Концепция ИПК как центра развития образовательных практик

Материалы для разработки концепции ИПК как Центра развития образовательных практик

Минск — 1995
Министерство образования и науки Республики Беларусь
Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования

КОНЦЕПЦИЯ ИПК
КАК ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Материалы
для разработки концепции ИПК
как Центра развития образовательных практик

Минск — 1995
1. О ситуации в нашем институте (что происходило и происходит в ИПК?)

Недавно мы получили новое имя, новый статус, а значит, и новые перспективы развития. Самое время осмотреться, выработать отношение к прошлому, здраво оценить настоящее, определить направление будущего движения.

Наш институт в соответствии с приказом Министерства образования и науки стал ведущим в системе повышения квалификации работников образования. Изменение статуса учебного заведения породило у нас определенные ожидания, выступившие дополнительным фактором консолидации сотрудников института. Начало формироваться новое ценностное отношение к нашему институту не как к периферийному и второразрядному учебному заведению на параде возникших университетов и академий, а как к лидеру отрасли, способному не только следовать, но и самому задавать новые нормы образованности.

Между тем, очень скоро мы поняли, что для реализации этой установки недостаточно просто эмоционального единства сотрудников и переживаний по поводу. Ведь простого административного указания, чисто организационного решения недостаточно для становления реального лидерства. Лидерство должно осуществляться на деле, а объединение людей должно носить также и содержательный характер.

Новая общность сотрудников ИПК должна сформироваться не административным решением (объединение "сверху"), когда та или иная идея (ценность) "продавливается", навязывается группе, а демократическим способом, представляющим путь добровольной ассоциации, конвенция свободно самоопределяющихся индивидов. Второй путь — речь идет о свободном ценностно-целевом объединении людей, которое, собственно, и превращает разрозненные группы в коллективы, — как нам кажется, наиболее соответствует требованиям современной социокультурной ситуации.

Уже в самом начале мы отдавали себе отчет, что этот путь сложен, долговременен. Даже сейчас можно утверждать, что процесс формирования подлинного коллектива единомышленников еще далеко не закончен. Единомышленники, как известно, это не те, кто думают одинаково, а те, кто думают об одном, направлены на реализацию одного Дела. "Каким должен быть этот предмет общей заботы, значимый для всех?" — задавали мы себе вопрос. Достаточно ли простого утверждения, что мы все вместе повышаем квалификацию руководящих работников и специалистов образования или объединяющая идея должна обладать большей конкретностью и побуждающей си-
лой? Не продаются ли общность цели тотализирующие последствия, лишающая каждого участника педагогического процесса права на собственное понимание и свой путь?

Осознание всех перечисленных выше обстоятельств привело нас к необходимости конкретных практических преобразований, первым из которых стала организационно-структурная перестройка ИПК. В ее основу был положен вузовский принцип организации учебного процесса, призванный заменить малоэффективный, как нам тогда казалось, способ предметно-методической ориентации института. Мы создали пять факультетов: руководителей высшей школы, руководителей средних и внешкольных учреждений, новых типов учебных заведений, дошкольного образования, дефектологии, — а также восьмь кафедр: управления, экономических и правовых основ образования, гуманитаризации образования, теории и методики обучения, психологии, биологии, прогностических, социальных проблем воспитания, дефектологии, дошкольной педагогики и психологии. Мы полагали, что такого рода преобразование является адекватным ответом коллектива ИПК на изменения в политике и образовании, вызвавшие в появлении нового контингента слушателей: руководителей высшего звена управления образованием, представителей учебных заведений нового типа (гимназий, лицеев, колледжей); введении новой номенклатуры педагогических специальностей; социальных работников и практических психологов; усиления диверсификации учебных предметов в школах и вузах республики. Словом, новые потребности вызвали к жизни новые функции. О том, насколько достаточными оказались данные преобразования в ИПК, мы скажем позднее, сейчас же отметим, что вузовский принцип работы института поставил нас перед лицом проблем, ранее о которых не могли мы даже вспомнить. Речь идет прежде всего о возникшем дисбалансе и несогласованности в работе созданных академических и методических структур между собой. Попытки решить возникшую проблему путем простой договоренности сотрудников о взаимодействии были малоэффективны. Конфликтные зоны возвышались в самых неожиданных местах, сказываясь на наших межличностных отношениях и продуктивности педагогической деятельности, а значит, и на удовлетворенности происходящим.

Так впервые заявила о себе необходимость целостного представления учебного процесса в ИПК нового типа, исходя из которого было бы возможно определять функции отдельных структур, осуществлять их согласование и видоизменение.

Новые перспективы института повышения квалификации актуализировали творческий потенциал сотрудников. Повсеместно мы начали внедрять активные формы и методы обучения, увеличивали разнообразие предлагаемых слушателям образовательных услуг.

Вполне понятно, что именно с этим движением связывались многие наши надежды. Ведь творчество окутывает. Но увлеченность педагогическими усовершенствованиям не скрыла от нашего внимания того, ради чего, собственно, они и осуществлялись. Мы говорим о наших слушателях.

Они продолжали жаловаться на отсутствие ситуации выбора учебных содержаний, углубления информации, или ее избыточность (за ложу нам это?), презренную теоретичность курсов и оторванность их от тех реальных задач, с которыми сталкиваются слушатели в своей повседневной практике. Для более полного учета интересов обучающихся мы стали практиковать массовые опросы и индивидуальные собеседования. Однако анализ их результатов показал либо полную неопределенность желаний слушателей (чего-нибудь новенького), либо их узко прагматический интерес (методику определения интеллектуального уровня учащихся данного возраста). Но ведь мы не уличные торговцы, руководствуясьми принципом "чего полезно?". Наша задача — развлекать приезжавших отдыхающим от бренных дел педагогов и управленцев, а повышать их профессиональный и общеукультурный уровень.

Недостаточная эффективность наших творческих усилий вызывала в нас желание отказаться от поисков, перейти к широкому поведению, т.e. к традиционным учебным формам лекции, семинара, зачета, экзамена. Тем более, что и вузовская организация педагогического процесса, которую мы заимствовали, к этому подталкивает.

"В каком же направлении в таком случае нам совершенствовать педагогический процесс повышения квалификации, содержание и методы обучения взрослых?" — задавали мы себе вопрос. В каком же характер учебного процесса в институте может зависеть от нашего самоопределения, усилий, а в какой он предлагается нам как бы извне, носит объективный статус? В состоянии ли мы, готовы ли мы что-либо принципиально изменить и изменять? Но как, не мы сами, может ответить на эти и другие лавинообразно прибывающие вопросы?

В последнее время, самоопределение на развитие, мы проделали значительную работу по изменению содержания образования в ИПК. Увеличен удельный вес гуманитарных программ и курсов, заметное возросло число часов, выделяемых на предметы психологически-педагогического цикла, расширен объем методологического и управленческих знаний. Эти и другие акции осуществлялись с целью преодоления технократических тенденций в процессах повышения квалификации, причем, в этом направлении нам удалось сделать нисходя не меньше, а даже, похоже, и больше других образовательных учреждений республики.
Однако пристальное наблюдение за характером поведения слушателей, в связи с изменениями в содержании образования, и, в частности, в связи с процессами гуманизации учебных предметов, привело нас к убеждению, что сами по себе предметы гумани-тарного цикла никакой имманентной гуманной сущности не несут. В новом учебном процессе проявлялась вся феноменология обучения, обусловленной от процесса повышения квалификации, которая фиксировалась нами и ранее. Речь идет о "беспричинных" пропусках учебных занятий, формальном выполнении выпускных работ, вынужденном избирательном отношении ко научной и методической литературе. Даже непрофессиональный взгляд легко ухватывает в этих случаях широкую аналогию с современной средней школой, с ее тотальной проблемой глубинного отчуждения: учащегося от школы, школы от учителя, учителя от ученника.

Если вспомнить, что, по мнению многих экспертов именно дан-ные факты отчуждения свидетельствуют о глубоком системном кри-зисе школы, носящем парадигмальный характер, то это ведь значит, что выход из него не может быть осуществлен путем перекомбинаций структурных элементов существующего образования, чisto методи-ческих или технических усовершенствований. Иными словами, если отменена аналогия не случайна, то в наших трудах в ИПК мы сталкиваемся с различными проявлениями общего кризиса всего со-временного образования, преодолеть которые нельзя, пользуясь медицинской терминологией, "сифилиствами". Борьба должна быть выявлена и излечена в самих своих истоках, корнях, первооче-новах.

В таком случае, решили мы, все вносимые изменения и процессы повышения квалификации, все наши попытки сложить новое каче-ство последипломного образования следует рассматривать не изолировано, а в рамках формирования новой целостной системы обуче-ния и воспитания подрастающих поколений. Что это за система? В чем ее сущность и основные черты? Наконец, в чем тогда может заключаться функция ИПК на данном этапе развития образования? Опять вопросы и опять неясно, кто может дать на эти вопросы удовлетворительные ответы. Но ведь теперь, не отвечая на них, уже не может осмысленно действовать при реформировании процесса по- вышения квалификации. Поэтому опять нам приходится самим, всем вместе (так легче разобраться в сути проблемы) садиться за круглый стол и думать, думать, думать. Чтобы отключиться от текущей и сути, мы начали практиковать проведение такого рода "мозго- вых штурмов" на выезде (за городом), и получили нити ряд новых и эвристичных для нас результатов. Таким образом, наши действия оказывались постоянно в прямой зависимости от новых наших пред- ставлений.
Условия деятельности нашего ИПК (как и всей системы ПК) последние годы значительно либерализировались. Ушли в прошлое жесткая регламентация учебного процесса "сверху", и идеологический диктат, и подконтрольность педагогическим инициативам. Мы воспользовались этой свободой, и сегодня норой работы практически для всех нас стал эксперимент. На счету многих кафедр и факультетов — оригинальные педагогические и предметные находки, учитывающие новые запросы слушателей и тенденции социокультурного развития.

Однако как в ситуации всеобъемлющей неопределенности утраты устойчивых ориентиров не ошибиться, критериально организовать собственную деятельность, осуществить продуктивную кооперацию с коллегами и партнерами? Раньше функцию целеполагания брали на себя исключительно Министерство образования. Именно оно указывало приоритеты, формировала структуру и бюджет института, оценивая эффективность его работы. Но как бы сегодня, когда именно мы повышаем квалификацию самих министерских работников? Как уже сегодня научиться ухаживать и управлять общественный, культурно-исторический запрос к образованию, который невозможно вызвать силами одного ведомства Министерства образования, даже если это и Министерство образования и науки. Слишком явным стало рассогласование государственного и общественного. Кроме того, когда Министерство говорит от имени государства, мы не имеем критериев для различных государственной и узаконенной точки зрения. А ведь существуют еще и интересы обучающихся в ИПК слушателей, педагогической общественности, самих работников института.

В результате мы пришли к выводу, что современное управленческое мышление должно инициировать и организовывать поиск режим педагогической работы, предполагающий достаточную свободу — в нашем случае — степени свободы человека, осуществляющего научно-практический поиск. Такая работа должна осуществляться на специальной площадке для этого необходимо обеспечения, требующихся нормативно-правового статуса, размерного финансового и технического обеспечения, высококвалифицированных кадров.

Вместе с тем, мы поняли, что все это не только не исключается и предполагает необходимость проведения целенаправленной законодательной политики, разработки и реализации стратегических концептуальных программ развития сфер образования и повыше квалификации. Такого рода работа должна ориентировать экспериментаторов, помогать им в их инновационной работе.

На каком-то этапе собственной инновационной практики вдруг ясно осознали следующую проблему: как научить управленную взаимодействующим сторонам. Как построить такого рода работу? За счет каких интеллектуальных средств? Каков должен быть необходимый и достаточный минимум работы по согласованию, чтобы не превратить формальные процедуры в бездействие. Мы пришли к выводу, что все эти проблемы — основы решения проблемы, поставленной нами, то есть основы построения и организации образовательной работы. Мы пришли к выводу, что решение этой проблемы — основа решения большинства задач, стоящих перед нами, а именно:

1. Поиск новых форм, методов и техник обучения и воспитания.
2. Создание условий для инновационной деятельности преподавателей и студентов.
3. Поддержание мостов между наукой и практикой.
4. Развитие критического мышления у студентов.
5. Стимулирование инновационной деятельности студентов.

Все эти задачи, как мы видим, взаимосвязаны и требуют комплексного подхода. В то же время, они не могут быть решены без активного участия ученых и преподавателей, а также студентов и обучающихся в целом. Необходимо создать условия для активного взаимодействия всех этих сторон, чтобы успешно решать возникающие проблемы.
живаемую посредством автономных структур управления, финансирования, учебно-методического и технического обеспечения.

Если это действительно так, то поиск нового содержания деятельности нашего института не может строиться только, по отношению ко всей практике образования, а только по отношению к тем фрагментам, которые выпадают из компетенции перечисленных структур. Это значит, что необходим анализ целостной практики образования с целью определения "узких мест", работа с которыми станет целью института повышения квалификации.

В то же время данный анализ еще недостаточен для определения задач ИПК, поскольку "узкие места" могут "спиваться" и другими подразделениями системы образования. Аналитическая задача состоит прежде всего в вычленении тех "разрывов" в практике, которые иначе как через СПК преодолены быть не могут.

Кроме этого, наше убеждение состоит в том, что ИПК — не ремонтный цех, — и не наша задача латать дыры в проржавевшей в тех или иных местах педагогической машине. Мы видим свою задачу в обучении различных специалистов педагогической сферы навыками работы с этими "разрывами", т.е. навыкам самообучения. Мы полагаем, что упорядочивающим фактором, системообразующим основанием для всех сфер деятельности института, его функциональным и структурным фундаментом, над которым будут надстраиваться различные педагогические и управленческие звенья, должна стать учебная деятельность слушателей, направленная на приобретение навыков критериальной самоорганизации в своей профессиональной деятельности с целью ее оптимального развития.

Иными словами, перед нами со всей очевидностью встает вопрос, от ответа на который во многом зависит будущее нашего института: какими должны быть содержание и структура учебного процесса, учебной деятельности слушателей ИПК, чтобы необходимые интеллектуальные и практические умения к самоорганизации в условиях развития у них возникли?

2. Чему и как учить сегодня в ИПК?

Итак, как мы уже говорили, что задача реорганизации нашего института поставила нас перед необходимостью определения абстрактной структуры той целостности, в рамках которой упорядочиваются многочисленные частные элементы и функции ИПК. При этом целостность нас интересует не как простая совокупность некоторых частей, а как системное единство, взятое по какому-либо общему основанию. Таким единым основанием, по нашему мнению, должна выступить учебная деятельность слушателей ИПК (см. в конце I раздела), которая, в свою очередь, может быть выведена не столько из опыта работы самого института, сколько из анализа положения дел в белорусском образовании, взятом в общем социокультурном контексте. В практике современной школы должна быть обнаружена необходимая, но отсутствующая деятельность, формирование которой не может быть осуществлено никаким другим образом, кроме как в учебном процессе в ИПК. Ее освоение и должно составить содержание образования в нашем институте. Сам же процесс освоения этого содержания и есть искомая учебная деятельность повышающая свою квалификацию людей. В результате мы оказались перед необходимостью анализа новейших мегатенденций в таком сложном социокультурном явлении, как современное образование, но сразу же столкнулись с отсутствием в педагогической культуре средств такого анализа. Поэтому с некоторой поры мы взяли на себя разработку этих средств, привлекая множество источников как материал для нашей собственной поисковой работы. В качестве исходного понятия мы стали разрабатывать категорию "практика", применимо к образованию.

2.1. Что мы имеем в виду, когда говорим "практика образования"?

Слово "практика", как, впрочем, и многие другие, приобрело в ходе каждого учебного употребления достаточно развитый и абстрактный смысл. Очень часто им обозначают любую целесообразную активность человека. Применительно к школе в этом случае говорят о "практике работы учителя", "практике школы", "практике министерства образования" и т.д. Интуитивно мы допускаем правомерность такого шага, хотя, при более внимательном рассмотрении, можно обнаружить отсутствие четких оснований для различения указанных форм активности. При отсутствии различительного принципа образовательные практики можно умножать до бесконечности, представливая любую активность в образовании практикой. В то же время использование общевсесоюзской и достаточно абстрактной категории "практика" как общественно-исторической деятельности человечества, направленной на изменение обстоятельств жизни людей, оказывается малопригодным для целей нашей работы, по крайней мере требует уточнения.

В данном тексте мы предлагаем использовать следующее представление о практике. Во-первых, практика, в отличие от деятельности субъекта, безлична и, в известной степени, досубъектна, объективна. Практика существует как совокупный опыт мышления и деятельности, как конкретная историческая форма их организованности и включает в себя множество нерационализированных и малосознанных моментов как результат активности многих людей. Субъект "входит" в существующие практики, осваивает их, в них и из их материала он строит свою индивидуальную деятельность.
Практика выступает предельной рамкой развертывания каждой конкретной деятельности, конституирует ее содержание и границы. Можно сказать также, что субъектом практики являются не столько конкретные функционеры, сколько социальные группы, а часто и социум в целом. Люди реализуют практику, вступают в практические отношения, в их деятельности она "живет". Однако и практика "реализует" людей, предлагая им программы поведения, сознания, мышления и деятельности. Из вышесказанного понятно, что практику нельзя наурализировать, понимая ее только как реальную работу того или иного специалиста.

Совокупность практик составляет существенный момент в каждой конкретной культурно-исторической ситуации. Структурное единство элементов практики (основание для различения практик) задается социокультурной функцией данного типа человеческой активности. В этом смысле можно говорить о практике обучения и воспитания современной школы, выделять в ней необходимые и достаточные компоненты. Для целей нашей работы мы выделяли четыре исчерпывающих практику современного образования функции, а значит, и четыре типа образовательных практик: практику собственно обучения и воспитания, практику нормирования и перенормирования практики обучения и воспитания, практику управления образовательными процессами и, наконец, практику повышения квалификации. Охарактеризуем более подробно выделенные нами образовательные практики.

Практика обучения и воспитания. Организуется вокруг конкретных задач образования подрастающих поколений. Реализуется как правило, в деятельности учителя–предметника, воспитателя, практического психолога и т.п. Взаимодействие с образовывающими ся носит контактный, личный характер. Для выполнения данной функции деятелью необходимо знания об объекте его деятельности: о человеке, закономерной структуре его состояний, приемах и способах работы с этим состоянием. Деятельность, которую он должен осуществлять, или уже известна ему вследствие полученного образования, или задается в виде нормативных методических предписаний. Знания об общих закономерностях и механизмах обучения и воспитания, тенденциях развертывания и взаимодействия сложных образовательных процессов для данной позиции изложены.

Практика нормирования и перенормирования практики. Обучения и воспитания возникает из необходимости обеспечения воспроизводства исходной педагогической практики. Реализуется она обычно в деятельности методиста, заведующей учебной или воспитательной работой, декана и т.д. Взаимодействие с образовывающимися здесь опосредовано практикой нормирования. Предмет нормирования должен включать в себя два объекта: объект педагога–практика, т.е. ученника (он не может игнорировать знаний о человеке как об особом "объекте" обучения и воспитания, изменении его состояний, границах педагогического вмешательства), и педагогическую деятельность (нормировщику необходимо знание о деятельности собственно обучения и воспитания, а также о дидактических принципах, процессах усвоения информации и т.д.).

Практика управления образовательными процессами. Диктуется прежде всего некоторой целостностью процесса образования, понимаемого как сложная совокупность структур мышления и деятельности, находящихся в постоянной динамике. Это предполагает необходимость в координации и согласовании в одном месте и в одно время разных факторов и влияний. То есть ее необходимо обусловлено самим фактом кооперативной деятельности многих людей в сфере образования. Объектом приложения сил управленца выступает вся образовательная ситуация в целом, она включает в себя деятельность учителя, практики педагога и нормировщика как обесценивающие. Именно этой позиции может быть приписано наиболее полное и целостное представление о современной практике образования.

Здесь мы хотим еще раз подчеркнуть, что ведем речь не о конкретной профессии или специальности, а о функции, носителем которых может выступать работник любого уровня педагогической квалификации. Так, рядовой учитель не только в состоянии освоить управленческую практику, но и, в известной степени, часто является ее носителем.

Практика повышения квалификации. Также может быть рассмотрена и как сквозной элемент описанных выше типов активности деятелей образования, и как самостоятельная функциональная организация. Уточним прежде всего содержание употребляемого нами понятия "квалификация".

2.2. Что мы имеем в виду, когда говорим о "квалификации"?

Обыденный смысл слова "квалификация" тяготеет к представлению о том, что квалификация есть не что иное, как качество выполнения той или иной деятельности. В этом случае приобретение учителем нового дисциплинарного знания или овладение им каким–либо педагогическим средством рассматривается как повышение квалификации. Мы полагаем, такое представление недостаточным. Дело в том, что тот или иной практик не только выполняет определенную мыслятельность, но и вступает в особое отношения с ней. Это отношение характеризуется как степень принятия–отчуждения конкретного мышления и деятельности, так и представленностью их сознанием, практикующего субъекта. Мисштаб и глубина этой представленности (степень осознанности и рефлексивности деятельно-
актов, о структуре и других характеристиках той целостности, в рамках которой данный субъект развертывает свою активность. Выступая в виде ориентировочной основы деятельности, квалификация представляет собой рефлексивную надстройку над базовой деятельностью, ее управляющей инстанцией, обеспечивающей непрерывность и гибкость практики в нестандартных ситуациях (например, учебно-воспитательном процессе). Наличие квалификации — гарантия осмысленности, непротиворечивости и согласованности осуществляемой практики, фактор ее устойчивого воспроизводства и развития.

2.3. Что происходит сегодня в образовании Беларуси с учетом введенного понятия "квалификация"?

Если теперь, сквозь призму понятия "квалификация", проанализировать образовательную действительность, то мы легко сможем обнаружить значительную редуктированность, а порой и полное отсутствие необходимой для полноценного функционирования школы практики квалификации. Это выражается прежде всего в том, что работники и специалисты образования утратили деятельностные и мыслительные нормативно-технологические контексты и системно-нормативные представления, организующие их поведение в взаимодействие. Каждый действует либо по понимаемой им традиции, либо исходя из своего собственного произвольного разумения. В результате ученик не знает, что он и чему учит, а учитель — в чем смысл его деятельности в изменяющихся социокультурных обстоятельствах и каковы ее перспективы. Методист превращается в педагогического инспектора, надзирающего лишь за дисциплиной, а управленец — в самовнушатель—контролера без определенных функциональных обязанностей. Отсутствуют новые и общепризнанные критерии эффективности педагогического труда. Непонятно, в каком направлении и как совершенствовать образовательную практику сегодня.

В результате мы приходим к выводу о том, что первостепенной задачей в образовании Беларуси является разработка и осуществление целостной практики квалификации во всех звеньях педагогического процесса. Не повышение квалификации работников и специалистов образования, а постановка, восстановление всей полноты квалификационной деятельности. Лишь на втором шаге возникает возможность трансформации сформированной образовательной деятельности, ее совершенствование и развитие.

2.4. Кто сегодня может реально осуществить постановку целостной практики квалификации в белорусском образовании?

Мы полагаем, что в современных конкретных социокультурных условиях ни одна из существующих образовательных подструктур —
педагогическое образование, методическая служба отделов образования в областях и районах, система управления школой, научные ведомства — не могут направить работать с квалификацией как со своим предметом. Во-первых, они сами не обладают необходимой квалификацией и средствами ее формирования; во-вторых, указанные подразделения ориентированы на выполнение других задач; в-третьих, как правило, определенное место в образовательной иерархии, данные структуры имеют дело лишь с частью педагогической системы или ее отдельными функциями. В результате единстvenной институцией, которой может быть реально присоединена задача работы с квалификацией, является система повышения квалификации Белоруссии. Осознание этого обстоятельства налагает на нас свою ответственность, поскольку система повышения квалификации превращается теперь в вторичной, обслуживающей отрасли образования, в одну из важнейших его детерминант, механизм развития всей педагогической системы республики.

Между тем, сама система повышения квалификации Беларуси оказалась подверженна всем тем "болезнам", которые свойственны другим образовательным институтам. Это значит, что нам, самым, придется овладеть квалификационной деятельностью, выстроить практику квалификации. Следовательно, в структурах СПК должны быть разработаны, экспериментально проверены и тиражированы в образование необходимые образцы квалификационной деятельности (конкретной структуры мышления и деятельности). Понятно, что это представляет собой значительную новацию для самой системы повышения квалификации.

Таким образом, возникает принципиальная задача создания в СПК экспериментальной площадки с целью формирования и запуска практики квалификации. Такой экспериментальной площадкой мы видим наш институт. Это связано, не только с подобным фактором — характером самоопределения сотрудников ИПК, но и с рядом объективных причин. Среди них следующие: выгодное стратегическое и географическое положение, связи с зарубежными образовательными институтами, наличие значительного количества специалистов высокого уровня, в частности получивших методологическую подготовку, возможность использования стольного научно-педагогического потенциала, достаточные материально-технические ресурсы, адекватная правовая база. Мы рассматриваем наш институт как возможный экспериментальный центр в белорусском образовании, в котором за счет концентрации идеологии, материальных и человеческих ресурсов производятся два типа работ:

— постановка целостной практики квалификации в образовании Беларуси;

— запуск процессов повышения квалификации в обеспечиваемых образовательных практиках: педагогической, нормировочной, управленческой.

Здесь нам необходимо сделать два уточнения. Первое касается того обстоятельства, что ИПК не может работать со всеми работниками и специалистами образования сразу, необходимо выделить приоритеты. Таковыми мы считаем сегодня:

a) саму сферу повышения квалификации;
b) педагогическое образование;
c) управление образованием;
d) экспериментальные образовательные площадки;
e) учебные заведения нового типа;
f) методические службы образования.

Именно представители этих приоритетных зон белорусского образования в первую очередь должны быть "поставлены" квалификационная деятельность.

Второе уточнение касается способов решения задач ИПК в практике квалификации. Дело в том, что квалификация, в нашем понимании, не может быть передана кому-либо просто в форме информации. Поскольку она представляет собой рефлексивную надстройку над осуществляемой деятельностью, поскольку это востребует особой организации педагогического процесса в ИПК. Обучение непосредственно на рабочем месте тех или иных специалистов не представляется возможным. Это значит, что из непосредственной практики должны быть сделаны извлечения в виде моделей учебных ситуаций, при анализе которых слушатели будут обретать необходимую квалификацию. Здесь мы оказываемся перед необходимостью поиска ответа на вопрос о той учебной активности, которая должна осуществляться слушателями ИПК для овладения ими навыками квалификационной деятельности.

2.5. Как мы понимаем учебную деятельность слушателей ИПК?

Сразу говорим, что мы не отождествляем учебную деятельность с внешне наблюдаемыми учебными действиями и операциями. Так, скажем, факт прослушивания обучающимися лекции или решения ими какой—либо задачи лишь указывает на учебную деятельность, является ее признаком, но не ее само. Дело в том, что в этом случае остается неясной последовательность учебных действий, их смысл, мотив и цели, основания единства и взаимозависимости, неочевидная та структура способностей, изменение которой и выступает целью учебной деятельности. Это значит, что учебная деятельность (в противовес учебному поведению) есть не что иное, как идеальное, невещественное образование, абстракция, т.е. нормативно—регулирующая понятийная структура. Именно ее наличие выступает
необходимым условием неслучайного поведения учащихся. Для нашего изложения из этого следует необходимость двойного модуса существования учебной деятельности; как идеального объекта и как реальной активности слушателей ИПК. В данном случае мы больший акцент делаем на первом.

Какие же требования могут быть предъявлены к структуре и содержанию учебной деятельности наших слушателей, если мы хотим в ходе обучения сформировать у них необходимые для квалификации способности? Ответ на этот вопрос выводим прежде всего из цели обучения — структуры и содержания значимых для нас умений и навыков. Здесь мы опять вынуждены обратиться к деятельности квалификации и выделить в ней целесообразные свойства.

Как мы уже сказали выше, квалификация представляет собой деятельность над деятельностью, в которой базовая деятельность представлена как предмет преобразования деятельности квалификации. Реализация квалификационной активности предполагает владение не только дисциплинарным специальным знанием, сколько надпредметным и соответствующими способностями, являющимися "сверху" деятельностью квалификации, ее инновацией. Мы выделяем следующие группы таких способностей:

— рефлексивно-деятельностные ("ответственные" за развитие деятельности);
— коммуникативно-мыслительные ("ответственные" за возможность коллективного решения проблем);
— психолого-педагогические ("ответственные" за создание творческой и бесконфликтной атмосферы в коллективной деятельности);
— управленческие ("ответственные" за организацию и координацию разных исполнительских по типу деятельности).

Уже сам перечень способностей показывает, что они не могут быть результатом традиционно построенного обучения, в котором обучающийся выступает пассивным ресипиентом разнообразной информации. Необходимо сформировать особый тип учения слушателя ИПК, отвечающий, как минимум, двум требованиям: а) учение должно быть деятельностным; б) учение должно быть рефлексивным. Содержанием рефлексии выступает сама учебная ситуация (модель реальной ситуации), поведение слушателя в ней, способы взаимодействия членов группы, изменения содержания и приемов мышления и деятельности в процессе обучения. Будучи рефлексивно выделенной в качестве ориентировочной основы деятельности в учебных ситуациях, норма квалификации переносится обучающимся в конкретные производственные ситуации и там реализуется.

Опишем теперь возможную учебную деятельность слушателей ИПК в виде двухуровневого процесса, в котором на одном уровне представлены структуры мышления и деятельности, усваиваемые в обу-
что и выступает в качестве педагогической задачи этапа. Одновременно "обнаруживаются" собственные позиции, мыслительные приемы и процедуры.

Пятый шаг — решающий в данном типе учебной деятельности. В ходе его происходит "сборка" разделенных на предыдущих этапах содержаний. Здесь значимой оказывается обобщающая способность сознания слушателя (различного рода мыслительные навыки и техники), умение осуществлять процедуры как эмпирического, так и теоретического обобщения относительно собственной деятельности. Формирование опыта такого рода интеллектуальной деятельности может рассматриваться как завершающий этап в обучении слушателя ИПК.

Отметим, что извлечения из практики образования, положенные в содержание учебных ситуаций, должны быть тесно связаны с исходным уровнем квалификации слушателя, типом осуществляемой им деятельности. Поэтому разработка типологии и логики учебных ситуаций представляет собой значительную теоретическую и практическую проблему.

Описанную выше учебную деятельность мы называем рефлексивным системно-ситуационным анализом, а обучение такого типа — имитационно-деятельностно-рефлексивным.

2.6. Кто и чем теперь управляет?

Вывод мы пришли к выводу о том, что обретение профессиональной квалификации осуществляется, возможно, и в специальном организованном порядке, в которых происходит обращение слушателя к содержанию нового личного опыта (деятельности и мышления). Именно этот опыт является необратимым продуктом преобразования, вызывающего квалификацию субъекта и содержанием педагогической активности преподавателя ИПК. Это означает, что мы не берем из ныне не "упаковываем" произвольно в учебный предмет те или иные знания, предназначенные для усвоения образованием ИПК. Мы должны организовать сложный процесс самостоятельного получения ими знаний, причем таких, которые реально помогают им эффективнее действовать и критериально развивать каждому свою индивидуальную деятельность. Такие знания возникают как результат работы слушателя со своим внутренним миром, в ходе которой различный учебный материал переживается, осознается, осмысливается, категризуется с помощью разнообразных семиотических средств. Бытующим положением в ходе рефлексии собственного учебного опыта, эти знания в виде некоторых устойчивых структур мышления и деятельности будут укрепляться и сознании обучающихся.

Слушатель ИПК теперь оказывается не просто объектом нашего педагогического воздействия, в котором мы совершаем любые, угод-
надной характеристики, включающий в себя в качестве необходимого момента занимательное позиции слушателя, идеальную представительность структур его актуальной и потенциальной активности, психологических состояний как отдельного человека, так и группы в целом. 

При таком обучении знания усваиваются в личном опыте обучающегося, он отдает себе отчет о его природе, генезисе, культурных функциях. То есть, перед нами открывается возможность преодоления, запланированного в начале изложения, процесса отчуждения знаний от целей и задач, процедур реальной профессиональной деятельности слушателей.

Попытаемся представить педагогическую деятельность преподавателя ИПК в виде последовательных шагов ее развертывания.

Первым педагогическим действием в нашем подходе является построение культурно-семиотического пространства учебной ситуации, воспроизводящей в сущностных чертах реальную образовательную практику слушателя. Центральной задачей преподавателя на этом этапе выступает погружение обучающегося в пространство и содержание игрового события. Большое значение имеет в этом случае эмоциональный фон ситуации, облегчающий идентификацию слушателя ИПК с ситуацией, что позволяет проще вовлечь его в учебную коммуникацию, преодолеть барьер условности обучения. Показателем "погружения" обучающегося в содержание учебного события являются различные характеристики проявления эмоционально-волевой сферы личности: сосредоточенность, сопереживание, подавленность, заинтересованность и др.

На следующем шаге задачей педагога становится обеспечение рационального анализа опыта слушателей — участников учебного события. Преподаватель стимулирует и поощряет аналитико-синтетические высказывания обучающихся, помогает выявить разность или тождественность их точек зрения через проблематизацию, соотнесение, сталкивание и доформление их ценностно-смысловых позиций. Этими педагогическими действиями достигается осознание слушателями относительности собственных точек зрения, зависимость их содержания от ясных или неясных целей и ценностей. У слушателей формируется опыт рефлексивного контроля за константностью в коммуникации анализируемого фрагмента учебной ситуации. Критериями осуществленности данного этапа могут служить "феномены удерживания позиции" — осуществление устойчивых, относительно осмысленных, цельных, непротиворечивых, исходящих из одной ценностно-смысловой позиции, высказываний.

На третьем шаге педагогическое усилие сосредотачивается вокруг задачи содержательного обобщения аналитически расчлененных ранее фрагментов учебного события. Основанием синтеза выступает конкретное профессиональное действие слушателя, результат его самоопределения, вследствие нахождения обучающимся своего места в структуре целостной учебной ситуации. Показателем эффективности данного шага обучения мы считаем обоснованность категориальных версий события (профессиональной ситуации), что имеет своим следствием соответствующее конкретное педагогическое действие. Обоснованный отказ от действия также может считаться удовлетворяющим критерием.

Четвертый шаг — завершающий, рефлексивный. Преподаватель вместе со слушателями "разбирает" реальные и (или) возможные последствия осуществленных каждым обучающимся действий, возникающие затруднения, проблемы и способы их преодоления, обнаруживает области неполноты знания, отмечает случаи несовпадения заявленных позиций и видений со способами их педагогической реализации в поведении, реконструирует лежащие в основании поведения и мышления нормативные структуры, восстанавливает обобщенные приемы и процедуры системно-сituационного анализа. Выделение слушателем ИПК ориентировочной основы деятельности в учебной ситуации мы рассматриваем в качестве итога всего процесса обучения. Показателями эффективности данного этапа выступают: свободное пользование обучающимися принципами системно-ситуационного мышления и деятельности, опирание эмпирическими характеристиками и условиями собственной деятельности в соответствии с заявленными принципами и нормами.

Принципиальное значение для всего процесса обучения в ИПК имеет коллективная распределенность усваиваемых в учебной ситуации действий. Находясь первоначально в интерсубъектном состоянии, предназначенные к узкоспециальные способы мышления и деятельности в процессе коммуникации и решения учебных задач постепенно интерпретируются, превращаясь во внутриличностные способы деятельности слушателей.

Таким образом видится педагогический процесс в ИПК, взятый с точки зрения его участника — преподавателя, организующего учебную ситуацию. Понятно, что представленное описание дано здесь в самом общем виде и в ходе экспериментальной проверки возможно переструктурирование и содержательная корректировка выделенных этапов педагогической деятельности.

2.7. Как должен быть устроен учебный процесс в ИПК?

Презумпция активности слушателя ИПК, положение его учебной деятельности в качестве предмета педагогического воздействия завершает нас обратить пристальное внимание на организационные формы обучения в нашем институте. Дело в том, что традиционные и общеинсприятные способы обучения в виде лекций, семинаров, практических занятий оказываются недостаточными в связи с новыми
образовательными задачами. Так как содержание образования в системе повышения квалификации становится теперь деятельностным (его элементами начинают выступать способы мышления, действия, понимания, рефлексии, коммуникации, самоопределения, целеполагания, самоорганизации), то очевидно, что его возникновение не может произойти никак иначе, как в самостоятельной активной работе слушателя.

Но для того, чтобы эта активность слушателя стала возможной в учебных ситуациях, она должна быть тута "заложена" преподавателем. Таким образом, перед нами встает проблема проектирования и конструирования таких учебных ситуаций (сituаций учения, обучения). Как мы уже отмечали выше, формировать структуру квалификационной деятельности непосредственно на рабочих местах специалистов не представляется возможным. Однако и перенести производственную ситуацию в "чистом" виде в учебный процесс тоже невозможно. В результате мы оказываемся перед необходимостью моделирования (имитации) в обучении сущностных общезначимых моментов реальной педагогической практики обучающихся. Так, для квалификации педагога—практика содержание ситуации определяется характеристиками преподаваемого предмета или воспитательной деятельности, для нормировщика — процессами и процедурами педагогической деятельности, для управленца — типом управляемого объекта. Именно эта искусственно созданная (имитационная) ситуация призвана действовать обучающегося, ее элементы становятся предметом рефлексивного преобразования и анализа в ходе учебной работы. Логика построения ситуаций учения, обучения в ИПК, конкретное содержание учебных задач должны определяться исходя из уровня квалификационности слушателя, степени владе- ния им деятельностным содержанием образования. Например, типология ситуаций может зависеть от профиля обрабатываемой квалификации (педагог—практик, нормировщик, управленец), а может — от субстанции усваиваемых способов деятельности: мышления, понимания, рефлексии и т.д.

В то же время способности, обрабатываемые слушателями ИПК в процессе обучения, во многом иванны, присущи всем указанным типам квалификации. Педагогическая, нормировочная и управленческая деятельность как логически, так и организационно—деятельность взаимосвязаны и имеют последовательно усложняющееся строение. Все указанные характеристики педагогической практики обращены к нормативной структуре деятельности, только содержание этой деятельности (нормы) варьируется. Нормировщик обращен к общепринятым принципам и методам педагогической деятельности, управленец — к деятельностным кооперациям, пæдагаг—практик — к нормам учебной деятельности школьника (которой он управляет с целью формирования у ребенка новых способностей).

Понимание квалификации как деятельности над деятельностью, а также необходимость соорганизации учебной и педагогической активности ставит нас перед необходимостью поиска адекватной организационной формы, конституирующей значимые для нас процессы. Таковой, по нашему мнению, выступает модульная форма обучения (примером — прототип учебного модуля для нас выступила организационно—деятельностная игра).

Под "модулем" мы понимаем относительно не зависимую, целостную часть учебного процесса, направленную на решение конкретной сложной образовательной задачи. Модуль может быть изъят из учебного процесса и заменен другим, но без ущерба для структурной целостности института. В учебном модуле появляется возможность комплексирования разнородного знания, содержательной кооперации преподавателей различных кафедр и факультетов, поскольку цель модульного обучения являются надпредметные способности обучающихся. Дело в том, что сама педагогическая практика синкретична, полиэлементна, что должно быть также реализовано как принцип в имитационных моделях обучения в ИПК.

Каждый модуль должен проектироваться таким образом, чтобы у слушателей в процессе решения учебных задач возникали бы вполне определенные затруднения, разрешение которых было бы невозможным без владения соответствующими способностями. Эти спосо- бы, как мы уже отмечали, во многом синхронны, обладают потенциалом усложнения и развития, что и обеспечивает преемственность и взаимосвязь процессов повышения квалификации.

Модульный режим обучения побуждает нас к ревизии конкретных методических приемов и средств. Цели и структура модуля придают педагогическим техникам упорядоченность и качественное своеобразие. Так мы оказываемся обращенными к активным групповым методам обучения. Если в традиционном учебном процессе слушатель — пассивный репликант знаний, экзистурующий одну интеллектуальную функцию — память (нерефлексивно усваивающий различное педагогические приемы), то в деятельностно—рефлексивном, модульному, он — субъект разнообразной учебной активности.

Ведущее место среди активных форм обучения должно принадлежать игре как особому дидактическому средству, позволяющему моделировать содержание и структуру той или иной профессиональной деятельности. В учебных — деловых и организационно—деятельностных играх — не просто разговаривают, спорят, но и действуют, ре- флексируют свои действия, реализуют созданные "здесь и теперь" проекты.
В игровом режиме развивается активность личности слушателя: от репродуктивной установки на выполнение заданий к продуктивной, когда задания формулируются самими участниками, реализуются в условиях игрового риска, неопределенности, творческой активности и самоконтроля. Осуществление продуктивных форм активности является показателем эффективности игрового моделирования и развития обучающихся.

Включение участников игры в обстановку, максимально приближенную к профессиональной деятельности, к естественному трудовому процессу, повышает учебную мотивацию, а методы имитационно–игрового моделирования позволяют сформировать значимые для слушателей квалификационные умения, развить психологическую готовность к их реализации в реальной практике.

Нельзя обойти вниманием и такую особенность имитационно–обучающих игр, как создание благоприятных условий для реализации идеи сотрудничества в обучении. В ходе игры ее участники обладают навыками коллективной творческой работы, приемами кооперации, причем не только во взаимодействии слушателей между собой, но и в диалоге последних с преподавателями.

Имитационно–обучающая игра, осуществляемая в рамках того или иного модуля, предполагает развитие надпредметных способностей у педагогов — организаторов обучения. Особенностью деятельности рефлексивного педагогического процесса является то, что он обладает развивающим потенциалом не только для слушателей, но и, в первую очередь, для его инициаторов — педагогов системы ПК.

Таким образом, подводя итоги данного фрагмента, мы отмечаем, что главным противоречием осуществляемой практики образования в регионе Беларуси является отсутствие в ней слоя квалификационных действий, понимаемых как особая управляющая (рефлексивная) структура в деятельности различного рода специалистов образования. Это позволяет говорить о неполной, редуцированной структуре педагогической практики, что ведет, в первую очередь, к диспропорциям и дисбалансу в реальной деятельности конкретных работников, рассогласованию и формализации процессов обучения и воспитания. Становление и совершенствование квалификационной деятельности в различных образовательных практиках, а также самой практики квалификации как таковой, есть сегодня, с нашей точки зрения, реальный способ развития и обновления белорусского образования. В этом смысле можно понимать деятельность института повышения квалификации как центра развития образовательных практик.

Для реализации этих задач мы должны развернуть в стенах ИПК процесс подготовки ключевых для сегодняшнего образования специалистов с тем, чтобы в ходе деятельностно–рефлексивного взаимодействия слушатели овладели бы приемами и способами системно–сituационного анализа, а также средствами системно–мыследействительной методологии, являющихся базовыми для осуществления квалификационной деятельности любого уровня.

Деятельностно–рефлексивное обучение как средство формирования квалификации находит свою оптимальную организационную форму в модульной организации учебного процесса, который, в свою очередь, опирается на активные методы группового обучения в виде имитационно–обучающих игр. Такого рода педагогическую технологию обретения и повышения квалификации мы считаем наиболее адекватной для обновления и развития педагогических практик в регионе, понимаемых в указанном выше смысле.

3. В каком смысле мы понимаем "развитие" образовательных практик?

В предыдущем разделе, обсудив понятие "практика", мы отмечали зависимость конкретной содержательной определенности этой категории от той социокультурной функции, которую реализует система образования в данное историческое время. Уточнение содержания этой зависимости с опорой на результаты анализа современной социокультурной ситуации.

Мы будем понимать "образовательную практику", в отношении которой мы говорим о "квалификации", и о "повышении квалификации" следующим образом. Исходным в нашем подходе будет представление о том, что практика существующей в Беларуси школы возникла и строилась по образцу новоевропейского образования, приобретенного, в свою очередь, в период разложения традиционных сообществ и становления индустриальных национальных государств. Свое идеологическое выражение эта практика получила в философии просветителей. Просветительская установка новоевропейской школы коренилась в тотальной неграмотности населения, труднодоступности высокой образованности, интеллектуальной несамостоятельности широких масс. Между тем, потребности общественного развития требовали человека, обеспечивающего интересы становящихся национальных производств, обладающего достаточной для фабрично–заводской деятельности образованностью, способного к однозначно интерпретируемым коммуникативным действиям. Следовательно, человек должен был быть готовым функционировать в качестве элемента хозяйственно–политической мегамашины. Все это определяло служебное, подчиненное место образования в современном ему обществе, конституировало обучение и воспитание в виде системы деятельности, ориентированной на стандартизный, унифицирован...
ный, быстрораспространяемый, массовый человеческий "материал-продукт".

В результате для реализации этой задачи и возникала общеобразовательная средняя школа со всеми необходимыми для данной работы средствами: массово-групповым обучением, классно-урочной формой, единым содержанием образования, жесткой стратификацией человеческих позиций и отношений. Соответствующий гуманитарный компонент в содержании образования обеспечивал национально-культурное единство сообщества, что, по мнению многих социологов, явилось решающим фактором складывания наций.

Таким образом, практика новоевропейской школы была ответом образования на потребности общества и государства в человеке, способном функционировать в условиях технологической однозначности и предсказать изменяемые обстоятельства жизнедеятельности, рационально организующим свое поведение (отсюда светская, антиклерикальная направленность образования), патриотически и национально центрированом. Выход за рамки стандарта и удовлетворение других социальных нужд обеспечивался за счет структур элитного и альтернативного образования, развитости гражданского-общественной инфраструктуры.

Решенность задач индустриального развития в странах Западной Европы и вызвала кризис образования в этом регионе мира, обусловила поиск путей его преодоления. В Белоруссии данный кризис осложнен дополнительными факторами.

Мы оказались в точке бифуркации своего развития, вдруг обнаружили себя в суверенном государстве, на стыке Востока и Запада, в условиях постсоветской действительности. Все больше дают о себе знать "западные" тенденции общественной жизни: рыночные отношения, парламентская многопартийная государственность, политический и мировоззренческий плюрализм, демократические социальные преобразования. Новая ситуация наиболее точно, по нашему мнению, характеризуется понятием "модернизация". Под модернизацией обычно понимают переход от традиционного общества к современному, от аграрного к индустриальному, от статического к динамическому. Особенность модернизации в Белоруссии состоит в ее многоступенчатости и фрагментарности (анклавности). В республике одновременно решаются задачи складывания рыночных, индустриальных отношений и актуализируются нереализованные проблемы индустриального общества. Все черты обозначаются требования информационной, постиндустриальной эпохи. Эти процессы развертываются на "теле" коммунистически деформированного социума в условиях постсоветских перестроечных "демократических" деформаций, возобновляемого противостояния Запада и Востока, усиления глобальной проблематики, роста общественно-плановой нестабильности.

Модернизация формирует заказ на человека, способного жить в неравновесном мире, инициативного, автономного, индивидуально выражительного, коммуникативного, обладающего комплексом универсальных культурсоздающих качеств: пониманием, рефлексией, креативностью и т. д. Это значит, что цели белорусского образования значительно усложняются. К традиционной задаче школы индустриального общества — подключению индивида к совокупному человеческому опыту (преимущественно опыту научного познания), зафиксированному в культурных нормах, добавляется новая — подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся социальном мире. Переход к информационному обществу заставляет пересмотреть функции образования: от передачи известных знаний (старшие — младшим) к умению школьников самостоятельно производить новое знание, фиксируя методы его получения.

В условиях постиндустриальных общественных отношений образование из вторичного, служебного института превращается в генератор общественного развития, управляющую инстанцию по отношению ко всему социуму, средство и механизм его реформирования. Однако это изменение само собой, "естественным" образом, произойти не может, кто-то должен его произвести. Под новые социокультурные задачи нам необходимо построить соответствующие педагогические системы.

Между тем, образование в Белоруссии продолжает функционировать в прежнем режиме, мало изменяясь в новых условиях, а значит, остается частичным, тормозящим позитивные сдвиги в других сферах жизни республики. Ситуация складывается как инновационная, образование остается традиционным, практика образования однообразной, потребность же общества состоит в многообразии образовательных практик. Причем, разнообразие должно состоять не просто в наличии множества учебных заведений с разными названиями, а основываться на разнообразии их социокультурных функций, целей, содержании образования. Для нашего изложения адекватным средством удержания культурной ценности на разнообразии будет установка на разнообразие учебных деятельность, положенных в основание тех или иных практик образования.

Формирование и развитие в Республике Беларусь различных педагогических практик — адекватный ответ системы обучения и воспитания на вызов времени, одно из ведущих средств преодоления кризиса образования. Подчеркнем еще раз, что этот кризис связан не столько с самим функционированием существующей педагогической "машины", сколько с ее неадекватностью новым общественно-экономическим и региональным требованиям. Развитие образования в этом
смысле есть формирование и совершенствование иных образовательных практик вместе с необходимой для их функционирования квалифицирующей надстройкой.

4. Кто может взять на себя роль Центра развития образовательных практик?

Мы считаем, что функцию развития образовательных практик может взять на себя наш институт. Это связано со многими обстоятельствами. Кроме отмеченных в предыдущем разделе, выделим следующие.

Во-первых, новые образовательные практики должны возникнуть, т.е. должны быть разработаны и структурированы как иные. Для такого рода работы необходимо объединение усилий многих людей по концептуализации инноваций, их технологическому оформлению. Нужно суметь объединить теоретические и практические, исследовательские и проектные, научные и методические разработки. Организационные структуры ИПК более всего соответствуют этим задачам.

Во-вторых, новые образовательные практики требуют длительного развития (выращивания), непрерывного осуществления соотнесения проектного замысла и его реализации. Для осуществления этой работы нужны управленческие педагогические комплексы, обладающие:

а) открытым выходом в непосредственную практику;
б) средствами методологического и методического мониторинга;
в) возможностями быстрой функциональной переорганизации и новой специализации своих подструктур;
г) необходимыми условиями для педагогически ориентированной работы с людьми.

В этом отношении система повышения квалификации наиболее подходит.

В-третьих, новые образовательные практики нуждаются в педагогах, имеющих как опыт практической работы, так и навык проектно-исследовательской деятельности. Это есть не что иное как особая квалификация, которую можно осваивать только, пожалуй, в процессе ее ситуативного порождения и создания. Такие условия можно обеспечить лишь на базе упомянутых ранее нами имитационно-игровых форм обучения, реализовать которые под силу только мощным институтам системы повышения квалификации, подобно нашему. Традиционная задача СПК о последипломном обучении учителей наполняется новым содержанием.

В-четвертых, складывание новых образовательных практик предполагает их конкретную управленческую, методическую, гуманитарную поддержку и обеспечение. Эту работу может осуществлять лишь тот социальный образовательный институт, который сам по себе не "завязан" на рутине педагогической практики, который способен за счет этого произвести глубокую рефлексивную аналитическую работу. Очевидно, что именно институты системы повышения квалификации наиболее подходят на эту роль.

В-пятых, развитие образовательных практик предполагает непрерывные контакты между представителями того или иного педагогического направления. Свести инноваторов в одном месте под силу опыт-таки только институтам СПК.

Новизна и локальность инновационной работы по управлению процессами развития образования придают ей статус экспериментальной. Деятельность института становится модельной по порождению, разработке и тиражированию нетрадиционного педагогического опыта. Точность и тонкость инновационных действий, особая ответственность социального (с людьми) по типу экспериментирования, ограниченность различных ресурсов, — все это не позволяет производить эту работу на всей системе образования, в массовом масштабе. Требуется концентрация ресурсов и интеллектуальных усилий прежде всего в зонах прорыва. Сейчас и важно создать такого рода прецеденты.

Кроме того, носить нельзя вводить декретом. Будучи притягательными, инновационные педагогические образцы "естественно" обретут себя в практике белорусского образования. Но для этого принципиально наличие культивирующего инновационность и развитие места в системе образования республики. Такой экспериментальной образовательной площадкой (местом) и мог бы стать наш ИПК.

5. Кто такие авторы образовательных проектов и как их готовить?

Централизмом пунктом при становлении инновационных образовательных практик мы считаем наличие новой концептуальной идеи. Из истории педагогики известно, что всякий образовательный проект крепко связан с его автором. Значит ли это, что в структурах ИПК должны готовиться специалисты, обладающие квалификацией Р. Штайнера, А. Нейла, А. С. Макаренко и др.? Конечно же нет. В нашем понимании автором образовательного проекта можно считать его работника образования, деятельность которого отвечает следующим критериям:

а) его идея должна содержать в себе предпоследователю новой образовательной практики, а не быть механизмом оптимизация старой (концептуальной мысли);
б) он должен уметь конструктивно и с пониманием относиться к критике своей идеи, быть способным на непрерывную ее проблема-
тизацию и развитие (отсутствие личного самоутверждения и общая креативность мышления); 
v) он должен взять на себя ответственность за разработку и внедрение инновационных идей (самоопределение на развитие); 
g) наличие у него способностей собирать вокруг себя и налаживать продуктивную работу коллектива единомышленников (организаторские способности); 
d) обладание им необходимым уровнем разнопредметных знаний, позволяющим ему соорганизовывать работу разных специалистов (методологическая культура).

Предметной областью проектирования в образовании могут выступать как любая из четырех описанных нами практик, так и сфера педагогической науки, пограничные для образования области: экономика образования, правовые механизмы развития образования, проблемы социального обеспечения педагогов и т.д.

Таким образом, мы предлагаем принципиально различить процесс производства педагогических идей и их проектно-программную разработку, атрибутируя первое в сфере философских изысканий и психологии творчества, а второе — в сфере СПК. Это значит, что автор образовательного проекта не столько "открывает", "изобретает" новые педагогические идеи, сколько обнаруживает, актуализирует и технологизирует их.

/Деятельность автора образовательного проекта должна мотивироваться несущей личностью практикой существующей школы, причем по сущностным содержательным основаниям. Он должен быть способен, исходя из анализа складывающейся социокультурной ситуации, выделить значимые общественные запросы, определить соответствующую педагогическую идеологию, сформировать адекватную цель и выстроить последовательность шагов ее реализации, разработать критерии проверки эффективности проектируемой практики, осуществлять контроль и корректировку процессов ее функционирования. 

Автор образовательного проекта должен обладать способностью реализовывать в своей работе полную и нередиционированную структуру мыслительности, что предполагает одновременное утверждение и работу в пространствах 5 интеллектуальных процессов: действия, коммуникации, мышления, понимания и рефлексии. Разработка теории мыслительности (не путать с мыслительной деятельностью) осуществлялась и осуществляется в Московском методологическом кружке (ММК). Ключевым положением СМД-методологии, которое позволило нам серьезно продвинуться в собственном концептуальном движении, явилась идея особого типа мышления — мышления о деятельности. Экспериментальная работа автора образовательного 

проекта с той или иной образовательной практикой немыслима без овладения этой современной формой методологического мышления.

Поскольку ведущим типом деятельности для авторов образовательных проектов будет проектирование, остановимся на ней подробнее. Мы рассматриваем проектировочную деятельность (в связи с программированием) как способ саморазвития социальных систем в условиях однозначно непредсказуемого будущего, в ситуациях игры разноправленных сил, в быстром, динамически меняющихся условиях, когда создание и реализация проекта выступает единственным рациональным способом сорганизации множества факторов и тенденций, призванным обеспечить эффективную социокультурную форму деятельности.

Таким образом, проектировочная деятельность рассматривается нами как наиболее адекватный в современных условиях способ развития образовательных практик, ибо:
— проект — результат новой деятельности и нового мышления; 
— в основе проекта лежит или новое представление о старом объекте (которое есть следствие неудовлетворенности его нынешним состоянием), или идея нового объекта (например, образовательной практики); 
— проектировать могут не только вещественные объекты, но и деятельности, антропомыселестственные системы (в частности новые педагогические технологии); 
— варьируя характер абстрактности—конкретности проекта, можно учитывать степень неопределенности ситуации и идеи, программируя тем самым лишь общее направление движения, уточняя по ходу дела сам проект; 
— проект может играть роль такой идеальной модели—цели, которая позволяет каждый раз определяться в конкретной ситуации и получать достаточно однозначный ответ на вопрос "Что делать?" при весьма развитом содержательном контуре самого проекта (а это наиболее актуально для разработки именно современных способов реформирования образования, да и общества в целом).

Понятно, что автор образовательного проекта выступает всегда как реальный носитель всех трех описанных нами выше практик: собственно педагогической, нормировочночной и управленческой. Это не может не сказаться на режиме его подготовки. Мы должны "зализать" "прорастить" эти типы деятельности в содержание повышения квалификации, "стягивать" их воедино формой учебно—имитационного проектирования. Технология подготовки авторов образовательных проектов пока нам представляется следующей (на примере последовательности модулей, в которых слушатели осуществляют реальную проектировочную работу).
Первый модуль носит общесамоопределенный характер. Его задачей является самоопределение и "существенный" отбор слушателей инновационной ориентации, способных продуктивно работать как в чисто содержательном (проблемном), так и в рефлексивном (критическом) режиме. В ходе работы в этом модуле слушатели должны научиться структурировать ситуацию, деятельность ее интировать и интерпретировать, обнаруживать в ней "разрывы" и проблемные области, определять свое место и позицию в конкретике данных условий, стать практически-проработанными. В задачу педагогического обеспечения данного этапа должна входить также и экспозиция инновационных педагогических идей, способных стать содержательной средой для самоопределения слушателей.

Второй модуль нацелен на самостоятельную разработку каждым слушателем конкретной инновационной образовательной идеи (или, и это мы считаем возможным, "приватизацию" им чужой), на ее первичную концептуализацию. Слушатели должны приобрести опыт работы с идейными сущностями, научиться выражать практические проблемы на теоретическом языке. В ходе такой работы обучающиеся овладеют способностью к самоорганизации и продуктивной коммуникации. По существу, в этом модуле происходит "про-ращивание" проектных идей, которые получают дальнейшую "обработку" на последующих этапах. Характер работы слушателей в данном модуле носит скорее характер проектирования, создания интуитивного образа желаемого будущего, вне зависимости от критерия его реализуемости.

Третий модуль — проектно-программный. Его задачей выступает детальная разработка проектной идеи вместе с программой ее реализации. В этом учебном модуле должен сформироваться блок рефлексивно-мыслительных способностей, обеспечивающих деятельность проектирования и программирования. Слушатели должны овладеть категориальным аппаратом теории деятельности, освоить техники и приемы схематизации, способы игрового имитационного моделирования сложных деятельностных образований. Педагогическое обеспечение в этом случае ориентировано на организацию концептуальной коммуникации слушателей, "вычур" их необходимых методологических средств, психологическую поддержку обучающихся, крайне значимую в связи с новым и непривычным (а порой и дискомфортным) для слушателей характером работы. Формальным результатом третьего модуля является достаточная разработанность педагогического проекта, включающего программу его реализации.

Четвертый модуль ориентирован на всестороннюю экспертизу инновационного проекта. Слушатели получают в нем навык адекватной презентации и защиты своего проекта. В зависимости от конкретной педагогической задачи учебная деятельность в данном модуле развивается либо в режиме презентации, либо экспертизы. Смена игровых позиций в ходе четвертого модуля позволяет сформировать полноценные коммуникативные способы: излагать свою точку зрения, адекватно понимать смысл чужого высказывания, критически критиковать и систематически развивать какую-либо мысль и, наконец, организовывать все эти процессы воедино с целью задействовать потенциал и опыт каждого участника коллективной мыслимости. В коммуникации и процессах её организации легче всего овладеть культурой и приемами сотрудничества и кооперации. Можно предложить давать защищенным в учебно-исследовательской форме проектам право на первоочередную гуманитарную поддержку в целях их доработки и последующей экспериментальной реализации в практике работы слушателей.
разцов новой практики из сферы экспериментальной разработки в массовое "производство". В целом можно говорить об особом типе управленческой работы в форме гуманитарной поддержки и экспертизы педагогических инноваций.

Экспертную деятельность целесообразно разложить на две составляющие — аналитическую и оценочную. Аналитическая деятельность дооценочна, предполагает анализ содержания проекта и системы средств по его созданию. Оценочная деятельность связана с квалификацией, сравнением продуктов аналитической реконструкции с имеющимися у эксперта критериями требованиями. В таком виде оценочная деятельность выступает как нормо-контроль.

Экспертная деятельность выступает, как правило, в виде экспертизы конкретного проекта. Первый ее шаг — отделение реализуемого "проекта" от нереализуемого "прежде". Второй — всесторонний анализ инициативы. Для этого она должна учитывать критику со стороны возможно большего числа позиционных субъектов: учеников, учителей, ученых, управленцев разного ранга, работников смежных областей деятельности, представителей общественности и т.д. Экспертиза должна быть критериальной, посредством выражения членов экспертного совета оценивания. Одни позиции рассматривают проект с точки зрения финансовых и правовых моментов, другие — с точки зрения интересов развития ребенка, третьи — с позиции дидактики. Способность анализировать экспертную позицию, выражать ее из сознания потребностей других отношений, уметь вырабатывать и удерживать критерии оценивания, обнаруживать сильные и слабые стороны предлагаемых проектов, видеть (и проектировать) этапы их реализации — вот тот необходимый минимум интеллектуальных действий, которые должен уметь осуществлять специалист по работе с инициативами.

В период формирования инновационного проекта ведущей становится функция его гуманитарной поддержки, которая должна заключаться в интеллектуальном обеспечении слабых мест проекта. Управленец должен уметь привлекать для этого разнообразных специалистов "со стороны", организовывать аналогичные экспертизы процедуры гуманитарной поддержки проектов. В последнюю должна, с нашей точки зрения, войти и деятельность управления по социальной реализации наиболее перспективным идеям, авторы которых испытывают различные затруднения в этой работе в силу обстоятельств, требующих именно гуманитарной поддержки (например, в вопросах экономики, финансов, права, компьютерной грамотности и т.д.)

Особенности работы данного типа управленца предъявляют ряд требований к характеру его интеллектуальной организации. Остано-
7. Как должен быть устроен наш институт?

Новая социокультурная функция института как Центра развития образовательных практик (понимаемая в двух, описанных выше, смыслах) требует особой структуры и принципов соорганизации деятельности преподавательского коллектива нашего института. Модульный режим обучения, имеющий своим содержанием групповую и индивидуальную деятельность слушателей, а результатом — надцененные универсальные мыслительные способы обучающихся, диктует такую форму педагогического взаимодействия преподавателей как комплексная научная группа (КНГ).

КНГ представляет собой временное объединение разнопрофильных специалистов, объединенных одной задачей — разработкой и реализацией развивающих целей учебного модуля. Ведущая функция группы монодисциплинарных профессионалов, входящих в КНГ — поликритериальная экспертиза процесса и результатов учебной деятельности слушателей. Вполне возможна институционализация экспертных групп в форме соответствующих лабораторий с последующим отражением этого обстоятельства в общей структуре ИПК. Кроме монодисциплинарных специалистов в состав КНГ должны войти методологи-профессионалы, способные обеспечить содержательную динамику модуля в рамках межпрофильной коммуникации. Поскольку методологическая деятельность еще слабо представлена в культурном пространстве и сильно "мистификацирована", мы значительное место уделим нашей версии этой практики по следующей схеме:

1. Обеспечивающие педагогические действия.
2. Средства методологической деятельности.
3. Профессиональные способы.

Обеспечивающая деятельность методолога-посредника носит характер рефлексивного управления. Сущностью такого педагогического управления становится не непосредственное управление развитием обучающегося, а опосредованное — через передачу ему в учебной проблемной ситуации такой информации, которая может служить основанием для принятия им адекватного решения или средством для выработки соответствующей стратегии действий в ситуации. Главной задачей методолога является организация такой проблемной ситуации, попадая в которую слушатели испытывали бы различные интеллектуальные затруднения, чувствовали бы недоста-
Кроме задач координации, в связи с огромным объемом экспериментальной работы, сложностью ее анализа и оформления, обозначается особая функция в деятельности ИПК — функция управления экспериментом. Культивирование опытной работы, ее всесторонний анализ и коррекция, разработка возникающих внутри института развивающих квалификацию технологий также могут быть приписаны центру "Развитие" ИПК.

Задачи обеспечения развития образовательных практик и развития самого института требуют, помимо указанных выше работ, осуществления широкомасштабных аналитических проектов, направленных на удержание целого всей образовательной системы, тенденций ее развития, отслеживание последующих развивающих воздействий на образование республики, а также на изменения в социокультурной ситуации региона Беларуси и сопредельных стран.

Выделенные и описанные выше типы интеллектуальных работ в силу их особой сложности и многомерности не могут быть реализованы индивидуальным субъектом, они требуют сосредоточения в управляющем центре разнопрофильных специалистов — носителей коллективно распределенной мыслительной функции. Таким образом, ИПК как Центр развития образовательных практик республики не может не иметь в себе управляющего центра, обеспечивающего развитие самого ИПК. Сложно организованные развивающиеся системы нуждаются в столь же сложном динамическом управлении, способном обеспечить процесс их непрерывного саморазвития.

Если мы претендуем на развитие образовательных практик в Беларуси, если мы мыслим деятельность нашего института в качестве механизма этого развития, то вполне понятно, что новые педагогические процессы должны быть сформулированы прежде всего в нашем институте. ИПК становится Центром развития образовательных практик за счет создания их образцов у себя, в практике своего учебного процесса. Вот почему функции и структура института, способы управления им, процессы и механизмы его развития становятся реальным средством изменения образовательной ситуации в республике, а значит, общезначимыми.

Таким образом, ИПК должен стать моделью новой образовательной системы, осуществляя инициирование, оформление, реализацию притягательных для остальных педагогов республики образцов педагогической идеологии и практики. Такого рода лидерство может быть осуществлено, прежде всего, за счет:

— адаптации и распространения опыта альтернативной педагогики (школы диалога культур В.С. Библера, школы развивающего обучения В.В. Давыдова, школы М.Т. Толстого, С. Френе, Л. Нейла, практики М. Монтессори, Д. Штейнера, опыта современных имитационно-обучающих игр и т.д.);
Как первый, так и второй путь могут оказаться разрушительными. В первом случае наиболее вероятный исход — тотальная имитация и профанация инициативы, во втором — игнорирование и разрушение позитивного опыта коллектива, накопленного за долгие годы кронотопной работы. Кроме этого, очевидно, что готового образа деятельности института как Центра развития образовательных практик мы на сегодняшний день не имеем. Он может появиться только как результат скрупулезной долговременной экспериментальной работы.

Вот почему требуется превращение ИПК в особого рода экспериментальную площадку белорусского образования. "Экспериментальную площадку" не следует понимать натуралластиически — как объявление тех или иных сотрудников носителями, в настоящее время занимающегося на экспериментальной образовательной площадке превращающегося в тяжелейший труд, подвижничество, бремя ответственного служения и самовыражения перед лицом вызовов времени. Всем нам нужно понять и продумать следующую мысль до конца: сегодня никто уже нас не заставляет воспроизводить в своей работе содержание заведомо-ориентированной советской образовательной системы; мы по сути вернулись к ней, наконец, свободны; но одновременно с этим нужно нам осознать, что никто "наверху" и не знает, как учит по-новому, как управлять образованием по-другому; в этой ситуации каждый образовательный центр развития, начать личную экспериментальную работу по выработке в своей деятельности образцов новой образовательной практики, и это будет зависеть только от него самого, от его личного самоопределения.

На экспериментальной площадке ИПК должна начать реальную и активную, в новых формах учебного процесса складываться новая педагогическая парадигма. И мы хорошо понимаем, сколько на- пряженный это будет труд. И, прежде всего, труд самостоятельной концептуальной работы, от которой нас отлучили за долгие годы ком- мунистического пропаганды. Поэтому главным принципом кадрового обеспечения экспериментальной зоны в ИПК (а мы хорошо понимае- ем, что нельзя огурцом, особенно сначала, всех слушать новаторам; да это и окажется вредным для эффективной работы педагогической "машины") должен стать принцип самоуправления. Каждый должен иметь возможность для самоопределения и свободного выбора между благородной задачей оптимизации функционирования (не разрушения!) существующей образовательной практики и не менее достойной задачей ее развития и формирования новой.

Общей рамкой для разворачивания экспериментальной работы в ИПК должна быть концепция, для чего она, собственно, и написана. Поэтому следующим направлением первоочередных работ коллектива нашего ИПК должно стать всестороннее ее обсужде-
С СОДЕРЖАНИЕ

1. О ситуации в нашем институте (что происходило и происходит в ИПК?) .......... 3
2. Чему и как учить сегодня в ИПК? .............................................. 10
   2.1. Что мы имеем в виду, когда говорим "практика образования"? ................. 11
   2.2. Что мы имеем в виду, когда говорим о "квалификации"? ........................ 13
   2.3. Что происходит сегодня в образовании Беларуси с учетом введенного понятия "квалификация"? ........................................ 15
   2.4. Кто сегодня может реально осуществить постановку целостной практики квалификации в белорусском образовании? .................. 15
   2.5. Как мы понимаем учебную деятельность слушателей ИПК? ................. 17
   2.6. Кто и чем теперь управляет? ................................................. 20
   2.7. Как должен быть устроен учебный процесс в ИПК? .......................... 23
3. В каком смысле мы понимаем "развитие" образовательных практик? ................. 27
4. Кто может взять на себя роль Центра развития образовательных практик? ......... 30
5. Кто такие авторы образовательных проектов и как их готовить? .................... 31
6. Кто такие "специалисты по работе с инициативами" и как их готовить? .......... 35
7. Как должен быть устроен наш институт? ....................................... 38
8. Что и как следует делать в первую очередь для того, чтобы превратить ИПК в Центр развития образовательных практик? ....................... 41
Научное издание

Подготовили:
Гусаковский М.А., Кашель Н.Н., Краснов Ю.Э. и др.

КОНЦЕПЦИЯ ИПК КАК ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Материалы для разработки концепции ИПК как Центра развития образовательных практик

Ответственный за выпуск А. И. Жук

Подписано в печать 1.10.95 г. Формат 60х84 1/16.
Бумага писчая № 1. Усл.печ.л. 2,85.
Уч.-изд.л. 2,45. Тираж 100. Заказ

Набрано на настолько-издательском комплексе.
220030, Минск, ул.Ульяновская, 8.
Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования
Министерства образования и науки Республики Беларусь

Напечатано на ризографе, 220030, Минск, ул.Ульяновская, 8.
Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования
Министерства образования и науки Республики Беларусь.