

**Н.Л. Коршунова**  
**ПОНЯТИЕ ИДЕИ В ПЕДАГОГИКЕ**

Массовая инновационная деятельность, получившая за последние 10—15 лет широкое распространение в отечественном образовании, сопряжена с поиском, выдвижением и воплощением в практику новых педагогических идей. Однако достичь высоких результатов в этом деле невозможно без научного осмысления понятия идеи.

Несмотря на то, что хронология вхождения в педагогику самого термина *идея* теряется в глубинах истории нашей науки, понятие педагогической идеи до сих пор остается малоизученным. Вместе с тем слово *идея* сегодня все настойчивее продвигается в авангард лексического строя языка педагогики, имеет широкое хождение в профессиональном языке учителей, управленцев сферы образования и одновременно — как будто не замечается исследователями. В массиве педагогической литературы, особенно литературы последних лет, почти нет работ, которые давали бы хоть сколько-нибудь значительное толкование этому понятию. Даже такие крупные справочные издания, как Российская педагогическая энциклопедия (М., 1993) и Энциклопедия профессионального образования (М., 2000), обошли вниманием понятие идеи.

Причина этого явления, очевидно, связана с неразличением житейской и научной сферы употребления этого понятия, что дает основание лишний раз убедиться в широко бытующем эмпиризме педагогического знания. Понятие идеи обычно представляется интуитивно ясным. Действительно, в повседневной практике мы нередко обращаемся к слову *идея*, например, говорим: «у меня есть идея», «это хорошая идея» или «эта идея никуда не годится», имея в виду мысли, представления о том, как преобразовать ситуацию, улучшить состояние дел на тот или иной момент жизни. В этом же смысле употребляется понятие идеи и в педагогической среде.

Однако надо учитывать, что для решения современных проблем образования такая общая характеристика оказывается недостаточной. Дело в том, что в научной и образовательной среде все отчетливее проявляется отношение к той или иной идее как к лозунгу, призывающему к прямому регулированию поведения участников учебно-воспитательного процесса. Такая позиция неверна в принципе: в ней есть призыв к действию, но нет содержания действия. Ее следствие — эмпирически-фрагментарный поиск, метод проб и ошибок, частые неудачи в реализации даже самых передовых идей. Так, на наших глазах опыт воплощения в практику идей стандартизации, вариативности образования, дифференциации

обучения порождает немало трудностей, слабых мест, провалов и недоразумений. Ту же участь наряду с вышеназванными разделяет далеко не бесспорная, но, безусловно, имеющая некоторые жизненные основания идея раннего полового просвещения школьников. И это не случайно: ведь названные идеи еще не осмыслены должным образом, а претворить их в конкретные практические дела уже пытаются.

Успешность обновления педагогической действительности возможна лишь в том случае, если практические преобразования будут иметь под собой прочный теоретико-педагогический фундамент. Несомненна практическая ценность теории как высшей формы развития знания. «Импровизации, основанные на эмпирическом знании, — справедливо утверждает Н.К. Вахтомин, — никогда не вносили тех изменений, например в общественную жизнь, которые необходимы. Только теория, раскрывающая сущность и формы проявления тех или иных общественных процессов, может явиться основой для эффективного воздействия на них» (1, с. 254).

Вот почему именно сейчас, когда термин *идея* активно вторгается в педагогический обиход, когда в образовании непрерывно идут процессы реформирования, а становление новой педагогической реальности нередко происходит в отрыве от науки, когда усиливаются настроения апатии и разочарования у учителей, преподавателей, школьников, студентов и родителей, не ощущающих на себе позитивных результатов проводимых реформ образования, так важно преодолеть наметившуюся тенденцию ложного понимания идеи и выявить подлинно научное содержание интересующего нас понятия.

Прежде всего обращает на себя внимание то обстоятельство, что слово *идея* начало активно функционировать в период кардинальных перемен в образовании. Это, конечно, не случайно. Ведь в этом понятии во всех областях его употребления — в литературном языке, в бытовой практике, в философии, в науке — скрыта созидательная сила. В самом деле, греческое слово *идея* в переводе означает «представление, первообраз» (2), что уже отражает в самих истоках понятия активно-действенный, продуктивный характер движения человеческого сознания относительно наличного бытия. Подобный смысл обнаруживается, как уже было замечено выше, и в бытовой сфере использования слова *идея*. Философская сущность этого понятия в самом общем виде также указывает на активное, творческое начало, которое несет в себе та или иная идея, т.е. «форма постижения в мысли явлений объективной реальности, включающая в себя осознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира» (3, с. 201).

Созидательное, творческое начало интересующего нас понятия отчетливо проявляется и в трактовках исследователей в области педагогики. Так, В.И. Загвязинский раскрывает понятие «идея» как «мысль о преобразовании, мостике от известного к новому» (4, с. 53).

Мысли, предположения о том, как реорганизовать деятельность школы, как использовать все возможности для снятия или ослабления имеющейся потребности в обновлении среды, называют идеями развития школы авторы методического пособия для руководителей образовательных учреждений (5).

Однако идея — это не только единичные, частные предложения, подчас основанные на здравом смысле, индивидуальном опыте. Идея — это еще и «мысль, получившая концептуальное оформление», по определению Г.М. и А.Ю. Коджаспировых (6). В этом случае можно говорить о развитой в научном отношении той или иной педагогической идее.

С нашей точки зрения, следует различать идеи развития конкретной школы (вообще — любого отдельно взятого учебно-воспитательного учреждения), идеи развития образования как массовой педагогической практики (в регионе, в стране, в мире) и развитие идеи в науке. В каждом случае идея нуждается в теоретическом обосновании. Однако чем сложнее идея, чем выше уровень обобщения практики, тем больше должен быть угол разворота ее теоретического исследования.

Степень теоретической проработанности идеи — характеристика временная, изменчивая. Это обстоятельство хорошо учитывается в другом определении В.И. Загвязинского: «...Идея — очень емкая и гибкая форма выражения мысли, отражающая ее движение и становление, вбирающее прошлое и предвосхищающая будущее. Именно поэтому, — считает автор, — она должна занять одно из центральных мест среди категорий педагогики» (7, с. 152). Это предположение, высказанное почти полтора десятилетия назад, сегодня становится реальностью.

Между тем, как это часто бывает, реальность оказалась богаче наших представлений о ней. Слово *идея* возродилось для новой жизни в педагогической науке и практике в несколько измененном варианте, с добавлением слова *инновационная*. Появилось новое словосочетание *инновационная идея*. Термин *инновация* происходит от латинского *innovatio* и переводится на русский язык как нововведение. Следует отметить весьма удачное сопряжение в слове двух процессов: появления, творения нового как такового и одновременно его реализации.

Отсюда очевидно, что инновация не просто внедрение, а инновационную деятельность и инновационные процессы по сути

и по понятию нельзя отождествлять с внедренческими. Инновация предполагает и воплощение того или иного содержания в ситуацию, в которой это содержание отсутствовало, и творение нового содержания как такового (8). Есть и иное по форме, но близкое по сути определение инновации как процесса освоения нового средства (5).

Этимология слова *инновация* и имеющиеся определения этого понятия дают веские основания для его отличия и от близкого к нему в некотором отношении, но в целом иного понятия с меньшим по объему содержанием — понятия новации.

Итак, «инновация» и «внедрение», «инновация» и «новация» — все суть разные понятия.

Гармоничная сбалансированность в семантике слова *инновация* и образованного от него прилагательного сочетания нового и старого, теоретического и практического вдвойне усиливается и глубже ощущается в понятии «инновационная идея». Ведь само слово *идея*, как уже было установлено выше, знаменует собой концептуальную мысль, ориентированную на активное, творческое преобразование практики. Таким образом, содержание инновационной идеи в процессе развертывания должно прирастать элементами как эмпирического, так и теоретического знания. В связи с этим встают вопросы: каков характер этого знания, о каких сторонах педагогической действительности оно должно давать информацию исследователю, пользователю, чтобы идея уже в самом начале своего развития была ориентирована на практику? Говоря иначе, для ответа на поставленные вопросы необходимо подойти к понятию инновационной педагогической идеи как к матричному понятию и хотя бы абрисно очертить его схему.

Современные ситуации в образовании, тенденции в развитии педагогической науки со всей ясностью задают в качестве ведущего направления в построении такой схемы — ориентацию идеи на практику. Это сквозная матричная характеристика инновационной педагогической идеи. Она несколько неопределенна, но ее возможно конкретизировать путем признания опосредованной, диалектической связи, с одной стороны, между идеей и практикой, с другой — между идеей и теорией.

При этом следует признать и специфику педагогической идеи, которая заключается в том, что в содержании педагогической идеи имеются более или менее конкретные представления о ее назначении, сущности, способах воплощения в будущую образовательную реальность. В этом ее отличие от естественнонаучных идей, практическая значимость которых не всегда ясна даже после преобразования идеи в теорию. И в этом же сходство педагогической идеи с идеей технического объекта.

Итак, инновационная педагогическая идея изначально ориентирована на педагогическую практику. С этой позиции идею правомерно рассматривать как первооснову связи педагогической науки и практики.

Инновационная педагогическая идея проходит в своем становлении и развитии ряд ступеней.

Выделим прежде всего *дотеоретическую ступень*. По сути, это еще не идея в точном смысле этого понятия, а ее прообраз, или протоидея. Источник ее возникновения видится в относительно автономном движении педагогической практики, в деятельности, которая самостоятельно, без помощи теории может конструировать и осваивать новое содержание, образцы педагогической работы. Позднее это новое может стать объектом исследования. Первоначально же педагогическая действительность в содержании дотеоретической идеи определена лишь чувственным образом, со стороны ее внешних проявлений. Единство тех или иных фрагментов образовательной реальности проявляется в многообразии ощущений с помощью представлений. При этом его сущностное описание, его внутреннее, скрытое содержание, как правило, отсутствуют. Знание здесь носит абстрактно-эмпирический характер. Классическими примерами протоидей можно считать те, что лежат в основе передового педагогического опыта, в том числе опыта учителей-новаторов 80-х годов (опережающее обучение, «погружение» в предмет, школа без второгодников, школа без домашних заданий, ученическое самоуправление и др.). Хотя у каждой современной идеи есть свои корни, уходящие и в более отдаленные пласты времени, а если идти до конца в поисках их протяженности, то и вовсе хронологически трудноопределимые.

Названия идей дотеоретической ступени нередко содержат метафорические формулировки вроде: «погружение», «педагогика сотрудничества», «школа радости» и т. п.

Вторую ступень в развитии инновационной педагогической идеи назовем *низшей (или предварительной) теоретической ступенью*. Единство каких-либо образцов (фрагментов) педагогической действительности усматривается в многообразии, представленном в форме чувств, с помощью категориального синтеза. В результате последнего возникает абстрактное теоретическое знание. На этой ступени своего развития идею можно рассматривать как элемент теории, ее прототип. Низшую теоретическую ступень преодолели все классические педагогические идеи: природосообразности воспитания, воспитывающего обучения, развивающего обучения и др. За весьма длительную историю своего развития они были разносторонне и глубоко проработаны в теории. На этой же ступени

находятся идеи, которые относительно недавно были вовлечены в исследовательский процесс: непрерывного образования, личностно-ориентированного образования, гуманитаризации образования.

Для идей, находящихся на предварительной, теоретической ступени развития, характерно недифференцированное отображение педагогической действительности при помощи различных форм педагогического сознания (стихийно-эмпирический опыт, художественно-образное познание, наука). Приблизительно в один и тот же период времени в литературе можно встретить, наряду с научным, обыденное понимание той или иной идеи, а то и ее художественный образ, вызванный посредством афоризмов, литературных сравнений, переносных смыслов. Например:

«Идея непрерывного педагогического образования существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях — обыденном и научном. Первый связан с житейскими, «от здравого смысла», представлениями о том, что необходимо постоянно учиться, потому что жизнь динамична, меняется окружающий социум, производство, труд. Такие представления встречаются и в некоторых публикациях, где непрерывное образование трактуется как систематическое пополнение знаний, совершенствование умений и навыков, как образование, не прерывающееся с приходом человека в сферу самостоятельной трудовой деятельности. Такие взгляды точно выражаются признанной мудростью — «век живи, век учись»...

В отличие от обыденных научные интерпретации непрерывного педагогического образования представлены многообразием концепций, зависящих от того, в рамках предмета какой науки или парадигмы эта проблема рассматривается (философия образования, психология, герменевтика, культурология и др. — *Н.К.*)...

Суть педагогической концепции, интегрирующей результаты междисциплинарных исследований, видится в раскрытии природы непрерывного педагогического образования посредством категории цели, содержания образования, методов и форм обучения и входящих в их состав конкретных образовательных технологий, критериев эффективности процесса непрерывного образования учителя, механизмов управления.

Основопологающая концептуальная идея современного представления о непрерывном образовании учителя состоит в том, что система непрерывного педагогического образования призвана обеспечить такой тип личностного и профессионального развития педагога, который традиционной системой профессиональной педагогической подготовки, локализованной в отдельно взятом

образовательном учреждении, недостижим, так как последнее изначально ориентировано на определенную не явным образом «знаниевую» функцию образования... Непрерывное педагогическое образование обеспечивает полноценную самореализацию в определенном личностном и профессиональном образе жизнедеятельности. Для педагога это особенно важно, ибо природа педагогической деятельности такова, что требует «всего» человека, и разностороннее развитие учителя — духовное, интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое — и есть в подлинном смысле его полноценная профессиональная подготовка» (9, с. 84-85).

Другой отличительной чертой идеи, находящейся на низшей теоретической ступени развития, является эмпирическое многообразие трактовок ключевых понятий. Возьмем, к примеру, идею технологизации педагогических процессов.

Термин *технология* имеет в педагогике трудноперечислимое множество значений, а идея технологизации — многочисленных сторонников и противников. Приверженцы технологизации обучения ставят вопрос о возможности создания самостоятельной теории технологии, которая бы описывала закономерности их создания и развития, особенности функционирования и др. (10). Противники технологизации воспитания сравнивают этот процесс с «промышленным производством воспитанных людей», основываясь не столько на научном анализе понятия технологии, сколько на образных представлениях, связанных с техническим производством: «стандарт», «конвейер», «обезличенный продукт», «бездумная и бездушная машина» и т. п.

Вообще сомнения относительно возможности технологизации не только воспитания, но и обучения остаются, а теория технологии еще не создана.

Главной причиной замедленного продвижения в создании теории технологии на первом этапе исследования послужили длительные и не вполне удачные попытки поиска ключевого звена, или инструмента, который технологизирует процесс обучения. Предлагалось рассмотреть в качестве ведущего, «систематизирующего» звена диагностично поставленную цель и полноту достижения этой цели на практике. Однако опора на диагностическую цель не дала возможности развивать исследование дальше. Поэтому было решено изменить направление поисков и попытаться опереться на другое звено. Начался второй этап исследования, принципиальное отличие которого состоит в том, что в качестве системообразующего звена была выбрана другая характеристика технологического процесса — средство обучения (10). Это принесло положительные результаты. К настоящему моменту достигнута

большая определенность в понимании сущности идеи технологии обучения, наметилась упорядоченность в трактовке понятия «технология». Это признаки продолжающегося развития идеи. Но процесс еще не завершен, теория окончательно не сформирована.

На третьей, *высшей теоретической ступени* в развитии идеи происходит ее конкретизация. Из нее выводятся эмпирические понятия, например, для теории содержания общего среднего образования такими понятиями являются «перегрузка учащихся», «учебный план», «программа средней школы», «учебник», «объяснительная записка» и др. (11), из сущности объясняются явления. Так возникает конкретное теоретическое знание, а процесс развития идеи завершается на этой ступени сознанием теории, которая определяется как развитая идея (1).

Однако в педагогике дело обстоит несколько иначе: процесс развития инновационной идеи продолжается и после создания теории. Дело в том, что наша наука не только фундаментальная, но и прикладная. Она в конечном счете служит практике, решая научными средствами проблемы обучения, воспитания и развития и тем самым улучшая дело образования. По этой причине разработка теории не самоцель, а один из этапов подготовки идеи к реализации в практике. Чтобы научная идея могла быть освоена учителями и применена в учебно-воспитательной деятельности, она должна, как показала Т.В. Новикова, пройти три этапа подготовки к использованию в практике: начальный, основной и завершающий (12).

Начальному этапу по сути соответствуют вторая и третья теоретические ступени в развитии инновационной педагогической идеи, когда создаются концепции и выдвигаются методические предложения. На основном этапе происходит ее дальнейшее развитие, осуществляется переход от научных концепций и методических рекомендаций к отражению их в конкретных предписаниях, в том числе в материалах нормативного характера (учебных планах и программах, учебниках). Этот этап соответствует четвертой ступени в развитии инновационной педагогической идеи, которую назовем *нормативной*. Только на этой ступени, когда уже разработана в целом педагогическая теория, возможно проектирование образования. К сожалению, разработчики нередко игнорируют эту логику и приступают к созданию проекта с «конца», минуя этап теоретического осмысления.

Завершающий этап подготовки педагогической идеи к внедрению связан с разработкой специальных материалов для учителя (методических разработок, рекомендаций, указаний и пр.), в которых научные концепции и методические положения согласуются с нормативными требованиями. По нашему мнению, завершаю-



шему этапу соответствует пятая, *технологическая* (пользуясь современной терминологией) *ступень* в развитии инновационной педагогической идеи.

Заметим, что на четвертой и пятой ступенях возможен вклад в развитие теоретического знания, ибо проектные разработки проверяются и совершенствуются в широкомасштабной опытной работе в течение длительного времени, иногда несколько лет или даже десятилетий. На этом основании правомерно сделать вывод о том, что процесс развития инновационной педагогической идеи не противоречит общей логике развития научной идеи, которая приводит к созданию теории. Итак, соотношение между инновационной идеей и практикой двухканальное: педагогическая идея возникает в массовой практике и возвращается в нее обогащенной на уровне конкретной теории, дающей знание мысленно конкретное.

Любой педагогической теории предшествует появление инновационной идеи, но не все из них благополучно воплощаются в практику. Идеи формирования всесторонне и гармонически развитой личности, программированного обучения так и остались «на бумаге». Отдельные и, вероятно, немногочисленные примеры успешного их внедрения в целом принципиально ситуацию не меняют, так как изначально эти идеи предназначались для широкого распространения в массовой практике. Следует заметить также, что каждая из названных идей получила если не должное, то, во всяком случае, значительное теоретическое осмысление в многочисленных монографиях, статьях, диссертациях.

Таким образом, возникает противоречие между, казалось бы, теоретической обеспеченностью практики и нереализованностью замысла. В чем тут дело? Теория оказалась несостоятельной или практические работники проявили недостаточную активность? Если принять во внимание, что педагогике не свойственны великие открытия, как, например, естествознанию, она развивает идеи из числа вечных и что по этой причине попыток осуществить на практике эти и производные от них идеи было неисчислимо множество, то второе предположение тотчас же отпадает. Остается одно: искать причину в теории.

Сложность, однако, в том, что необходимо учесть современное звучание этого вывода. Современность вырастает из понимания того, что даже самые развитые теории, самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в педагогической действительности. Когда сегодня говорят о создании практикоориентированной педагогической науки, становится ясно, что при всех достоинствах абстрактного знания все-таки теория не должна быть

универсальной. Дело в том, что универсальное знание (в том числе научное и научно-педагогическое) не включает в себя знания своего бытийного содержания в виде особенностей культурно-исторического характера либо специфики персональной реализации.

Например, ни в какую педагогическую теорию не входит заключение о том, что тот или иной вид обучения может быть приемлем для учащихся только с определенными качествами интеллекта и личности. Не включаются в содержание теории и индивидуальные характеристики учителей, преподавателей, воспитателей, готовых и способных использовать эти теории в своей учебно-воспитательной деятельности.

Тем не менее все это происходит: осуществляется связь теории и практики, науки и жизни, знания и личности. Но, видимо, в самой педагогической теории эта связь не всегда устанавливается или устанавливается, но закрепляется недостаточно строгими и надежными средствами, поэтому так часто желаемые результаты расходятся с действительными.

Чтобы конкретизировать сквозную матричную характеристику инновационной педагогической идеи (ориентация на практику), надо выявить ограниченность универсального знания в педагогической теории и вместе с тем — недостающее бытийное содержание. Это заставляет внимательнее присмотреться к истокам формирования педагогической теории, т.е. к инновационной идее, и определить способы ее конституирования, которые послужат основанием для будущей практикоориентированной теории.

С этой целью проанализируем некоторые идеи из тех, что получили существенную теоретическую проработку и опытную проверку. Таковые можно разделить на два типа. Первый содержит эмпирические и теоретические описания педагогической практики, полученные на основе ее познания и преобразования. К этому типу отнесем идеи всесторонне и гармонически развитой личности, программированного обучения, проблемного обучения. В составе педагогической идеи второго типа можно выделить: а) теоретические и эмпирические описания, где зафиксированы реальные свойства, функции, особенности педагогических реалий, совокупность которых задает более или менее конкретный образ педагогической практики; б) социопрактическое содержание, указывающее на область и границы возможной реализации идеи. Именно здесь обнаруживается общее между педагогической и технической идеями. Отличие же заключается в том, что социопрактические аспекты педагогической идеи относятся к основному описанию, составляют существенное содержание ее, в то время как в технической идее социальные характеристики объекта конструирования

рассматриваются как коннотации, т.е. дополнительные, сопутствующие теоретическим описаниям признаки (13).

Ко второму типу идей, теоретически проработанных и проверенных практикой, можно отнести марксистскую мысль о необходимости соединения обучения с производительным трудом (учитываются возраст воспитанников и продолжительность труда), идею классно-урочной системы обучения (указаны следующие условия: одинаковый возраст учащихся, одинаковый уровень развития, продолжительность учебных занятий и количество учащихся в классе). Однако и в этом типе рассмотренных нами идей социопрактическое содержание описано слишком «точечно» и поверхностно. Так, вне сферы педагогического внимания остаются социальное происхождение учащихся, индивидуальные и групповые психологические различия, запросы и ожидания родителей и их детей и пр.

В целом под социопрактическим содержанием мы будем понимать обобщенные характеристики субъектов педагогической деятельности: социальное происхождение учащихся, возраст учителей, уровень их мастерства, психологические характеристики педагогов и школьников, категории преподавателей, способных к восприятию и принятию данной идеи, а также региональные и культурно-исторические характеристики, временные и пространственные возможности реализации идеи, социальные, педагогические, материальные и другие условия обучения и воспитания.

Такие характеристики области реализации инновационной педагогической идеи в ее социопрактических аспектах, впервые зафиксированные на стадии ее замысла в самом общем виде, должны быть проверены, уточнены и дополнены, сохранены (или заменены другими) на последующих ступенях развития идеи и обязательно включены в теоретическую модель будущей практики.

Включение в состав педагогической идеи социопрактической составляющей позволяет: выделить каналы ввода свойств и характеристик объектов и фрагментов педагогической действительности внутрь теоретических построений; объяснить причины неудач в реализации тех или иных педагогических идей в случаях, когда педагогические идеи и теории не предусматривали в своем составе знания такого рода; объяснить, как из небольшого числа достаточно общих представлений возникает значительное многообразие педагогической практики; вовремя внести коррективы в новые, перспективные идеи, задать им ориентацию на практику уже в начальный момент их истории, создать более надежную педагогическую теорию, способную оказывать влияние на образовательную реальность.

Необходимость учета бытийного содержания идей и прежде осознавалась педагогами. Ростки такого осознания обнаружались

уже в 20-х гг. XX в., на заре становления советской системы образования, например в богатом опыте С. Т. Шацкого, где обобщены результаты исследования социальных влияний на развитие личности. В этот же период на первой Всероссийской конференции редакторов педагогических журналов, состоявшейся в 1928 г., была поставлена задача популяризации краеведческих исследований и пропаганды краеведения. И хотя этот принцип относился скорее к предметному, чем к социопрактическому содержанию, он был направлен против единообразия в формировании педагогической действительности. Его можно считать в некотором роде предтечей современной трактовки практикоориентированной педагогической идеи. В этом плане показательны опыт А. С. Макаренко по созданию первичных коллективов на основе объединения детей разных возрастов и требования, которые он предъявлял к организации разновозрастного отряда. Например, одним из требований очерчивался количественный состав детского объединения — от 7 до 15 человек. Интересными представляются и попытки современных педагогов установить границы применимости для таких инновационных идей, как эвристическое обучение и продуктивное обучение.

Так, автор концепции эвристического обучения А. В. Хуторской полагает следующее: «Эвристическая система может быть применена как в отдельных учебных дисциплинах, так и при комплексном образовании в школах творческой ориентации. Данный тип обучения необходим прежде всего одаренным детям с ярко выраженной самобытностью и так называемым трудным ученикам... Приоритетной сферой применения дидактической эвристики являются авторские, негосударственные, муниципальные, сельские малокомплектные школы и различные центры творчества. Она результативна в массовых школах или отдельных классах, которые практикуют самоорганизующие формы обучения: групповые, парные занятия, само- и взаимообучение; в тьюторстве, репетиторстве, гувернерстве, семейном образовании; в дистанционных формах образования, реализуемых на основе компьютерных телекоммуникаций» (14, с. 22).

Разработчики идеи продуктивного обучения пришли к выводу, что дать детям реальную возможность полного исполнения обязанностей и социально значимой деятельности могут чаще всего не традиционные организации и учреждения, а те, что ориентированы на реформы и инновационные процессы (15).

Приведенными примерами опыт педагогов по конкретизации и локализации педагогических идей отнюдь не исчерпывается. Однако он требует дальнейшего специального изучения.

Итак, определение *социопрактических аспектов* инновационной педагогической идеи на ранних стадиях ее развития — один

из способов конституирования идеи. В этом же направлении должно идти и ее дальнейшее развитие.

Другой способ конституирования инновационной педагогической идеи — обоснование ее *ценностно-смысловых аспектов*. Этот способ проработан в педагогике плохо. Вероятно, это связано с монистическим характером государственной идеологии, более семи десятилетий не пропускавшей в общественное сознание никаких иных, кроме коммунистических, ценностей и идеалов. Кроме того, и педагогическая наука, и педагогическая практика советского периода были ориентированы в большей степени на социальный заказ, не подлежащий обсуждению, чем на внутренние проблемы. Само собой разумеется, эта ситуация снимала с педагогов ответственность за «спущенные сверху» ценности и смыслы. Однако на современном этапе развития теории и практики образования дело обстоит иначе. Именно от педагогов требуется принятие на себя ответственности за смысловую составляющую своих мыслей и действий и ее соотнесенность с теми или иными ценностями, разделяемыми отдельными индивидами, группами людей (сообществами) или обществом в целом. Уход от этой ответственности означает ослабление внимания к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики, расширение границ стихийных влияний на педагогический процесс, укрепление конформистских позиций, умножение негативных фактов, факторов и отрицательных результатов в образовании.

Возьмем, к примеру, такую популярную в образовательной среде идею, как идею развивающего обучения. Цель развивающего обучения вроде бы ясна. Но какой смысл вкладывается в эту идею? Зачем развивать ребенка: для того, чтобы он использовал свой интеллект в благородных целях или для удовлетворения эгоистических потребностей? Ведь известно, что научное знание внелично и неморально. Искусством составления компьютерных программ может овладеть как порядочный человек для добрых и полезных дел, так и последний негодяй. В настоящее время, как, может быть, никогда ранее, становится понятно, что интеллектуальное развитие вне развития эмоционально-ценностной сферы личности опасно. Интеллектуально развитый человек, владеющий информацией и умеющий самостоятельно ее пополнять, но нравственно ущербный, сегодня гораздо опаснее любого «недоучки» или «среднячка», для которого моральные запреты не утратили еще своего значения.

В контексте рассматриваемой темы возникают и другие вопросы. Бесспорно, всякое развитие связано с разрушением прежних,

сложившихся структур и способов деятельности, картины мира. В какой степени педагог имеет право это сделать? Что имеет большую ценность: приобщить молодое поколение к какой-то системе ценностей (вновь вопрос о ценностях!) или предоставить возможность, как образно сказал однажды П.Г. Щедровицкий, «бегать по позициям»? На поставленные вопросы нет односложных и однозначных ответов. Никакие ответы вообще невозможны без специальной работы по поиску ценностей и смыслов идеи развивающего обучения.

Подобным образом обстоит дело с необходимостью разработки ценностно-смысловых аспектов и других педагогических идей: как тех, которые уже прошли определенный путь эволюционного развития, так и тех, которые только дали первые ростки идеальных и реальных построений. При этом надо понимать, что категории ценности и смысла принципиально открыты, недоопределены. В этом источник их дальнейшего поиска. Каждый педагог (и теоретик, и практик) должен для себя решить, что для него в этой жизни важно, каков ее смысл, куда вести ребенка. Надо понимать также, что именно разнообразие, многовариантность формулировок обеспечивают возможность выбора и последующего отбора наиболее эффективных образовательных стратегий и технологий. Наконец, необходимо и понимание того, что в системе образования никто не обладает монополией на истину. Однако договориться о некоторой системе желательных и приоритетных ценностей как основы цели образования можно.

Еще один способ конституирования инновационной педагогической идеи — выделение и характеристика ее *деятельностного аспекта*. Несмотря на то, что задачи определения способов реализации идеи не новы, обойти вниманием этот аспект нельзя. Какой бы замечательной, перспективной и привлекательной ни была педагогическая идея, она останется пустой декларацией, если не будет ясен механизм ее реализации. И если по каким-то причинам эффективный и реалистичный способ воплощения идеи в практику не найден, то значит, время для этой идеи еще не наступило. Сказанное относится не только к новаторским идеям, но и к хорошо известным, имеющим длительную, может быть вековую, историю.

В этом отношении яркий пример является собой идея всестороннего развития личности. В течение нескольких десятилетий она рассматривалась в качестве идеальной цели, к которой должно стремиться и общество и школа. Как известно, цели бывают ближние и дальние. «Можем ли мы говорить о всестороннем развитии как о самой близкой перспективе? Есть ли такие возможности у общества уже сейчас?» — задает вопросы педагог О.С. Газман

и отвечает честно: «Возможностей, чтобы каждый без исключения мог максимально развить свои умственные и художественные способности, технические таланты, действительно овладел физической и духовной культурой (а не просто ознакомился с ней), чтобы трудился в той области, которая наиболее благоприятна для расцвета его личности и где он мог бы раскрыть весь свой творческий потенциал, — таких возможностей пока нет.

Чтобы обеспечить, скажем, полноценное физическое здоровье и развитие школьника, нужны соответствующие условия не в отдельных, а во всех школах без исключения (спортивные залы, стадионы, бассейны, хорошее спортивное оборудование) и время для занятий. Для умственного, эстетического воспитания тоже нужны экономические предпосылки, нужны учителя — не какие придется, а только способные и отлично подготовленные, нужно, чтобы в классах по всем предметам учили детей не по 40—45, а по 10—15 человек, нужны учебно-наглядные пособия не из XIX, а из XXI в., нужны персональные компьютеры для каждого ученика, и т.д. и т.п.» (16, с. 225).

Но экономические и финансовые трудности, которые переживает на данном витке истории наша страна, это лишь внешняя сторона проблемы. «Суть же дела, — продолжает О.С. Газман, — в качестве, в содержании образования, т.е. в том, чему и как учат детей. Если методика основана на зубрежке, на запоминании фактов, а не на логико-аналитическом, проблемном обучении в сочетании с чувственным опытным познанием, то разве это предпосылка умственного развития? Оно остается весьма далеко от того идеала, который имеется в виду в «теории всестороннего развития» (там же).

Вот почему идея всестороннего развития личности оказалась несостоятельной. Она давала представление о конечном результате, но не давала ясности относительно способов его достижения. Более того. Такую ясность в принципе трудно ожидать. Ведь для этого необходимо решить другие, очень многие проблемы теории и практики образования, может быть, все проблемы. Очевидно, тогда пришлось бы говорить о конце педагогической науки, об исчерпанности ее проблем. А это так же нереально, как нереальна идея всестороннего развития личности. Во всяком случае — для нынешнего времени, для которого значительно более перспективными и ценными становятся идеи базового образования, лично ориентированного образования и пр.

Работа над деятельностным аспектом педагогической идеи, безусловно, в первую очередь направлена на помощь практике. Но она способна также выявить слабые стороны теории (что нельзя недооценивать), причем не только педагогической. Так, установлено,

что продвижение идеи лично ориентированного образования тормозится по причине отсутствия в психологии типологии личностных различий и надежных инструментов их диагностики (17; 18).

В связи с тем что в настоящее время исследовательская деятельность все шире и интенсивнее распространяется в практике, открываются новые перспективы для изучения локального опыта, специфики реализации той или иной педагогической идеи в конкретных условиях, вариативности ценностных и смысловых ориентаций «изнутри», «из первых рук». Таким образом «большая» наука может получить богатейший, достоверный эмпирический материал для дальнейших исследований и посредством сопоставления срезов, которые отражают разные подходы, продуцировать объективное знание о педагогических фактах, закономерностях, тенденциях функционирования педагогических идей.

Знание о сущем, несомненно, окажет содействие и в осуществлении такого способа конституирования инновационной педагогической идеи, как разработка ее *прогностического аспекта*. Без научного прогнозирования невозможно управление функционированием и развитием педагогической идеи.

Полезно было бы, например, иметь представление о том, в каком направлении ожидается развитие идеи стандартизации образования; каковы последствия введения в практику работы школы новых образовательных стандартов, учебников, учебных пособий и других учебных материалов; как изменится уровень образованности выпускника школы через 5, 10 лет по сравнению с нынешним; перед какими трудностями и неизвестностями встанет в обозримом будущем наша система образования, принявшая идею стандартизации, а также учащиеся этой системы и их родители. Если бы эти и подобные этим вопросы были поставлены авторами и сторонниками идеи стандартизации еще на стадии ее разработки, развитие идеи пошло бы иным путем и сегодня мы бы не имели дело с извращенным вариантом этой идеи. Об уровне разработанности идеи стандартизации школьного образования, о качестве образовательных стандартов подробно и убедительно написано в одной из последних работ известного российского педагога Э. Днепровца (19).

В связи с этим особую значимость приобретает разработка прогностического аспекта для тех идей, которые еще только готовятся для распространения в широкой педагогической практике. Примером такой идеи выступает идея 12-летнего школьного образования. Основательный анализ этого макропроекта и возможных последствий его воплощения в жизнь, проделанный Э. Днепровым в уже упомянутой выше работе, направлен на предупреждение опасных и тяжелых ошибок, на предотвращение ско-



роспелых и непрофессиональных действий в области реформирования образования.

Нельзя хотя бы вкратце не коснуться и такого вопроса. С позиции гуманистической идеологии образования разработка прогностического аспекта инновационной педагогической идеи непременно должна высветить ее деонтологическую составляющую. Заповедь «не навреди!» относится не только к медикам. Педагогическая теория будет неполной, если не будет содержать указания на то, чего делать нельзя.

Итак, мы осуществили четыре способа конституирования инновационной педагогической идеи, четыре аспекта определения и развития ее содержания. Прделанные процедуры позволяют выделить (условно) в составе инновационной педагогической идеи следующее содержание, ориентированное на практику: социопрактическое содержание, ценностно-смысловое содержание, деятельностное содержание, прогностическое содержание. При этом рассматривать каждую составляющую в отдельности можно лишь мысленно, в целях анализа. Для понимания специфики инновационной идеи требуется применить системный подход к характеристике ее содержания. В результате такого подхода связи и взаимосвязи между составляющими становятся прозрачными. В самом деле.

Деятельностное содержание инновационной педагогической идеи опирается на определенные ценности и смыслы педагогической деятельности. С другой стороны, ценностно-смысловой аспект в значительной мере зависит от того, какими способами предполагается осуществить идею. Работа над прогностическим аспектом невозможна без знания механизмов воплощения идеи в практику. В конечном итоге разработка всех указанных аспектов направлена на обогащение инновационной педагогической идеи социопрактическим содержанием, а последнее позволяет откорректировать другие составляющие.

Могут возникнуть сомнения относительно новизны таких составляющих инновационной педагогической идеи, как деятельностное и прогностическое содержание. Безусловно, они не новы. Новыми в какой-то степени можно считать социопрактическое, ценностно-смысловое и деонтологическое содержание (внутри прогностического). Таким образом, инновационная педагогическая идея имеет не только содержательную, но и аспектную новизну. И, безусловно, новой является описанная выше структура.

Подведем итоги. К инновационным педагогическим идеям мы будем относить только те идеи, которые изначально ориентированы на практику. Ориентация идеи на практику обеспечивается рассмотрением содержания идеи в единстве его составляющих:

социопрактического, ценностно-смыслового, деятельностного и прогностического содержания. Это некий пунктир, которому необходимо следовать уже на самых ранних ступенях развития идеи, некая целостность, способная дать более реалистичные модельные представления о педагогической действительности, чем традиционный анализ.

## Литература

1. *Вахтомин Н.К.* Генезис научного знания. М., 1973.
2. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. М., 1989.
3. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
4. *Загвязинский В.И., Закирова А.Ф.* Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // *Методология педагогики: Сб. ст. Вып. 4.* М.: Педагогика, 1997.
5. *Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В.* Развитие школы как инновационный процесс. М., 1994.
6. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
7. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987.
8. *Пинский А.О.* О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах // *Мир образования.* 1997. № 3.
9. *Сергеев Н.К.* Концепция непрерывного педагогического образования: от функциональной к личностной парадигме // *Известия Российской академии образования.* 1999. № 3.
10. *Смирнов С.* Еще раз о технологиях обучения // *Высшее образование в России.* 2000. № 6.
11. *Теоретические основы общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.* М.: Педагогика, 1983.
12. *Новикова Т.В.* От идеи до внедрения // *Сов. педагогика.* 1986. № 8.
13. *Абрамов С.С.* Формирование теоретических знаний в технической науке // *Вопр. философии.* 1984. № 12.
14. *Хуторской А.В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // *Педагогика.* 1999. № 7.
15. *Бём И., Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слагаемые системы // *Школьные технологии.* 1999. № 4.
16. *Газман О.С.* Воспитание: цели, средства, перспективы // *Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского.* М.: Педагогика, 1989.
17. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // *Известия Российской академии образования.* М., 1993. № 3.
18. *Смирнов С.* Технологии в образовании // *Высшее образование в России.* 1999. № 1.
19. *Днепров Э.Д.* Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса. М.: Университет РАО, 1999.