто «цілеспрямований і навмисний педагогічний вплив», то на підставі чого відбувається цілепокладання? Мабуть, тут можна було б у першому наближенні визначити сутнісні відмінності «освітньої» і «педагогічної» систем.

По-перше, освітня система, на наш погляд, є підставою для побудови різних варіантів її педагогічного забезпечення, тобто тим самим «початковою підставою». Педагогічна ж система вторинна стосовно освітньої, яка задає цілепокладання і відповідні ціннісні підстави. Вона виступає як штучно створений, спеціально організований соціальний механізм цілеспрямованого використання законів соціалізації, пристосовування, індивідуалізації, утілюваний в чітко сформованих дидактичних, технологічних компонентах системи. При цьому абсолютно не обов'язково, що в педагогічній системі людина збереже свій суб'єктний статус, а не стане засобом, хай навіть найважливішим, але лише засобом педагогічного процесу.

По-друге, в освітній системі змістом освіти виступає «світ людини», а логіка її функціонування і розвитку, завжди і безумовно, обґрунтовується і відтворюється як логіка пізнання (діалектична, суперечлива за своєю суттю), а не як логіка навчання (яка завжди формалізована і є лінійно побудованою).

По-третє, якщо можливими дидактичними одиницями змісту освітнього процесу виступають явища і події, самі по собі не розчленовані на предметні знання, то основою дидактичної одиниці навчального змісту педагогічної системи виступає «знання – результат» як фіксована істина, в кращому разі «знання – процес», структура, яка зближує логіку педагогічного й освітнього процесів, оскільки створює ситуацію відкриття способу отримання знання.

Можна було б продовжити аналіз взаємостосунків цих припускаючих одна одну систем. Проте достатньо обмежитися і постановкою проблеми, рішення якої – завдання іншого дослідницького пошуку. Ясно, що практична «диференціація в освіті», тобто реальне проектування і створення освітніх моделей «...базується на принципах і ціннісних орієнтаціях, які йдуть від різних концептуальних поглядів на людину і її місце в суспільстві, різних життєвих філософій, різних поглядів на зв'язок школи і суспільства і власне різних концепцій освіти» [4, с. 63], що і складає змістовну предметність освітньої системи. шляхів розвитку специфічних каналів залучення до цих способів підростаючої людини і самого вчителя» [5, с. 116-117].

Ще один висновок, який виходить з попередніх міркувань, торкається визначення відповідного типу інновації. Оскільки змістовна предметність, що наповнює соціальний механізм інновації в рамках відповідної системи, передбачає упредметнений результат і специфічну організацію діяльності, то цілком коректно визначити «адресну» приналежність інновації як педагогічної, якщо йдеться про педагогічну систему, або відповідно – освітньої, якщо йдеться про освітню.

Система освіти, виконуючи свою основну функцію – навчання і підготовки людини, покликана проводити відповідну освітню політику, здійснюючи управління всіма видами діяльності, які забезпечують оптимальну організацію і розвиток освітнього процесу, реалізуючи його за допомогою спеціально організованої, професійної педагогічної діяльності, на підставі вироблених і прийнятих норм (програм, стандартів і т.д.) в створеній для цих цілей мережі освітніх установ.

Таким чином, визначення системи освіти, з урахуванням організаційно-управлінських рівнів (регіональний, муніципальний) з властивою кожному з них предметністю управлінської діяльності, можна виділити відносно самостійні, змістовно сполучуючі в собі як загальносистемні, так і специфічні характерологічні риси, відповідні вказаним рівням системи освіти. До кожної з них може бути застосовний критерій можливості інноваційного розвитку.

Показниками, за якими можна судити про можливість інноваційного розвитку освітньої системи можуть бути такі:

По-перше, якість, в якій система освіти розглядається у взаємовідношенні з іншими соціальними системами – сервісне обслуговування за соціальним замовленням або як структура, яка визначає розвиток, тобто ресурс розвитку. У першому випадку, сама система пристосовується до соціального замовлення, а відношення до системи освіти будується на витратному принципі, у другому – з її допомогою змінюється соціальна дійсність, а це забезпечує інвестиції в розвиток, що істотно змінює статусну позицію системи і припускає її відповідну трансформацію. Перетворення освіти в особливий вид практики суспільного розвитку є кардинально новою постановкою питання про те, як повинна бути організована така освіта. Отже, виникає необхідність інноваційної зміни як системи в цілому, так і освітніх і педагогічних її компонентів.

По-друге, наявність реального (а не декларованого) різноманіття не тільки видів і типів освіти як предметної модифікації єдиного змісту (тобто форми), але й освітніх сутностей, тобто освітніх і педагогічних систем, аж до парадигмальної їх розбіжності. Саме різноманіття і варіативність, оформлені як принципи організації систем, зберігаючи можливість вибору і цілепокладання, стають заставою їх інноваційного розвитку. Хоча при цьому виникає необхідність відшукування розумної міри, оскільки цілісний стан системи забезпечується лише в умовах обмеженості ступенів свободи. Проте міра ця встановлюється і регулюється не штучно – на основі адміністративного права, а природно – з позицій вивчення діапазону освітніх потреб і прогностично збудованої моделі освітніх можливостей.

По-третє, ступінь сформованості умов організації інноваційної діяльності, яку визначають як інноваційну обстановку, що включає відповідну інноваційну інфраструктуру, широкий діапазон мотиваційної політики (від економічної до моральної), інформаційне (у тому числі науково-консультаційне) забезпечення, мобільність інноваційного простору і т. ін.

По-четверте, стан управлінської культури, що по суті своїй відповідає, з одного боку, потребам освітнього процесу як динамічного, нерівноважного, відкритого, з іншого – умовам здійснення управлінської діяльності таким, як: нестабільність, тобто різнохарактерність і неврегульованість за чинниками, які визначають ситуаційний стан системи; неоднорідність – економічна, соціальна і, звичайно ж, освітня, що виникає в результаті диверсифікації; обмеженість ресурсів як матеріальних, економічних, так і відповідної якості професійно-педагогічної культури. Під впливом цих чинників відбувається зміщення акцентів у формулюванні управлінських задач (залучення до нової освітньої ідеології, створення умов творчості для реалізації інноваційної діяльності і т.п.) і поява нових суто управлінських функцій (наукова експертиза, консультування, організація дослідницької діяльності і т.п.). Все це приводить окремих дослідників до висновку про те, що «...сьогодні тільки один спосіб управління є ефективним – науково-дослідний», оскільки він відповідає природі інноваційної діяльності. На наш погляд, має все-таки йтися не про зміну способу управління, а про трансформацію управлінської

культури як сукупності управлінських відносин і управлінської діяльності

Динамічний процес зміни соціокультурного простору, що сприяє утворенню нових діяльностей, формуванню своєрідних соціально-професійних спільнот і специфічних форм їх організації, приводить до появи соціальних утворень нового типу, в тому числі й у системі освіти. До них, зокрема, можна віднести “інноваційний освітянський регіон”, в якості якого пропонується “...територіально визначена освітянська система із здібностями розв’язати проблеми розвитку і виховання дітей в даній соціокультурній ситуації шляхом формування особистісно-орієнтованих типів освіти” [3]. Оскільки, заявлений на підставі даного визначення, підхід затверджує себе як на концептуальному рівні, так і в організаційно-управлінській діяльності, то він потребує більш змістовного теоретичного обміркування.

Якщо говорити про дійсно інноваційний «освітній регіон», то його принципова відмінність, ймовірно, повинна ґрунтуватися на природній сутності інновації. З цієї позиції в освітньому регіоні формується власний суб’єкт інновації, можливо, у вигляді на підставах професійно-педагогічного співтовариства «суб’єкта регіонального розвитку, що склався». Вимірюванням інноваційності тут може стати ступінь збігу суб’єктного і об’єктного початку, тобто таке подолання відчуження від освітнього процесу, яке суб’єктивує позицію всіх учасників його організації як рівнодіючу, тим самим переводить всю систему на принципи самоорганізації. При цьому, існуюча система управління розділяє і підтримує формовані суб’єктом регіонального розвитку принципи освітньої політики, і забезпечує їх реалізацію, тим самим трансформуючи стан управлінської культури.

У такому разі, спосіб життя всієї системи в цілому знаходить якість інноваційності. Проте для цього необхідно шукати відповідні форми і способи організації і управлінського супроводу, які долатимуть обмеженість монокультурної традиції, а не будуть переносити її на інший ґрунт з такою ж за природою монотипістичною ідеологією. З цієї точки зору, створення подібних соціокультурних форм організації освіти з високим ступенем адаптивності, мобільності і оптимальною ефективністю дії на соціокультурну ситуацію – це шлях подолання обмежених можливостей існуючої системи освіти, оазиси вирощування нової професійно-педагогічної і управлінської культури.

Література:

1. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989, С. 6
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
4. Де Калувэ Л., Марке Э., Петри М. Развитие школы: модели и измерения. Калуга, 1993.
5. Колесникова И.А. Интегративные основы современной педагогики // Гуманитарий. СПб, 1995, № 1.