# ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

УЧЕНЫЙ СОВЕТ 26.12.16

# Дидактика инновационного образования: перспективы развития.

# Доклад доктора педагогических наук, ведущего научного сотрудника лаборатории общих проблем дидактики, члена Совета директоров ОАО "Большая Российская Энциклопедия" (Комитет по стратегии), председателя правления Ассоциации русскоязычных коучей, сопредседателя Рабочей группы по разработке профессионального стандарта «Коуч» в РФ Кларина Михаила Владимировича.

В нашей стране разработана целостная общедидактическая концепция содержания общего среднего образования и процесса обучения. В этой разработке наш Институт является научным лидером. Именно лидеру по силам задаться вопросом: какие вызовы задают перспективы развития дидактики как науки и её социально-практической востребованности? Каковы перспективы влияния дидактического знания на современную образовательную практику, его вклад в формирование научно-педагогической повестки, включая её словарь, практику подготовки и повышения квалификации педагогов, дидактическую поддержку более широких категорий специалистов?

Сообщение построено преимущественно (но не исключительно) на дидактическом анализе инновационной практики в образовании взрослых, включая дополнительное профессиональное, корпоративное образование, в том числе образование в широком понимании – как специально выстроенное, целенаправленное освоение нового опыта индивидуальными и коллективными субъектами.

***Проблематизация дидактики***. Вызовы и одновременно возможности развития дидактики связаны с такими тенденциями как: многоукладность образования в целом, расширение и многообразие дополнительного образования, инновационность как ожидание и/или требование по отношению ко многим образовательным решениям.

В мета-исследовании непрерывного образования взрослых мы выделили ряд вызовов инновационных образовательных практик, на которые дидактике ещё предстоит откликнуться в XXI веке.

***Вызов субъектности***. Формальное институциализированное образование всё больше сейчас помещено в насыщенную, активную (нередко агрессивную) информационную и образовательную среду, в которой действует много субъектов-«акторов». Баланс между интересами основных субъектов образовательного процесса всегда представлял собой вызов для практики образования. В современных условиях многоукладности образования у субъектов расширяются возможности выбора альтернатив. Инициаторы и «поставщики»-проектировщики образовательных решений и программ нуждаются в концептуальной поддержке, которая учитывает фактор субъектности. Этот вызов транслируется и на дидактику.

***Коллективный субъект учения***. Помимо пересмотра взгляда на обучение как индивидуальный процесс современные образовательные практики требуют особого внимания к фигуре *коллективного субъекта учения*.

Категории коллективных субъектов в современной образовательной практике взрослых: рабочие /проектные команды, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений, обучающаяся организация, «обучающие сети» в организациях, профессиональные сообщества, в том числе образовательные сообщества (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, учащихся школ и их родителей, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием и школьных учителей) и др. Коллективным субъектом становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт. Особый вариант коллективного субъекта – «сообщества практики».

Социальное значение «сообществ практики» трудно переоценить, − с работой инициативных самоуправляющихся групп, гибких «творческих команд» связан творческий потенциал развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества. Вызов для дидактики: построить теорию, создать инструментарий проектирования образовательного процесса для коллективных субъектов.

***Вызов необучающего обучения***. Обучение мы рассматриваем в контексте непрерывного образования взрослых, жизненных и профессиональных ситуаций взрослых как учащихся. Мы фокусируем внимание на том ракурсе обучения взрослых, который имеет инновационный, преобразующий характер. Именно с этим связан парадокс *«необучающего обучения*»: у педагога-ведущего может не быть в распоряжении не только предметного, но и метапредметного содержания образования. Педагогу во многих случаях нечему обучать (в традиционном смысле слова), нечего «передавать», «транслировать». Он может вести с участниками-учащимися поиск, не обладая точными критериями получаемых результатов; однако именно заранее неизвестные результаты могут оказаться жизненно важными как для индивидуальных, так и для коллективных субъектов учения.

***Вызов преобразования опыта***. Подлинно значимое учение и образование тесно связаны с кризисными периодами жизни (например, кризисы юности, молодости, взрослости, зрелости) ситуативными кризисами (переломные, экстремальные ситуации), кризисами профессионального развития, − такие как кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис профессионала с большим стажем, а также кризисные переходы, свойственные динамичной профессиональной ситуации: переход на другую роль (должность), перестройка функционала, кризисы прохождения через стадии развития проектных команд, подразделений или организаций в целом.

Трансформация опыта и смыслов коррелирует с ситуациями изменения укладов деятельности и/или кризисов в жизни индивидуальных или коллективных учащихся. Обучение как средство перестройки опыта взрослых предполагает существенные преобразования индивидуальных или коллективных смыслов. Вызов для педагогической (дидактической) теории: необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации культурного опыта как материала для образовательной трансляции.

***Вызов точки сборки: целостный (метакогнитивный) опыт***. Ещё одна альтернатива декомпозиции образовательных целей с сохранением целостности и полноты получаемого опыта возможна в обучении, которое моделирует естественный процесс научения, и в котором единицы опыта сохраняют свою полноту, благодаря погружению обучения в контекст опыта. Сущностными составляющими такого обучения являются: прямое проживание опыта учащимся, рефлексия (отражение) проживания, целенаправленно используемая педагогом-ведущим обратная связь, концептуализация следов опыта. Его достоинства: высокая степень включённости, проживания опыта, самостоятельные открытия (инсайты) участников, прочные, длительные следы обучения. Оборотная сторона обучения на основе непосредственного опыта – времяёмкость, возможная ограниченность объёма концептуализации.

Важный для дидактики вызов состоит и в том, что для известного числа образовательных ситуаций необходим отказ от представления об объективной картине «должного содержания», или представления о полноте транслируемого и осваиваемого опыта. Такие представления сменяются обращением к целостным кластерам проживаемого опыта. Это характерно не только для «размытых» развивающих практик в режиме «здесь и сейчас», но и для высокоструктурированных практик корпоративного образования.

В образовательной практике изменение опыта происходит всегда. Однако в традиционном обучении преобладающий характер изменения опыта – его первоначальное формирование. В образовании в современных условиях к первичному формированию опыта добавляется его перестройка, структурное преобразование, которые могут стать ключевыми, определять характер обучения. Преобразование опыта, его переосмысление, реструктурирование обусловливают распространение рефлексивных образовательных практик (интерактивное обучение, «обучение действием», тьюторство, коучинг).

Важным содержанием осваиваемого и вырабатываемого коллективного опыта является «молчаливое», «неявное» знание. В отличие от навыков, оно не поддаётся формализации.

Проблема создания технологий обучения на основе целостного опыта состоит в трудности фиксации эталонных целей-результатов, т.к. они неизбежно являются феноменологичными. В этом случае приходится признать и принять принципиально экспертный характер выделения единиц опыта, их текущей и итоговой оценки. Это признание и принятие одновременно ведёт к: 1) отказу от однозначной бессубъектной воспроизводимости процесса и результатов обучения, 2) возможности охватить обучение, основанное на прямом обращении к проживаемому опыту.

В существующей практике образования эмпирически сложились образовательные ниши, в которых господствует обучение, ориентированное на цели-результаты, выраженные на языке 1) знаний-умений-навыков (ЗУН), 2) знаний-умений-навыков + отношений, 3) компетенций.

Новым для образовательной практики призван выступить способ описания и конструирования трансформации целостного опыта как стержня образовательного процесса.

***Возможность технологизации обучения***. Обучающие технологии (технологии обучения) в нестрогом смысле слова обозначают воспроизводимый процесс; в строгом значении – описывают критериально фиксированный результат обучения и управляемый процесс его достижения и оценки.

Изучая многолетний опыт создания технологий обучения, мы выделили сущностную черту технологии обучения в строгом смысле слова – опору на проектирование диагностично заданных образовательных целей-результатов. Нами выявлено сущностное противоречие: последовательной декомпозиции поддаются образовательные цели-результаты репродуктивного характера, утрачиваются «высокие обертоны Необходимое для строгой технологии обучения детальное и точное критериальное описание ведёт к утрате полноты образовательного содержания целей-результатов обучения.

Перед практикой образования и теорией обучения встаёт вопрос: возможно ли создать такие обучающие технологии, в которых сохраняется вся полнота образовательных целей и целостность получаемого учащимся опыта? И связанный с этим вопрос: возможна ли необходимая для технологии обучения декомпозиция целей без потери полноты образа образовательного результата?

Задача проектирования обучающих технологий сталкивается с принципиальными трудностями: 1) удержание полноты образовательных целей, их поисковых составляющих, 2) удержание целостности формируемого опыта обучаемых. Разложение целей-результатов обучения на наблюдаемые единицы-компетенции сохраняет полноту целей при условии экспертной оценки хода и результатов обучения. Однако принципиальная трудность для технологизации состоит в том, что проявления компетенций: а) носят контекстный характер и б) их оценка предполагает экспертность педагога. Декомпозиция целей на основе знаний-умений-навыков-отношений утрачивает диагностическую однозначность при переходе к целям-результатам высоких познавательных уровней, из поля зрения выпадает целостность опыта, получаемого в ходе обучения.

Сформулированный нами *дидактический принцип неопределённости* указывает на необходимость включать в процесс обучения экспертность педагога, его личностно-экспертную позицию, и тем самым для образовательных результатов высокого уровня сложности – отказаться от представления о заведомо безличностных технологиях обучения.

***Вызов коллективных субъектов***. Дидактика не рассматривала построение организационного обучения, однако образовательная практика нуждается в технологичных моделях. Применительно к организациям исследователи отмечают перенос приоритетов с индивидуальных образовательных результатов на коллективные/организационные. В развивающейся практике самообучающейся организации организационное обучение выступает как способность группы людей систематически добиваться результатов, желательных для членов группы.

***Вызов инновационности***. В инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательной ситуации: освоение нового опыта происходит в процессе его создания, генерации. Задача обучения особого типа, пока не охваченного дидактикой, − не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но одновременно выращивать этот новый уклад. Смена уклада обычно не является применением известных образцов, – например, нужно «вырастить» новый коллективный опыт производства и управления. Поскольку нет образцов, которые можно было бы педагогически подготовить для передачи, предъявления, объяснения, преподавания, то их становится необходимо транслировать (передавать другим) непосредственно «в ходе выращивания», не дожидаясь отдельно осуществляемой педагогической адаптации.

Мы предлагаем дидактическую концепцию *трансформирующего обучения*, обеспечивающего решение задач инновационного образования, в котором: процесс создания (генерации) объективно нового опыта сочетается с его фиксацией и осмыслением для последующего воспроизводства, развития в собственной деятельности и/или передачи следующей группе («поколению») «пользователей»; представление об образовательных целях и критерии оценки результатов их достижения проектируются на стыке прошлого опыта и погружения в будущее.

\* \* \*

Создание концептуального и прикладного инструментария непрерывного образования, построение обучающих технологий в инновационном образовании – вызов для прикладных дидактических исследований XXI века.

Мы видим задачу достроить сложившуюся классическую дидактику по «принципу дополнительности», – подобно тому, как в своё время квантовая теория предложила новый научный аппарат, дополнивший классическую ньютоновскую механику. Соответствующая разработка в теории образования продолжит и дополнит линию, реализованную в отечественной дидактике в теории содержания общего среднего образования и процесса обучения.

Основные теоретические задачи: концептуализировать феномены инновационной образовательной практики на разных ступенях образовательной лестницы, развить дидактику как теорию непрерывного образовательного процесса, принципиально расширив её концептуальный научно-педагогический инструментарий.