

**Н. А. Масюкова**

## **ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ**

*В статье в рамках методологического залога рассматривается система ценностных ориентиров инновационного развития как научной, так и практической педагогики. Залог развития реализуется посредством современной трактовки роли и значения педагогической науки и образовательной практики в условиях постиндустриального общества (общества знаний)*

Культурный управленец и исследователь осуществляют свою деятельность ради развития. Предметами развития при этом выступают: сама наука, педагогические процессы, субъекты образования, самообразование как общественная практика, общество и государство в целом. Постулирование ценности развития означает стремление к достижению новых качеств и разнообразия общественно-образовательных систем. Для управления развитие составляет не только ценность, но и цель культурной управленческой деятельности. В сфере науки оно выступает еще и в качестве одной из ведущих функций НИД.

Реализация ценности развития в научной и инновационной деятельности означает, прежде всего, необходимость их соответствия новому этапу цивилизационного развития, признаки наступления которого исследователи находят не только в наиболее развитых странах Запада, но и повсеместно [4]. Приближающаяся ступень общественного развития носит общее название постиндустриального общества, более же конкретные ее трактовки отличаются большим разнообразием (Ф. Уэбстер): общество потребления, в том числе информационного (Ж. Бодрийяр), индивидуализированное общество (З. Бауман), управление с помощью информации (Ю. Хабермас), общество организации, наблюдения и контроля (Э. Гидденс) и др. Наибольшее распространение получило определение современного общества в качестве информационного, или общества знания [4]. Приведенный перечень наименований говорит сам за себя: именно в ближайшем будущем наибольшую актуальность и востребованность приобретет сфера деятельности, находящаяся на «стыке» науки, как области производства знания, и управления, одной из ведущих функций которого выступает нормотворчество [8].

По свидетельству философов, «при всем многообразии характеристик общества знания определяющей его чертой считают доминирующую роль науки и техники в процессах производства информации, необходимой для жизнедеятельности общества и являющейся источником его изменений, включающих изменения образа жизни людей» [1, с. 26]. Именно такой информацией может и должно стать научно-практическое педагогическое знание. Будущее не сможет обойтись без научной педагогики уже потому, что новые этапы общественного развития напрямую связаны со сменой системы ценностей, становление которых обеспечивается соответствующим воспитанием.

Именно в рамках образовательных систем индустриального этапа общественного развития внедрялись в сознание ценности техногенной цивилизации: преобразовательное отношение человека к миру природы и общества, приоритет инноваций над традициями, доминирование отношений вещной зависимости в ущерб личной, идеал творческой, суверенной автономной личности, научно-технический взгляд на мир [5]. В качестве же предпосылки перехода к новому витку развития цивилизации выступает ценностная установка на утилизацию научного знания [4].

Обозначенный аксиологический ориентир проявляется, во-первых, в тенденции на технологическое применение фундаментальных наук и, во-вторых, в соединении специализированного (научного) знания со знанием неявным, так называемым, ноу-хау [4]. Появление новой ценностной установки, действенность которой мы чуть ли не каждодневно наблюдаем в обыденной жизни, требует соответствующей «переналадки» образования. Заложена еще в советские годы знаменитая

фундаментальность содержания школьного образования должна быть хотя бы дополнена (если не полностью пересмотрена) установкой на его использование. Пока же мы действуем с «точностью до наоборот», поступаясь технологией (как учебным предметом), в угоду той же пресловутой фундаментальности и абстрактности получаемых знаний.

В контексте развития науки актуальной становится ее метапарадигмальность. В отношении к социологии В.А. Ядов определяет ее следующим образом: «Метапарадигма в социологии есть такое системное представление о взаимосвязях между различными теориями, которое включает а) понятие некоторой общей для данных теорий философской («метафизической») идеи о социальном мире с ответом на критериальный вопрос: что есть «социальное»?; б) признание некоторых общих принципов, критериев обоснованности и достоверности знания относительно социальных процессов и явлений и, наконец, в) принятие некоторого общего круга проблем, подлежащих или, напротив, не подлежащих исследованию в рамках данной парадигмы» [7, с. 11]. В не меньшей степени чем для социологии и психологии сказанное актуально для педагогики. Представителям педагогической науки с присущим им сегодняшним методологическим нигилизмом весьма важно очертить общие границы компетентности педагогов-исследователей, то есть определить метапарадигму педагогики, как области познания и ответственности.

Потребность в определении метапарадигмы педагогики особенно насущна, если учесть действие распространенной в современных гуманитарных науках тенденции полипарадигмальности, ведь при всем подразумеваемом ею разнообразии парадигм речь все же должна идти именно о «педагогическом», а получаемое знание должно дополнять друг друга, но никак не исключать.

В полном соответствии с философским контекстом, перспектива парадигмального синтеза видится ученым-гуманитариям в зарождающейся «технологической парадигме» [6]. На наш взгляд, это – не что иное, как действие отмеченной выше ценностной установки общества знания на утилизацию научного продукта со свойственными ей тенденциями технологического применения фундаментальных наук и соединения явного и неявного знания. Показательно, что в психологической науке уже присутствуют очевидные проявления действенности обеих тенденций. К их числу относятся: рост психологической практики при относительном упадке академических исследований; «технологическое продвижение» научной мысли, знаменуемое переходом от «мягких» психологических ноу-хау к жестким технологиям; сближение фундаментальных исследований и инженерных разработок [4].

Думается, что, если провести аналогии состояния психологической и педагогической науки и практики, можно и в педагогике заметить

некоторые (не столь явные) изменения в сторону общецивилизационной перспективы. Можно отметить увеличение доли не учительской педагогической практики с одновременным угасанием интереса к (оказывается не всем доступным) фундаментальным исследованиям. Правда, практика эта в большинстве случаев носит характер репетиторства. С одной стороны, потребность в такого рода услугах свидетельствует о неполноценности учительской практики. С другой стороны, ее все же можно рассматривать в качестве проявлений современных технологических тенденций. Особенно если учесть тот факт, что современное общество и учительство не знает других форм не учительской педагогической практики. Таких, например, как уже далекое от нас гувернерство. Думается, здесь есть над чем поработать инноваторам и создателям научного педагогического продукта.

Есть возможности у педагогики и для «технологического продвижения» научных идей. Мы убеждены в том, что слабость этого направления в сегодняшней педагогике непосредственно связана с недостатком организационных позиций. Огромные перспективы открыты перед педагогической наукой в деле создания компьютерных обучающих технологий, которые пока еще почти полностью находятся в ведении только программистов, не обладающих достаточным запасом современных педагогических знаний. Остается без внимания педагогической науки и такая перспективная в технологическом, да и коммерческом плане, отрасль, как производство игрушек. Ее перспективность определяется тем, что она весьма органично укладывается в схему нарастания прибыли в практическом приложении любой науки: ноу-хау (или научные знания) – технологии – промышленные изделия [4]. Названные сферы лежат в плоскости возможного педагогического обеспечения не только, как мы привыкли говорить официального учебно-воспитательного процесса, но и свободного не навязанного и ненавязчивого процесса развития ребенка, подростка, взрослого. Здесь же возможна реализация тенденции на сближение фундаментальных педагогических исследований и инновационных разработок.

Теснейшим образом связана с развитием и ценностью творчества. Только в результате творческого процесса можно добиться развивающего эффекта. Разделять и постулировать ценность творчества – это значит заботиться о творческом характере деятельности всех субъектов образования: руководителей, педагогов, родителей и учащихся. Разделяющие ценность творчества управленцы и педагоги-исследователи никогда не прибегнут к процедурам технологизации образовательного процесса, поскольку они устанавливают для его участников крайне жесткие рамки, ограничивающие творческие проявления. Практическое закрепление ценности творчества требует самого высокого уровня научно-управленческой квалификации.

Отдельного рассмотрения заслуживает такой ценностный ориентир любого инноватора образовательной сферы, как гуманизм, который можно интерпретировать как самоценность человека [9]. Ученые-гуманитарии и управленцы образовательной сферы обязаны всеми доступными им средствами закреплять и воплощать в практике образования гуманистические ценностные ориентиры. Сегодня это особенно актуально и ответственно, поскольку глобальные кризисы техногенной цивилизации значительно пошатнули ценность гуманизма. Философы отмечают губительное влияние на самоценность человека экологического кризиса, кризиса культурной идентичности и факта создания ядерного оружия [3]. В такой ситуации отстаивать ценность человеческой жизни и здоровья представители гуманитарной сферы просто обязаны. Большинство ученых и управленцев это понимают, о чем свидетельствуют многочисленные разговоры о самоценности детства и ребенка, о том, что он должен стоять в центре образовательного процесса и т. п.

Воплощение ценности гуманизма требует от ученых и практиков образования особой ответственности. Смена этапов развития цивилизации, о которой велась речь выше, не могла не отразиться на самом человеке и его месте в меняющемся мире. Эти изменения важно не только замечать, но и по возможности корректировать. Ситуацию необходимо, что называется, «держать под контролем». А ситуация складывается совсем не простая и далеко не в пользу человека.

По свидетельствам философов, индустриальная эпоха породила потребность в так называемом «модульном человеке», автономном и ответственном индивиде, способном встраиваться в любую профессиональную деятельность и в рамках ее культурного поля решать самые разные задачи. Постиндустриализм не оставляет для него места «На этапе возвышения техники и технократии минимизировался интерес к человеку как ресурсу. Замещенный машинами и технологиями «модульный человек» был выброшен сначала из сельского хозяйства в производство, затем из производства в сервис и, наконец, не найдя должного применения своему труду, – в неопределенность. ... капитализм осознал возможности своего выживания, превратив людей, ненужных производству, в людей, нужных потреблению. Потребление стало имманентной функцией производства, сделавшись коллективной мечтой масс и способом их времяпровождения. Потребление стало символом веры и престижа» [3, с. 36–37].

Общество потребления далеко не так безобидно, как может показаться на первый взгляд. В нем человек не хочет «быть», а предпочитает «иметь» (по Э. Фромму). Он не желает быть не только тружеником, профессионалом, но и семьянином: одному потреблять сподручнее. И какими бы далекими от Запада мы себя не ощущали, «прелести» общества потребления мы уже вынуждены вкушать. Последние закономерно влекут за собой господство массовой культуры и упрощенной рациональности, стихию люмпенизации и деполитизации населения.

Нельзя сказать, что педагогика никак не противостоит столь явным угрозам, но противостояние это весьма эфимерно. Усилия в этом направлении должны быть как минимум равны масштабам угрозы. Пока же они явно не достаточны. Уже сегодня мы как простые обыватели и как профессионалы испытываем на себе мощнейшее влияние современной цивилизации. В их число философы включают пять ведущих факторов [2]:

- управляющее воздействие средств массовой информации на формирование нашей картины мира;
- вступление массовой культуры в статус доминанты новой эры;
- заказ на технологии манипулирования общественным сознанием со стороны устрашающего альянса политики и бизнеса;
- безудержный рост числа измерений и темпа перемен среды обитания;
- «вхождение» сверхвысоких технологий в личность каждого и Ноосферу в целом.

Речь, конечно же, не идет о повороте общественного развития вспять. Это невозможно, зато вполне реально адаптировать к переменам растущие поколения сограждан. Правда, кто кого будет адаптировать уже большой вопрос: в современной технологизированной среде наши дети чувствуют себя гораздо более уверенно, нежели взрослые. Значит, надо начинать с себя, не ленится идти в ногу со временем, да и учиться у нового поколения ничуть не зазорно. Вот уж где открываются перспективы для истинной педагогики сотрудничества, без взрослого снобистского снисхождения к «несмыслёнышам», с действительно равноправными отношениями полного партнерства. По нашему глубокому убеждению, только такая, нелицемерная педагогика способна во благо использовать плоды современной цивилизации.

Особое место в ряду аксиологических ориентиров культуры занимает ценность ответственности. На наш взгляд, она призвана уравновесить стремление ученых и управленцев к творчеству и развитию. И то, и другое должно служить только во благо. Не должно быть инноваций, созданных ради них самих. Ценность ответственности направлена на исключения возможности рассмотрения науки как «способа удовлетворения своего любопытства за государственный счет». Ученый и управленец должны постоянно помнить об ответственности, которую они несут перед страной, обществом, нынешними и грядущими поколениями педагогов, родителей и учащихся.

### Литература

1. Анисимов, О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М.: Внешторгизда, 1989. – 412 с.
2. Бородавкин, С.В. Гуманизм в культуре и культура в гуманизме / С.В. Бородавкин // Вопросы философии. – 2004. – № 5. – С. 163–176.
3. Гарсия, Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» / Д. Гарсия // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 228–234.

4. Колпаков, В.А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / В.А. Колпаков // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 26–38.
5. Степин, В.С. Философская антропология и философия науки / В.С. Степин. – М., 1992. – 214 с.
6. Юревич, А.В. Перспективы парадигмального синтеза / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 3–15.
7. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций / В.А. Ядов. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 358 с.
8. E. Jasiuk, K woprosu o bjudzetnom finansowaniu mectnego samouprawnienija na urownie gminy w Polsce „Wisnik Nacjonalnego Technicznego Uniwersitetu Ukrainy Plitologia, Socjologia, Prawo”2012, nr 4(6), s. 57.
9. S. Bębas, Zagrozenia i problemy wspolczesnej rodziny, (red.) Radom 2011, Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Handlowej w Radomiu, s. 392.