

Образовательная инновация как предмет философского анализа

Замоткин Иван Дмитриевич

Студент (бакалавр)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Философский факультет, Москва, Россия

E-mail: zamotkin.ivan@gmail.com

Общим местом стало говорить об инновациях как залого формирования общества знаний, причем в зарубежной литературе констатируется расширение этого «императива инноваций» с частных организаций на обеспечение публичной сферы услуг (в том числе и образования). [9] Такая тенденция сопровождается требованием к измерению и оценке образовательных нововведений, что, в свою очередь, определяет необходимость тщательной проработки их дефиниции как на стадии концептуализации, так и в практической реализации инновационных проектов в образовательной политике. Несмотря на стремительное распространение математических методов исследования в гуманитарной сфере, ориентированных на количественные показатели, как справедливо было отмечено, именно философия призвана формировать ряд предельных понятий, исходя из которых «строится представление о сущности и целях образования, что, в свою очередь, позволяет педагогике, психологии образования и т. д. вырабатывать способы и методы достижения этих целей». [2] К одному из таких понятий, которое следует рассмотреть философски, можно причислить понятие «инновация» в сфере образования.

Еще большую актуальность этот вопрос принимает в условиях специфики отечественного образовательного дискурса, который отчасти зиждется на консервативной установке и невысокой адаптивности к новым направлениям, в том числе философским. Так, изданный сборник материалов конференции «Инновации и образование», проведенной Санкт-Петербургским философским обществом, открывается статьей о диалектике этих двух понятий, основанной на «субстанциальной консервативности института образования и субстанциальной отрицательности института инноваций». [4] Далее можно увидеть материалы, содержащие тезис об онтологической несовместимости традиций и инноваций в образовании, основанный на редукции ценностного измерения образовательных нововведений до отрицания накопленных в социокультурном опыте норм в результате их реализаций [5].

Думается, такое понимание инноваций в образовании должно быть переосмыслено. М. Барбер в своем эссе «Океан инноваций» совершенно правильно отмечает, что «в образовании дорога в ад вымощена ложными дихотомиями», одной из которых можно считать упоминающуюся: традиция-инновация. [7] Пришедшее из культурной антропологии понятие «инновация» действительно определяется как «то, что выходит за рамки традиции или обычая», однако такое определение при работе с ним становится неоперационализируемым, поскольку не содержит критериев для маркировки инновационных форм мышления и поведения. [3] Более того, инновация как нововведение проходит длинный путь от идеи до проектной реализации, на котором ей необходимо пройти социальный отбор, а значит, если она не будет основана на общепризнанном инварианте, возможности ее «социализации» представляются крайне затруднительными. К этому выводу в прошлом веке пришла социология образования, сделавшая акцент на оппозицию «инновация-институция», в которой понятие «традиция» выносится за скобки и, тем самым, происходит уход от неконструктивной позиции по модернизации системы образования. Исследователь инноваций в образовании Д. Рейч отмечает, что их формирование - это сложный, многофакторный процесс с установкой на перспективу их распространения, социального признания, касающийся как форм организации образования, так и содержания обучения, особенностей

коммуникации между субъектами образовательного процесса. [10] Такая установка является неотъемлемой для набирающей популярность концепции открытого образования, предполагающей открытое распространение эффективного образовательного опыта, тем самым запускаются механизмы институционализации инноваций.

Образовательные инновации можно классифицировать по различным основаниям (по видам деятельности, по проблематике, по источнику возникновения, по масштабу использования, в зависимости от функциональных возможностей). [1] На мой взгляд, самым существенным критерием является характер вносимых изменений в образование, то есть деление инноваций на текущие и прорывные (системные). Такое деление обусловлено установкой на инновационное развитие образования, то есть представления о необходимости встраивания в образовательную систему функции постоянного порождения инноваций. Важно отметить, что текущие инновации не противопоставляются реформам (к вопросу о ложных дихотомиях), а рассматриваются как обоюдный процесс, который должен быть осмыслен, в том числе и философски. Это связано в первую очередь с тем, что любой инновационный проект аксиологически нагружен, следовательно, перед философией образования стоит двуединая задача по осмыслению как тех ценностей, которые отложились в традициях, так и тех, которые могут возникнуть благодаря инновациям.

Другой вид инноваций - системные - предполагается, отражают большие во времени и по значению сдвиги в образовании, к которым можно отнести появление классно-урочной системы Я. Коменского, зарождение университетов в Западной Европе в XII в., Гумбольдт-университет, введение всеобщего школьного образования. Очевидно, что такие инновации случаются нечасто, но степень их влияния на образовательную систему трудно переоценить. Именно поэтому кажется важным философская проработка этого типа инноваций, учитывая, что сейчас в литературе участились упоминания о новой инновации («лавине») в образовании, связанной с онлайн-обучением и новыми технологиями. [6] Как отмечает М. Барбер в своем упоминавшемся выше эссе, целью образования XX в. «было рассортировать детей - отобрать меньшинство, которое будет обучаться в университетах, станет профессионалами и в итоге будет управлять страной, в то время как остальные будут заниматься неквалифицированным, малоквалифицированным или квалифицированным физическим трудом», тогда как образование XXI в. «требует от *каждого* учащегося достижения высоких стандартов и в этике, и в знаниях, и в мышлении, и в лидерстве». «Не все пойдут в университеты - продолжает автор, - но всем нужен определенный уровень образования, который позволит адаптироваться и развиваться в соответствии с частыми и резкими изменениями на глобальном рынке труда». [8] Этот фрагмент проливает свет на приоритет ценностно-целевого компонента в инновационной деятельности, в раскрытии которого потенциал философии образования неисчерпаем.

Источники и литература

- 1) Гребенюк И.И., Голубцов Н.В., Кожин В.А., Чехов К.О., Чехова С.Э., Федоров О.В. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России, Издательство «Академия Естествознания», 2012
- 2) Куренной В.А. Философия и образование // Отечественные записки. 2002. №1
- 3) Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004 С.483
- 4) Пигров К.С. Диалектика инноваций и образования // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003

- 5) Симоненко Т.И. Традиции и инновации в образовании как онтологическая проблема // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003
- 6) Barber M., Donnelly K., Rizvi S. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. L.: The Institute for Public Policy Research. 2013
- 7) Barber M., Donnelly K., Rizvi S. Oceans of innovation. The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. L.: Institute for Public Policy Research. 2012, P. 175
- 8) Ibid, P. 165
- 9) Lekhi. R. Public Service Innovation, This research report was prepared by Research Republic LLP for The Work Foundation’s Knowledge Economy Programme, 2007
- 10) Rich J.M. Innovations in Education. Reformers and their Critics. Boston. London. 1985