

**Дидактическая инноватика**  
**как современная отрасль педагогической науки**

*Г.А. Игнатьева, О.В. Тулунова*

**Didactical Innovatics as a modern branch of pedagogical science**

*G.A. Ignateva, O.V. Tulupova*

**Аннотация.** В статье раскрывается необходимость разработки новой предметной области инновационной деятельности в сфере образования – дидактической инноватики. Дается характеристика становящегося предмета новой отрасли педагогической науки - профессионального развития педагога как субъекта инновационной деятельности. Представлены концептуальные основания и характерные особенности новой научной дисциплины в сфере инновационного образования.

**Abstract.** The article reveals the need for the development of a new domain of innovation in education - didactical innovatics. We give a characterization of the becoming subject of a new branch of pedagogical science - professional development of teachers as the subject of innovation activity. We present the conceptual bases and the characteristic features of a new scientific discipline in innovative education.

**Ключевые слова:** дидактическая инноватика, профессиональное развитие педагога, самообучающаяся организация, проектно-деятельностная кооперация.

**Key words:** didactical innovatics, professional development of teachers, self - learning organization, project - activity cooperation.

На современном этапе исторического развития общества отчетливо выявляется главный смысл образования. Это смысл – развитие; развитие как ценностная основа и принцип существования образования, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех субъектов образования. На общетеоретическом уровне и на уровне образовательной практики имеет исключительное значение скла-

дывающаяся проектно-преобразующая антропологическая парадигма как основание и рамка инновационной культуры в комплексе психолого-педагогических наук об образовании.

В настоящее время все большее число региональных и субрегиональных систем образования ставят перед собой стратегическую задачу осуществления шага инновационного развития, задачу построения инновационной инфраструктуры в образовании различного уровня [1]. Одновременно усиливается поиск и принципиально нового содержания образования, и принципиально нового педагогического профессионализма, которые действительно обеспечивали бы развитие базовых способностей личности в образовательных процессах. Оба эти акцента самоценны и самозначимы, поскольку задают новую предметную область проектно-исследовательской (инновационной) деятельности в сфере образования – *дидактическую инноватику*.

Необходимость разработки дидактической инноватики как новой отрасли педагогической науки обусловлена целым рядом обстоятельств, составляющих проблемное поле теоретико-методологического исследования.

Прежде всего, и главным образом, это связано с тем, что кардинальные изменения в образовательной практике поставили существующую педагогическую науку, ориентированную на построение инновационного образования, в критическое и рефлексивное отношение, как к своему историческому опыту, так и собственным теоретическим основаниям, поскольку становление и развитие инновационной деятельности обнаружило отсутствие в традиционной психологии и педагогике понятий и категорий, отражающих сущность инновационных педагогических явлений, и адекватно описывающих инновационные процессы.

В современной педагогике, пишет В.И. Слободчиков, произошла своеобразная «*понятийная катастрофа*» – одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами

(типа: всестороннее развитие, гармоничная личность и пр.), другие – стали аморфными, потеряли свои четкие очертания [2, с. 46 - 47]. Ученый констатирует, что современная образовательная ситуация характеризуется наличием колоссального разрыва между теоретическим знанием как продуктом научного исследования и знанием практическим, «орудийным» - продуктом практико-ориентированных исследований, более жестко – разрыв именно между образовательным знанием и практическим педагогическим действием [там же].

Во-вторых, необходимо констатировать, что в последнее время, мы столкнулись с потребностью самой образовательной практики в продолжение своего развития, т.к. инновационные процессы по мере их нормативного оформления и создания поддерживающих структур могут постепенно угасать и институционализироваться. Иначе говоря, если «нового» становится слишком много, возникает установка на его отрицание. Формируются институциональные барьеры, препятствующие его появлению и распространению, инновация все чаще подвергается публичной проблематизации и общественной критике.

И, наконец, последнее, в наши дни совершенно очевидно, что инновационное развитие системы образования, ее модернизация невозможны без вовлечения в эту систему дополнительных ресурсов. И речь идет не только о ресурсах финансовых или материально-технических, недостаток которых является характерной устойчивой чертой отечественного образования. Для инновационного развития системе образования не в меньшей мере нужны ресурсы концептуальные, программные, методические, технологические. Без новых ценностей и концепций, новых идей и технологий, без кадров, овладевших ими и способных применить их в образовательной практике, попытки прогрессивных изменений в образовании обречены на неудачу.

Парадигмальный сдвиг в системе ориентаций современной дидактики, ставит ее перед лицом принципиально новых теоретических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг самой главной сегодня проблемы – **инновационного развития общества и человека**. Актуальность ее специальной философско-методологической проработки отмечают многие исследователи В.А. Болотов, Ю.В. Громько, Н.Г. Алексеев, Н.Д. Никандров, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской. В контексте настоящей статьи данная проблема рассматривается в качестве подлинного ключа к пониманию и освоению системы инновационного развивающегося постдипломного образования.

В этих условиях первостепенное значение приобретает задача, которую можно обозначить следующим образом: «**Что**, с точки зрения психологии развития, *должно происходить по норме развития*, и **как** эта норма может быть обеспечена средствами педагогики развития?» [2, с.45]. Непосредственно с этими - центральными вопросами связаны и другие - более конкретные: «**Из чего** развивается (*предпосылки и условия*)? **Что** преобразуется в развитии (*структура объекта*)? **Как** осуществляется развитие (*исходные противоречия, механизмы и движущие силы*)? **Куда и во что** нечто развивается (*направление, формы и результаты развития*)?»

Ответ на данные вопросы возможен в рамках дидактической инноватики, содержание которой специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о феноменах педагогической реальности. В связи с этим возникает острая необходимость в новом прочтении педагогического наследия Яна Амоса Коменского, автора «Великой дидактики», разработавшего концепцию целостного знания, классическое понимание которого предполагает целостное «схватывание» сущности предмета исследования и наблюдения без его структурного, системного или другого расчленения на предметные области.

Однако, с «победой» формальной логики и внедрением второго известного всем «гениального открытия» выдающегося чешского педагога XVII века Яна Амоса Коменского предметной организации знаний и классно-урочной системы преподавания, концепция целостного содержания стала «самой значительной содержательной утратой» в истории педагогики и образования [2, с.132].

Данная концепция целостного знания, впоследствии разделяемая и развиваемая И.Г. Песталоцци, Ф.В. Дистервегом, состоит в формировании способности человека непосредственным образом «видеть» и адекватно воспринимать любые грани внешней реальности и ее общее идеальное содержание. Согласно этой концепции в непосредственной коммуникации педагога и ученика передается именно целостное знание, основанное на ценностно-смысловом фундаменте. Однако, при создании классно-урочной системы обучения попытка реализовать принцип целостности образования не получила своего развития.

Здесь нельзя не отметить еще одного выдающегося представителя «научной педагогики», как целостного образовательного знания, считающегося ее основателем - Иоганна Фридриха Гербарта, который в своей концепции «воспитывающего обучения» не только связывал педагогику как науку с другими элементами социально-гуманитарного научного знания: логикой, метафизикой, эстетикой, этикой, психологией и пр., но и, впервые высказал твердую убежденность в том, что нигде нет большей нужды в философском образовании и способе мышления, а также в знании психологии, как в педагогике, ибо это позволяет ей осуществлять «восхождение человека к добродетели» в соответствии с назначением и природой человека [3].

В истории отечественной педагогической мысли философско-антропологический пафос образования, которому с момента его образования как общественного института была присуща миссия «образования соб-

ственно человеческого в человеке», впервые выявил К.Д. Ушинский. Он представил в своей «Педагогической антропологии» психолого-педагогическое обоснование образования, ориентированного на воспитание человека «во всех отношениях». «Основной целью воспитания человека, – писал К.Д. Ушинский, – может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [4, с.261].

В настоящее время, несмотря на наличие огромного числа различных дидактик общего среднего образования и высшего образования, субъектность и целостность, по-прежнему, «вынесены» из ситуации образования. Субъектность, чаще всего, является «придатком» деятельности. Предельно точно данную ситуацию охарактеризовал в свое время Л.С. Выготский: «Человека забыли» [5, с.15]. Разве не ту же характеристику можно во многом адресовать современной дидактике, где антропологический принцип, по-прежнему, либо просто проговаривается и провозглашается как ценностно-целевая установка, либо затушевывается в тонких и грубых формах, либо и то, и другое.

Авторы статьи не претендуют на академическую полноту, достаточную целостность и разносторонность изложения обозначенной проблемы и свою главную задачу видят в раскрытии концептуально-методологического замысла антропологизации двух человеко-ориентированных систем знания – психологии и педагогики, лежащих в основе дидактической инноватики.

Многоплановость проектно-исследовательской деятельности вытекает из многообразия проявлений человеческой природы, стремящейся к нахождению смыслового единства. Эта тенденция находит свое место в работе в виде теоретических концептов смысла, знания и способа, управление которыми позволяет сконструировать новое содержание дидактической инноватики, которая в современной системе образования все больше

выступает как комплексная наука, которая, с одной стороны, должна объединить, а, с другой, снять в себе знания и методы других наук о процессах образования: логики, философии, педагогики, социологии, психологии и т.д.

Эта задача не сводится к использованию накопленных ими данных в педагогической работе, а означает построение единого предмета и единой системы специфически педагогических методов. Ее решение возможно лишь путем кооперации усилий представителей разных наук на основе специального метаязыка и методологии, вырабатывающей обобщенное видение объекта изучения.

В рамках дидактической инноватики научные педагогические исследования должны быть направлены не на «открытие так называемых объективных истин в теоретической педагогике и психологии образования, а на улучшение практического положения дел». Дидактическая инноватика как практико-ориентированная наука должна помочь строить принципиально новые образовательные практики, и, прежде всего, антропопрактики. Системообразующие и системоорганизующие принципы дидактической инноватики должны помочь педагогу осуществить цепочку преобразований или переходов: от теоретико-концептуального знания к знанию проектно-му, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только потом к осмысленному практическому действию, к новой практике образования [2, с.47].

В истории педагогической науки достаточно известен феномен создания новых отраслей, в том числе связанных с самим педагогом и его профессиональной деятельностью. Так, наука педевтология (греч. *paideutes* – учитель и *logos* – слово, наука) в качестве своего предмета рассматривает личность учителя и его профессиональную деятельность в довольно широком диапазоне от этапа довузовской подготовки до этапа профессиональной зрелости [6]. Педевтологическая проблематика, затрагивающая личность учителя, его этические принципы, самоутверждение, мировоззрение,

профессиональные и общественные роли нашла отражение в работах зарубежных и отечественных ученых М. Гилля, Ф.Н. Гноболина, К. Комбса, Н.В. Кузьминой, В. Оконя, В.М. Чарнокозовой и др.

Исторической предшественницей педевтологии можно считать дидаскопию – науку, развившуюся в 20-е – 30-е годы XX века в СССР в рамках деятельности Комиссии по изучению труда управленческих кадров, созданной при центральном педологическом институте в Москве [7, с.75]. К работе данной комиссии были привлечены специалисты в области педагогики, такие как Н.В. Чехов, З.К. Столица и др., психологи Н.В. Рыбников, Е.К. Кричевская, физиологи и врачи (А.С. Шафранова), психотехники (С.Л. Гиллерштейн, Т.Г. Маркарьян, М.С. Бернштейн) и другие, что с самого начала придало ее исследованиям комплексный междисциплинарный характер. Уникальность новой научной отрасли состояла в том, что впервые в истории ставится вопрос о необходимости комплексного изучения проблем личности, труда, подготовки и повышения квалификации профессионала, общественного лидера.

В определенном смысле дидактическую инноватику мы рассматриваем как развитие заложенных дидаскопией научных традиций, связанных с комплексностью, междисциплинарностью подходов к объекту и предмету своего исследования

Помимо конкретного объекта и предмета деятельности дидактическая инноватика характеризуется рядом качественно специфических отличий. Укажем на основные из них, представив концептуальную модель о месте и роли современной отрасли педагогической науки, изначально задуманную как междисциплинарную целостную систему, которая включает психолого-педагогические, философско-методологические, социально-экономические, нормативно-правовые, управленческие и др. аспекты построения практики инновационного образования, и направленную на вы-

ращивание профессиональных позиций субъектов инновационной деятельности.

В качестве объекта дидактической инноватики можно представить динамично изменяющуюся образовательную реальность, представляющую собой сложнейший социокультурный феномен, проявляющий себя и как социальный институт, и как важнейшая сфера духовной жизни современного общества. Существенным признаком образовательной реальности, в отличие от образовательной действительности, является то, что она может конструироваться субъектами образовательной деятельности с помощью рациональных практик [8].

В качестве рабочей характеристики предмета становящейся науки дидактической инноватики мы предлагаем рассматривать профессиональное развитие педагога как субъекта инновационной деятельности, автора, творца и поэтому «хозяина» конструируемой им новой образовательной реальности. Категория профессиональное развитие педагога, как ведущая категория дидактической инноватики, содержит аксиологическую, процессуально - деятельностную характеристику качественных изменений субъекта профессиональной педагогической деятельности на основе культивирования фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом.

Профессиональное развитие – это, во – первых, «деятельность развития», т. е. упорядоченная совокупность способов и средств целевой деятельности, и, во – вторых – это цель и ценность, связанная с фундаментальной способностью педагога становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе.

Дидактическая модель профессионального развития педагога представляет собой открытую спиралеобразную структуру, включающую в себя вектор позиционного самоопределения, механизмы и условия, этапы разви-

тия. Реализация данной модели в соответствии с базовой схемой проектирования, осуществляется в четыре основных этапа (ситуаций профессионального развития).



Условные обозначения:

- 1) градация цвета на схеме отображает интенсивность формирования позиционного самоопределения и наращивания рефлексивности.
- 2) —→ вектор профессионального развития педагога как предмета инновационной дидактики.

**Рис. 1. Модель складывающегося предмета дидактической инноватики**

Раскрытие механизма профессионального развития педагога начинается с определения исходной ситуации, пространства развития, того источника, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается, и проследить, как осуществляется это развитие. Ситуация развития выступает в функции «несущей конструкции» в предметной области дидактической инноватики. В качестве общей формы ситуации развития выступает со-бытийная позиционная общность.

Основными характеристиками со-бытийной, позиционной общности (по В.И. Слободчикову), являются следующие: ее исходной нормой выступает устойчивая духовная связь между его участниками, обеспечивающая

понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности; необходимыми условиями ее осуществления выступают постоянное общение, диалог, взаимное доверие и сопереживание; она создается совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в пространство «встречи» привносятся ими самими. Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта [9, с. 156].

Действительная ситуация развития, позволяющая человеку действительно и самостоятельно «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности, есть событие. Объектом совместной деятельности обучающихся и обучающихся в «со-бытийном» образовательном процессе становится ситуация развития как ситуация неопределенности, в которой способности действий, нормы не заданы, а должны быть выстроены самим человеком, оказавшимся перед проблемой выбора. Именно необходимость сделать выбор в проблемной образовательной ситуации заставляет каждого обучающегося проявлять инициативу, строить позицию, «вписывать» ее в общий контекст совместно – распределенной учебной деятельности, под руководством обучающего – носителя ценностно-смысловых ориентиров и конкретных целевых установок, отвечающего за удерживание возникающей позиционной общности – определенной системы связей и отношений, делающих возможным свободное самоопределение каждого входящего в нее человека.

В качестве дидактической модели профессионального развития педагога нами принята модель самообучающейся организации. Концепт «самообучающаяся организация» реализует в себе фундаментальную закономерность дидактики о единстве содержания образования и формы его освоения, являясь формой деятельностного содержания профессионального развития педагога. Данный инновационный тип содержания образова-

ния представляет собой систему задачных форм организации процесса профессионального развития, связанную с раскрытием педагогом своей собственной субъективности в профессиогенезе и разработкой комплекса условий для выращивания способности к развитию и саморазвитию у своих учеников. Его существенной особенностью является «стыковка» предметного содержания и психолого-педагогических обучающих действий, обеспечивающая «проживание» педагогом различных видов взаимодействия в проектировочной группе в позиции учащегося с последующей рефлексией и осмыслением открытого способа конструирования новой образовательной реальности.

Модель самообучающейся организации характеризуется как позиционная, нормативно – творческая, в которой два полюса этой модели – предметность и сущностные силы человека, его творческий потенциал – задают границы содержания развивающегося образовательного пространства, его структуру и состав. Самообучающаяся организация – это открытая развивающаяся педагогическая система, которая сознательно меняет свои границы и перестраивает свою функциональную структуру путем постоянного преобразования связей и отношений, их взаимопревращения друг в друга с тем, чтобы более полно реализовать свое главное предназначение – удерживание рамок пространства динамично изменяющейся образовательной реальности [10].

Обратимся к характеристике следующего ключевого концепта складывающейся предметной области дидактической инноватики – проектно - деятельностной кооперации. Существенными характеристиками кооперации как формы соорганизации можно назвать: наличие общей цели совместной деятельности и общих норм (общей миссии, стратегии, общие организационные нормы и т.п.); кооперативных звеньев, каждое из которых реализует свою функцию в рамках общей цели и кооперативной связи между ними. Смысл кооперации как способа развития человеческого по-

тенциала в образовательном процессе заключается в том, что она позволяет каждому обучающемуся реализовывать программу собственного развития, адекватно «вписывая» ее в общую программу развития событийной образовательной общности, ценности и нормы которой он разделяет.

Признавая значимость проектно – преобразующей парадигмы в построении инновационного образования, мы вводим в научный оборот категорию проектно – деятельностной кооперации как ведущую технологию развития субъективности человека в образовательных процессах.

Данный вид кооперации описывает деятельность кооперативной системы с управленческой позицией аналогично базовой схеме проектирования. Идеальное конструирование (замысел, проектная идея) включает ряд специальных работ, осуществляемых той структурой, которая в сложившейся для осуществления проекта кооперативной системе, воплощает в себе управленческую позицию:

- концептуализация того общего Дела, которое должно быть совместно реализовано в некотором социокультурном пространстве;
- программирование деятельностей участников разрабатываемого проекта, связанное с определением способов кооперации и координации, номенклатуры существующих и необходимых ресурсов и их объемов, фиксацией заранее полагаемых результатов и их точных адресатов;
- планирование как создание организационно-деятельностной матрицы сугубо конкретных действий, способов их выполнения, их поименованных исполнителей, структурированной относительно этих действий ресурсной базы, конечных продуктов и их потребителей.

Следующий этап проектирования - этап практической реализации собственно и связан с построением кооперативной системы с ведущей ролью управленческой позиции в целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих проект реалистичным и реализуемым. Закономерным результатом проектно-деятельностной кооперации

выступает институализация сложившейся со-бытийной общности в виде конкретных социальных организованностей (команд, коллективов, ассоциаций), которые оказываются «живой субстанцией» движущегося образовательного проекта.

Организация и обоснование практики инновационного образования требует синтеза знаний, предполагающего наличие ряда социально и культурно заданных профессиональных позиций, которые должны быть реализованы субъектами образования: философа - идеолога, теоретика развития, ученого-дидакта, управленца, методиста-психолога, эксперта-диагноста, антропотехника и др. Всем перечисленным профессиональным позициям соответствует специфический вид деятельности.

В рамках проектного эксперимента, осуществляемого кафедрой педагогики и андрагогики совместно с образовательными учреждениями – соисполнителями федеральной инновационной площадки ГБОУ ДПО НИРО по теме «Проектно-сетевой институт инновационного образования», решается задача по выявлению полноты состава профессиональных позиций в образовании и сугубого смысла нового педагогического профессионализма (компетентности) в каждой из обозначенных позиций. Представим основной технологический цикл дидактической инноватики в виде ситуационно – позиционного пространства профессионального развития [10].

*Первая ситуация.* Ситуация актуализации и проблематизации профессиональных средств, в которой совершается обращение отдельных индивидов к коллективному осуществлению инновационной деятельности. Результатом является актуализация и проблематизация ранее освоенного способа профессионально-педагогической деятельности, преобразование его, т. е. осуществление свободы выбора и выход в рефлексивную позицию, а также осознание и практическое принятие профессиональных позиций: философа-методолога-идеолога, ученого дидакта и др.

*Вторая ситуация.* Ситуация концептуализации, означающая выде-

ление ведущих смыслов, идей и ценностей инновационной деятельности, выстраивание общей системы ценностей как основания для развития самообучающейся организации. На данном этапе осуществляется «сборка» позиций коллективного субъекта деятельности (философа, дидакта, психолога, методиста и др.) и принимается ответственное решение, фиксирующее новую позицию индивидуального инновационного поведения педагога.

*Третья ситуация.* Оптимизация структуры смысловых и организационно-управленческих связей. На данном этапе проектирования самообучающейся организации осуществляется моделирование комплекса программ и механизмов профессионального развития педагогов и происходит операциональное наращивание профессионального и управленческого потенциала, а также проблематизация потенциального ресурса в актуальный.

*Четвертая ситуация.* Ситуация рефлексивного оформления замысла и выхода в проектирование новых эталонов средств и предмета деятельности. Постановка отдельным педагогом целей коллективной деятельности и осознание ответственности перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств).

Пройдя все эти стадии и этапы (вхождение – освоение – разработка – реализация) педагог постигает на своем опыте (особенно в ситуации мотивации, концептуализации и рефлексивного оформления профессиональных средств), что учебная, проектно-инновационная деятельность является фактором самоорганизации личности, а значит, средством развития и социокультурной ответственности. Благодаря коллективной *проектной* работе (ситуация концептуализации и оптимизации) педагог узнает, что инновационно-проектная деятельность имеет алгоритмизированную структуру, и овладевает навыками ее построения. Проходя все ситуации, он убеждается, что *совместное управление* коллективной деятельностью позволяет добиваться высоких результатов в осознании, постановке и достижении *собственных* целей благодаря помощи и ресурсам *коллективного разума*.

Акт профессионального развития педагога в описанном ситуационно – позиционном пространстве предполагает движение от становления себя как специалиста-предметника (актуализация и проблематизация), через рефлексию средств и сопряжение себя с учебно-профессиональным сообществом к профессионализму (ситуация концептуализация и оптимизации) и, наконец, к позиции эксперта, конструирующего новые нормы развития, средства и предмет индивидуальной деятельности (ситуация рефлексивного оформления результатов деятельности).

Проведенный анализ свойств и качеств складывающегося предмета дидактической инноватики позволяет представить ее концептуальные основания и характерные особенности становящейся научности в системе инновационного образования:

- деятельностный и проектно-ориентированный тип содержания, имеющий открытую спиралевидную структуру, которая содержит четыре типа ситуаций профессионального развития, включая вектор развития, задачи, базовые обучающие действия по конструированию содержания учебного предмета и способ его введения в образовательную ситуацию, условия развития, а также рефлексивные механизмы управления;

- принципы сценирования и проектирования ситуаций развития – синергичной включенности, динамического равновесия, метапредметности, рефлексивности, позиционного самоопределения, ситуационно-позиционного обучения и др.;

- системные свойства самоорганизации предмета деятельности - открытость, баланс целей, совокупность активностей и способов деятельности элементов внутри системы с взаимодействующими факторами среды, устойчивость к разрушению, концептуальная разработанность и целостность; нелинейность и динамизм протекания информационных процессов и др.;

- ценностно-целевые антропологические ориентиры - позиционное самоопределение и саморазвитие, усложнение возрастной структуры, кре-

ативно-рефлексивный уровень сознания обучающихся и др.;

- основные функции самообучающейся организации - развитие концепции единых действий в процессе взаимодействия обучающихся, постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение друг в друга;

- особый тип общности и управления – кооперация (проектно-деятельностная), со - бытийная позиционная общность, содержательно-рефлексивное, проектно-сетевое управление.

Ключевой фигурой при построении практики инновационного образования, конечно же, является педагог, реализующий инновационную деятельность, поэтому профессионализм современного педагога не может быть сведен только к знанию своего предмета и к умению его транслировать.

Помимо предмета деятельности (знание своего предмета и методики его преподавания), современная профессия педагога включают в себя и социокультурный контекст его реализации, особую социальную, культурную и антропологическую предметность. Современный педагог должен владеть, распоряжаться целым рядом особых способностей, которые ранее (частично и сейчас) были присущи другим профессионалам, прежде всего в сфере интеллектуального труда – ученым, политикам, организаторам.

Сегодня в состав педагогического профессионализма очевидным образом должны войти специфические виды интеллектуальной деятельности, это, прежде всего, – исследование, конструирование, проектирование, сценирование, консультирование, экспертиза, организационное управление.

Именно эти «высоко интеллектуальные и специализированные виды деятельности» должны входить в общий блок способностей, обеспечивающих профессиональную компетентность современного педагога, если он ставит перед собой одну из важнейших сегодня профессиональных задач: исследовать, сконструировать, спроектировать и организовать систему образовательных ситуаций, обеспечивающих подлинное развитие базовых способностей человека в образовательных процессах [11, с. 147 - 178].

Ключевой в ряду этих интеллектуальных способностей педагогического профессионализма в развивающем образовании выступает проектирование как построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей, как раскрытие неочевидных ресурсов, обогащение ресурсной базы современного образования.

Таким образом, методология и технология вращения новых теоретико-концептуальных представлений о новом типе научности в системе современного образования педагогов – это особый вопрос. Сегодня стало очевидным, что традиционная информационная модель профессионального образования с установкой на формирование системы знаний, умений и навыков, академическое построение содержания образовательных программ, дидактическое оснащение учебного процесса должны кардинально преобразовываться в перспективные механизмы развития человеческого инновационного потенциала, успешные технологии социализации и интеграции обучающихся в современные профессиональные сообщества.

В этом плане сама постановка проблемы создания новой научной дисциплины в сфере инновационного образования, на наш взгляд, является весьма «смелой или безумной» идеей и представляет несомненную научную актуальность. В данной статье авторами осуществлена попытка расставить некоторые акценты, обозначить болевые точки создания новой предметной области в сфере образования, наметить те предметные сгущения, относительно которых проводится междисциплинарное исследование и разработана концептуально-методологическая модель дидактической инноватики.

### **Литература:**

1. Порядок создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования: приложение к приказу Минобрнауки России от

23.06.2009 г. № 218// Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».

2. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. - Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

3. Герbart, И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / И.Ф. Герbart / Пер. А.В.Адольфа. – М.: Изд. М.Л.Тихомирова, 1906.

4. Ушинский, К. Д. Избранные труды: В 4 кн. Кн.4: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (продолжение)/ К. Д. Ушинский; [сост., авт.ст., примеч., коммент.Э.Д.Днепров]. — М.: Дрофа, 2005.

5. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.

6. Тодорина, Д. Педевтология. Учебники и пособия для высших учебных заведений / Д. Тодорина, Марулевска К. – София: ЮЗУ «Неофит Рилски», 2010.

7. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005.

8. Имакаев, В.Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Специальность 09.00.11. / В.Р. Имакаев. - Пермь, 2009.

9. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. / В.И. Слободчиков – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

10. Игнатъева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: Монография. / Г.А. Игнатъева - Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2006.

11. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды / Под ред. И.С. Павлова. – Москва : «Колледж предпринимательства», 2004.

репозиторий кафедры педагогики и андрагогики