# Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации

***Г.А. Игнатьева,***
*кандидат педагогических наук,*
*зав. кафедрой педагогики*
*и образовательных технологий*
*Нижегородского института развития*
*образования, доцент*

Переход к новой образовательной парадигме, в которой ценность саморазвития учителя объединена с ценностью развития и саморазвития ученика, требует пересмотра содержания и форм обучения учителя в системе дополнительного профессионального образования. Как в соответствии с гуманитарно-антропологической парадигмой, теорией развивающего образования и теорией непрерывного образования взрослых создать новую модель деятельностного содержания системы повышения квалификации, чтобы ее конечным результатом стала новая образовательная практика развивающего образования?

Статья раскрывает вариант решения данной проблемы через проектирование самообучающейся организации как развивающейся модели постдипломного образования, в которой категория «деятельностное содержание обучения» выступает существенным и необходимым фактором проектирования практики развивающего обучения и источником взрослой учебной самостоятельности и профессионального саморазвития педагога.

***Ключевые слова:*** деятельностное содержание, самообучающаяся организация, развивающаяся модель повышения квалификации.

Применение теории развивающего обучения В.В. Давыдова в системе повышения квалификации учителя знаменует собой качественно новое направление в развитии психологической дидактики постдипломного образования педагога, которая «делает предметом анализа и преобразования саму практику – как педагогическую, так и управленческую» [2, с. 289–315].

В отличие от других концепций развивающего образования ядро теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Да-

* e-mail: gaididakt@rambler.ru

© Московский городской психолого-педагогический университет
© PsyJournals.ru, 2007

выдова составляет положение о новом типе содержания – деятельностном содержании образования, проектирование образцов которого является комплексной научной проблемой, находящейся на стыке философии, педагогики, психологии, теории управления и организации и других наук о человеке и гуманитарных системах.

Говоря о деятельностном содержании как о содержании, «включающем новое представление о деятельности» [1, с. 3–7], содержании как об «освоении новых типов предметной деятельности, прохождении через различные ее формы с последующей рефлексией и осмыслением этих форм» [10, с. 3–9], ученые определили новые единицы содержания, поставили задачу его конструирования, апробации и внедрения в практику образования.

Решая проблему преемственности в развивающем обучении на этапе основной школы, Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапов, А.К. Дусавицкий, В.С. Лазарев, В.В. Рубцов, В.В. Репкин, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман и другие обосновывают важность включения в содержание современного образования таких компонентов, как:

• теоретическое сознание, понимание учебной деятельности как квазиисследовательской деятельности [9, с. 145];

• акт творчества, тенденция к саморазвитию и наличие идеального плана, которые составляют сущностные признаки деятельности [там же, с. 143];

• проектирование образовательного продукта, в котором рабочей рамкой станет управление [там же, с. 142];

• механизмы порождения рефлексивного сознания [11];

• диалогическая позиция учителя в общении с учениками, организация сотрудничества между индивидуальными и коллективными субъектами деятельности [5, с. 113–126];

• понимание саморазвития как ценности, включение специальных приемов, инициирующих у учащихся ответственность за свое развитие, понимание связи развития и саморазвития ученика и учителя [9, с. 143].

Однако если в начальной школе образцы деятельностного содержания образования ученика полностью реализованы в программах и УМК развивающего обучения в различных вариантах и по всем школьным дисциплинам, то в старших классах у школьников пока еще не инициирована ответственность за свое развитие.

Как включить ученика и учителя в процессы развития и саморазвития, если в моделях системного развития учитель среднего звена продолжает обучение школьников в условиях традиционного обучения, всё еще «приносит» с собой на урок учебный материал, который необходимо усвоить с помощью действий запоминания, составляющих основу традиционной системы содержания и отношений, и передавать ученикам не имеющие деятельностного смысла отдельные результаты обучения, вырванные из контекста их порождения и использования?

Учитель может искренне считать, что занимается развивающим обучением только потому, что работает по учебникам В.В. Давыдова, В.В. Репкина или Э.И. Александровой и использует учебные программы, разработанные в системе развивающего обучения. Однако внешнее совпадение предметного содержания и даже формы уроков с исходным образцом не гарантирует того, что содержание учебного процесса будет носить развивающий характер. То, каким оно будет, определяется образовательной деятельностью учителя, особенностью оргуправленческой компоненты деятельности и внутренними установками учителя.

Основная трудность освоения учителем инновационных изменений заключается в устойчивости педагогических стереотипов. Преодолеть их в рамках традиционной модели повышения квалификации, ориентированной на восполнение базового профессионального образования и поддержку «функционирования» учителя-транслятора, невозможно.

Учебный процесс повышения квалификации, направленный на выращивание педагога-профессионала – носителя деятельностной (предметной) позиции, необходи-

мо строить на позиционном самоопределении, на способности самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности и целенаправленно руководствоваться ими в процессе проектирования практики развивающего образования.

Освоение нового типа педагогического взаимодействия предполагает, что учитель сам должен в роли ученика «прожить» этапы выращивания этой формы. Это связано с перестройкой организационных связей системы повышения квалификации: от предметно информирующей модели к развивающейся модели профессионального саморазвития учителя. Широкие возможности формирования новой оргуправленческой культуры специалистов образования заложены в теории самообучающейся организации, входящей составной частью в общую теорию организации.

По определению ученых, общая теория организации – новая междисциплинарная естественная и социальная наука, предметом изучения которой являются законы, закономерности, принципы формирования организационных отношений в системах, обеспечивающих функционирование и трансформацию [7, с. 18–22]. Рассматривая в данной теории соотношение понятий «система» и «организация», мы должны сделать акцент не на первом (процесс), а на втором смысле этого слова: *социальная организация как структура связей или устойчивая форма многосторонних отношений, возникающих в объединении людей*. Существенными признаками организации в сфере и социальных отношений, и образования являются структура связей, устойчивая форма, многосторонность отношений, объединение людей [7, 8, 12, 13].

При этом под структурой связей подразумевается устойчиво проявляющая себя закономерность в распределении потоков материальных или информационных посылок между элементами данной системы, в образовании закономерности организации учебно-воспитательного процесса. Устойчивость формы проявляется в способности элементов организации находиться в динамическом равновесии с окружающей средой, не утрачивая своей сущности. Объединение людей и многосторонность их отношений предполагают наличие общей цели, обретение новых связей и изменение качества отношений.

Вероятно, дать общее определение социальной организации, которое не теряло бы своей практической ценности применительно к любым ее формам, невозможно. Поэтому имеет смысл от попыток общего *описания* объекта исследования перейти непосредственно к выбору или *конструированию* тех принципиальных оснований, на которых могут возникать, существовать и развиваться организации с интересующими нас свойствами, а именно обладающие способностью к самообучению.

Несколько лет в бизнес-образовании существует представление *об обучающейся организации* (Learning Organization) как о более эффективной форме выживания и развития компании в нестабильной ситуации. П.М. Сенге, выдвинув идею самообучающейся организации, предложил в качестве необходимого условия успешной деятельности прохождение сотрудниками компании непрерывного обучения. По мнению ученого, основное назначение самообучения состоит в «подготовке и развитии навыков персонала для эффективной работы в данной организации» [12, с. 75–87]. Если проанализировать это явление системно, в целом, не поддаваясь гипнозу одной только выигрышной стороны – *высокой эффективности*, станет очевидно, что рождение концепции самообучающейся организации имеет большое значение в деловом мире.

В то же время основание и цель создания обучающейся организации в бизнесе чисто экономические, поэтому прямой перенос данной теории в сферу образования невозможен.

Качество гуманитарной педагогической системы определяется иерархией ценностей входящих в нее людей, а отнюдь не формами организации или материальными ресурсами. Развитие профессионального сознания не может совершаться посредством смены вывесок, декларативными методами и средствами. Внутренние

процессы в системе, независимо от «обновленной», красивой оболочки, будут протекать по-старому, до тех пор пока не изменится ее (системы) интеллектуальное и ценностное содержание.

В образовании, в отличие от сферы материального производства и бизнеса, речь идет не только о квалификации специалиста (что часто понимается как способность быстро и эффективно выполнять поставленные задачи), но и о его нравственных качествах, проявляющихся прежде всего в способности брать на себя ответственность за принимаемые решения.

Проблема выбора в данном случае носит не социально-политический, а антропологический характер и решается в ходе *практического* получения ответа на вопрос о ***смысле жизни***: «Кто я? Зачем я?» *Педагогика развития* требует личного самоопределения каждого учителя относительно тенденций общественного развития и непрерывного поиска ***меры Я и Мы*** в каждом из своих учеников.

Современный человек живет в поликультурной среде. И дело не только в том, что усилиями средств массовой информации всё больше размываются границы традиционных культур, а внедрение современных средств связи во все сферы жизни снимает преграды физического пространства. Любой человек, включенный в жизнь цивилизованного общества, в течение своей жизни более или менее тесно соприкасается со специфическими культурами, выросшими за последнее время в различных сферах человеческой деятельности. Одна из задач образования именно в том и состоит, чтобы подготовить молодого человека к бесконфликтной встрече с этими культурами, продуктивному освоению их норм и построению собственного деятельностного содержания, где знания существуют в контекстах их происхождения, порождения и употребления.

Образцов современной предметно ориентированной организации деятельности людей школьники, как правило, не видят. Способы и формы организации школьной жизни продолжают существовать в отрыве от новых достижений оргуправленческой культуры. Практическая деятельность педагога протекает в условиях, которые не вмещают в себя новые образовательные технологии. Сопоставление схемы организации учебного процесса, построенного в массовой школе по классно-урочной системе, со схемами организации взаимодействия людей в общественном производстве показывает, что, с точки зрения организационной культуры, наши школьники в течение 10 лет живут в условиях «школы-фабрики» периода становления индустриального общества, после чего должны совершить резкий скачок в своем социальном развитии, чтобы соответствовать уровню современного высшего образования, нацеленного на подготовку специалиста, готового к реализации задач постиндустриального общественного развития.

Все вышесказанное делает задачу внедрения в школу новых принципов организации учебного процесса крайне актуальной. Однако очевидно, что она не может быть решена путем простого заимствования готовых форм: школа – это детско-взрослый коллектив, объединение деятелей, которые активно (хотя и не всегда сознательно) влияют на окружающую их среду. До тех пор пока учитель не перестанет воспроизводить привычные ему способы деятельности и формы отношений с окружающими, организация внутришкольной жизни (иначе говоря, дух школы) не изменится. В связи с этим полем решения указанной задачи в первую очередь становится система дополнительного профессионального педагогического образования, где учителю, уже имеющему значительный педагогический опыт, создаются условия для такого самоизменения, которое позволило бы ему впоследствии изменить характер образовательной среды внутри своей школы.

С учетом сказанного решаемую нами задачу следует переформулировать так: как должен быть организован процесс дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО), чтобы его конечным результатом оказалась практика развивающего обучения?

В этом случае предметом проектного исследования становится такая организация, которая осуществляет координирование процессов развития в четырех сферах деятельности:

1) профессиональной педагогической деятельности учителя;

2) андрагогической деятельности работников системы ДППО;

3) инновационной деятельности школьных администраторов;

4) деятельности работников системы управления образованием, осуществляющих экспертизу и контроль происходящих изменений.

Создать организацию, которая была бы нацелена на модернизацию образования – как развивающего и развивающегося, могут только такие работники образования, которые недовольны существующей системой образования и причины недовольства которых носят принципиальный характер, т. е. коренятся в проблемах и противоречиях организации этой системы, а не в ее функциональных сбоях (условиях конкретной школы, низкой зарплате и прочих трудностях коммунально-бытового характера, которых сейчас у образования предостаточно). Причем позитивный опыт их педагогической деятельности приносит реальные плоды, но плохо укладывается в существующие организационные рамки. Кроме того, эти специалисты должны быть способны к практическому сотрудничеству в деле проектирования новых форм организации образовательного процесса. Совокупность субъектов образовательной деятельности, обладающих вышеперечисленными качествами, составляет ядро самообучающейся организации в системе образования.

Введем рабочие определения, которые отражают существенные различия между понятиями системы и организации вообще и самообучающейся организации в частности.

О р г а н и з а ц и я – это адаптированная к своему окружению социальная система, имеющая определенные границы и стремящаяся сохранять свою целостность и внутреннюю структуру при любых (внешних и внутренних) деструктивных воздействиях.

С а м о о б у ч а ю щ а я с я о р г а н и з а ц и я – это организация, сознательно меняющая свои границы и перестраивающая свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели.

В качестве объекта изучения общей теории организации (ОТО) обычно выступают устойчивые формы социальных организаций и факторы, вынуждающие их изменяться (дезорганизующие, препятствующие выполнению функций или затрудняющие взаимодействие с внешней средой), а также методы защиты от этих факторов и способы минимизации потерь от замены одной формы организации другой, если такая замена неизбежна. То есть нормой при этом является устойчивость формы организации, а периоды ее изменения ассоциируются с кризисом, мучительной перестройкой, ломкой привычных отношений, с неизбежным ущербом (почему и разрабатываются специальные антикризисные меры и программы стабилизации).

В теории самообучающейся организации (ТСО) всё как раз наоборот: стабильное функционирование, самовоспроизведение являются для нее ненормальным состоянием, остановкой в развитии. Можно сказать, что такая организация все время находится в переходном периоде разрушения или трансформации старых оргформ и активного поиска и конструирования новых – таких, в которых более интенсивно протекают процессы саморазвития или рождается новое качество. Это ее внутренняя норма, а не вынужденная, адаптационная реакция на изменение внешних условий. Поэтому объектом изучения теории самообучающейся организации служат не сами формы организации (которые выступают «переменной величиной»), а средства их выращивания и те онтологические основания, на которых может возникать множество разнообразных (переходящих друг в друга или друг друга исключающих) форм.

Если задачей ОТО является «изучение законов, закономерностей, принципов

формирования организационных отношений», характерных для зон устойчивого существования организации, то ТСО исследует законы, закономерности, принципы и формы существования организации в ситуациях на границах зон стабильности или за их пределами, т. е. там, где процессы самоорганизации настолько сильны, что способны разрушить оргформу и парализовать свойственную ей систему управления, из-за чего внутренняя ситуация квалифицируется как «неуправляемая, близкая к хаосу».

По этой причине термин «самообучающаяся организация» не является эквивалентом близкого по звучанию (но не по значению) термина «обучающаяся организация» (Learning Organization). Изучение и проектирование последней служит предметом ОТО, а именно той ее части, которая исследует возможность использования внешних факторов для управления деятельностью и внутренней средой *излишне устойчиво* функционирующей организации. «Местом встречи» ОТО и ТСО становится изучение таких пограничных состояний и условий, при которых LO переходит в СО (и наоборот).

Основанием принято называть необходимое условие, выступающее предпосылкой существования каких-либо явлений (следствий) и служащее их объяснением. В соответствии с принятым в системе диалектической логики представлением сущности каких-либо процессов и явлений как снятом и разрешенном внутреннем, сущностном, необходимом противоречии основанием для проектирования «самообучающейся организации» может стать пространство пересекающихся ***противоречий*** «Я – Другой», «Знание – Не-знание», «Деятельность (процесс) – Оргформа (структура)» [6, с. 404–419].

В современных условиях главным вопросом самоопределения педагога, решаемым в рамках системы ДППО, является вопрос об отношении с педагогической (инертной) средой школы, из которой он вышел и в которую должен возвращаться. Основной задачей СДППО, поставившей перед собой цель развития системы образования, должно быть создание условий для выращивания многообразия таких самоопределений. Существующая уже многие годы дилемма «либо раствориться в среде, либо бороться с ней» является ложной. В первом случае полученный учителем инновационный импульс затухнет, потому что будет мешать ему снова стать частью среды и «быть как все», во втором он будет потрачен на бесплодную борьбу и не достигнет своего конечного адресата – учеников.

Возможность конструктивного выхода из этой проблемной ситуации находится в ней самой, если принять это противоречие в качестве онтологического основания своей организационной деятельности и сделать из него источник развития своей субъектности. Снятие этого противоречия происходит благодаря введению в бинарную схему рассуждения «Я и Все» третьей категории – «Другой».

В этом случае самоопределение педагога в направлении выделения из однородной среды не будет означать трагический отрыв от жизни, уход из привычной среды «в никуда». Отрицание «Я – не Все» одновременно становится тождеством «Я – Другой», утверждением самости, имеющей не нигилистическое содержание («не такой, не знаю какой»), а позитивное, деятельностное («Я – Другой, т. е. тот, который делает другое дело, а именно…»). Личное самоопределение «Я – Другой», означающее нечто большее, чем простая декларация, должно быть деятельностным. В связи с этим насущной необходимостью, а не данью моде или стремлением к «научности» объясняется применение в практике системы ДППО ***деятельностного подхода*** со всем его инструментарием.

Осмысление отношения «Я – Все» с позиции «Другой» приводит к поиску общих антропологических оснований, на которых и тождество, и противоречие, содержащиеся в этом отношении, образуют целостную систему. Поэтому второй подход, который должен быть использован в дополнительном образовании педагога, – ***антро-***

***пологический***, выявляющий сущностные характеристики человека.

Наконец, третья сторона, отношение «Все – Другие», осмысляемое с позиции Я, требует введения принципа развития, обнаруживающегося в социальном плане через образование человеческих сообществ. В этом контексте путь личного развития, становления самости человека, выглядит как со-бытие во времени, как переход из одного сообщества в другое или трансформация одного сообщества в другое. Осознанное отношение к процессу развития естественным образом приводит к необходимости внедрения ***проектного подхода***, в котором процесс самостроительства человека оказывается неразрывно связанным со строительством его окружения, с принятием на себя личной ответственности за результат такого строительства, материализованный в форме социальной организации. Человек, включенный в процесс проектирования и организационного строительства, обретает свою меру, показывающую степень его возрастания (взросления). Этой мерой служит функциональное место, которое он занимает в развивающемся сообществе (организации). Включение в процесс развития начинается в роли Берущего, т. е. потребителя, приспосабливающегося к внешним условиям и отвечающего только за свой функционал, и заканчивается в позиции Дающего, т. е. человека, ответственного за судьбу всей организации.

Самоопределение педагога, базирующееся на схеме «Я – Другой – Все», имеет тройственный характер. Во-первых, оно должно указывать на характер деятельности, в которую педагог намерен включиться и начинает включаться в условиях, предоставляемых ему системой ДППО. Во-вторых, в нем должны быть обозначены те антропологические основания или нравственные принципы, на которых эта деятельность строится. В-третьих, оно должно указывать конкретный способ перехода на новые основания и к новой деятельности, а для этого облекаться в форму реального проекта самоизменения.

Конечно, названные компоненты и принципы не являются специфическими для практики самоопределения в сфере профессиональной педагогической деятельности. Однако именно для этой сферы, в силу ее теперешней замкнутости, проблемности и значимости для всего социума, обязательное и системное рассмотрение всех трех сторон педагогического самоопределения приобретает жизненно важный характер.

Таким образом, проблему модернизации постдипломного образования мы связываем с разработкой развивающейся модели деятельностного содержания профессионального образования педагога (см. схему на с.54) на основе гуманитарно-антропологического, проектного подходов, системно-мыследеятельностной методологии и теории развивающего образования (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.).

Проведение исследований профессионального саморазвития педагога в системе повышения квалификации стало возможным благодаря теоретическим подходам в области непрерывного, опережающего и личностно ориентированного образования взрослых (Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, М.Т. Громкова, А.В. Даринский, С.И. Змеев, Т.А. Каплунович, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, А.П. Ситник, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель и др.).

По содержанию, структуре и форме развивающее обучение учителя в системе повышения квалификации отличается *от традиционной системы* подготовки:

содержит *схему* процесса проектирования методов педагогической работы, а не их *описание*;

имеет целью не информирование, а ***организацию учебной деятельности***, поскольку предметом проектирования для нас является именно *индивидуальный способ деятельности* учителя и ученика;

адресуется *коллективному субъекту* проектирования – ***учебной группе***, т. е. учебно-профессиональному сообществу преподавателей (андрагогов) и «учеников» (слу-

шателей курсов), ориентированному на решение *учебно-профессиональных задач*;

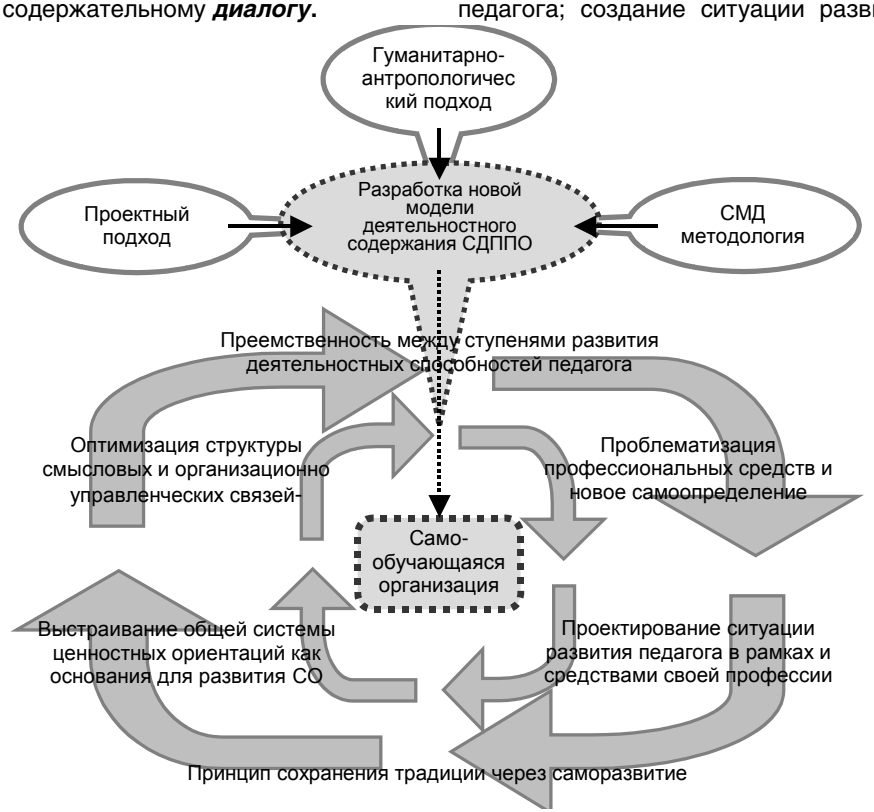
выполняет функцию ***инструмента*** *для образования и развития* такой учебной группы в ситуации реальной педагогической работы, когда и педагоги, и преподаватели поочередно оказываются в роли учеников и учителей;

отличается тем, что содержание построено не в форме линейно-разворачивающегося логически-непротиворечиво *выстроенного* курса, а как автодидактический ***конструктор*** для создания множества *разнообразных* авторских курсов в рамках предметной области «Теория и дидактика развивающего обучения»;

включает в себя *авторскую позицию*, выраженную в концепции, которая должна восприниматься не столько как «руководство к действию», сколько как приглашение к содержательному ***диалогу***.

Стержневым фактором проектирования развивающего образования как нового типа образовательной практики выступает деятельностное содержание обучения учителя, поскольку оно определяется, с одной стороны, конкретной предметностью (предметом, который со-держат), а с другой – способом со-держания этой предметности и совместных действий относительно нее. Решение проблемы разработки деятельностного содержания связано с общим способом проецирования теоретических знаний в плоскость обучения взрослых в системе повышения квалификации [10, с. 5].

Деятельностное содержание модели самообучающейся организации соответствует базовой схеме проектирования (см. схему), включающей четыре основных этапа: проблематизацию профессиональных средств и позиционное самоопределение педагога; создание ситуации развития в




Модель самообучающейся организации ПК

рамках и средствами своей профессии; выстраивание общей системы ценностей как основания для развития самообучающейся организации; оптимизацию структуры смысловых и оргуправленческих связей.

Умение учителя учить, обучаясь, является не только важнейшей характеристикой субъекта профессиональной педагогической деятельности, но и универсальной способностью к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях динамично развивающейся культуры. Основная идея построения новой модели повышения квалификации как самообучающейся организации состоит в том, что в деятельностном пространстве встречи учителей – слушателей курсов – и преподавателей системы ПК задаются различные ситуации развития-самоопределения, в которых осуществляется выход из роли учителя в позицию учителя-учащегося через обращение к своему Я и коллективной рефлексии [11].

Модель самообучающейся организации можно охарактеризовать как позиционную, нормативно-творческую, мыследеятельностную модель системы развивающего дополнительного профессионального образования. Сопровождение процесса профессионального самоопределения педагога в этой модели представляет собой систему обучающих учебно-профессиональных действий, направленных на порождение позиции.

Принятие своего типа участия в деятельностной ситуации, осуществление осознанного выбора приводят к тому, что последующее проектирование развивающей образовательной практики переживается как свободное и ответственное действие. В этом смысле позиционное самоопределение противостоит таким адаптивным механизмам вхождения в деятельность, как принятие и исполнение роли [10, с. 241–258].

В новой модели повышения квалификации, ориентированной на развитие деятельностных способностей к профессиональному самоопределению, само постдипломное образование выступает единым и одновременным процессом профессионального саморазвития педагога и развития им своей профессии (через творение новых форм предметности).

Два полюса этой модели – предметность и сущностные силы человека, его творческий потенциал, как взаимодействие в образовательном процессе когнитивных и оргдеятельностных качеств личности, – задают границы содержания развивающейся образовательной среды и ее состав.

Проектирование новой модели повышения квалификации на основе концепции самообучающейся организации требует также перестройки и конструирования оптимальной структуры организационно-управленческих связей. Мы предлагаем вариант четырехуровневой структуры организации непрерывного профессионального образования, которая имеет целостный характер, т. е. она призвана осуществлять как объединение усилий по вертикали между образовательными пространствами России (федеральный уровень), субъекта федерации (региональный уровень), города (муниципальный уровень), образовательного учреждения, так и координацию целей по горизонтали (лиц и организаций, находящихся на одном уровне) в контексте общей стратегии развития образовательного региона. При этом принципиальным является определение индивидуального места каждого участника не только внутри своего горизонта, но и в масштабе следующего уровня.

Очевидно, что и определение ближайшей перспективы, и выбор схемы дальнейшего развития инновационной деятельности (т. е. разработки программы перехода от одного типа ситуации к другому) тесно связаны с реально достигнутым уровнем инновационной оргуправленческой культуры ее субъектов. Было бы методологически безграмотно строить планы по проектированию практики развивающего образования, в которые не закладываются средства для профессионального развития *всех ее участников*. Инновационный про-

цесс обязательно должен сопровождаться и инициироваться образовательным. Это означает, что в соответствии с выбранным самими участниками инновационного процесса маршрутом развития должна быть выстроена технология становления Инноватора, т. е. человека, который умеет проектировать и реализовывать не плоские, утилитарные технологии, а объемные, которые не разрушают существующую культуру, традиции и опыт отечественного образования.

Особая предметность содержания строится совместными усилиями сотрудников кафедры педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования и педагогическими коллективами школ города и области, работающими по системе РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В деятельностное пространство «встречи» входят проектные группы представителей экспериментальных площадок: средних школ №85, 124 Нижнего Новгорода, №14, 8 г. Выксы, №8 г. Кстово, №39, 21 г. Дзержинска Нижегородской области, в которых разрабатывается возрастно-нормативная модель развития человека на разных образовательных ступенях, в разных типах образовательных учреждений.

Развивающее обучение системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, цель которого состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для его развития как субъекта деятельности, имеющего потребность в самоизменении и способного удовлетворить ее посредством учения, выступает сегодня в качестве альтернативы предметно-знаниевому процессу обучения. В педагогической практике новый подход к инновационным процессам до сих пор связан с противопоставлением развивающего и традиционного типов обучения.

Развивающее обучение необходимо рассматривать в пространстве вполне определенной социальной практики. Развивающее и развивающееся образование как инновация оправдано, более того, необходимо, поскольку, решая комплексные задачи развития и воспитания, порождает столкновение сложившихся и становящихся норм новой практики. Развивающее обучение порождает естественное несоответствие традиционных норм новым социальным ожиданиям. Для решения этой проблемы, с нашей точки зрения, необходимо вернуться к разработке региональных программ развития системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая была представлена В.В. Давыдовым и членами ассоциации МАРО еще в 1994 г.

***Литература***

1. *Громыко Ю.В., Давыдов В.В., Лазарев В.С., Рубцов В.В., Слободчиков В.И.* Концепция прогноза развития образования до 2015 г. // Народное образование. 1993. №1–2.
2. *Громыко Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / Последние выступления. М.; Рига, 1998.
5. *Дусавицкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002.
6. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учебное пособие. М., 2002.
7. *Коренченко Р.А.* Общая теория организации: Учебник для вузов. М., 2003.
8. *Куркин Е.Б.* Управление инновационными проектами в образовании. М., 2001.
9. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина–Давыдова // Вопросы психологии. 2002. №1.
10. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников: Пособие для учителя. М., 2001.
11. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. №2.
12. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: Пер. с англ. М., 2003.
13. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева. М., 1997.

## The self-learning organization as model of developmental training in the system of raising teacher's skill level

**G.A. Ignatieva,**
Ph.D., the head of the Department of Pedagogics and Educational Techonologies of the Nizhegorodsky Institute of Education Development, the assistant professor

The conversion to the new educational paradigm in which the value of a teacher's self-development is united with the value of a student's development and self-development, demands to revise the contents and forms of teacher training in the system of supplementary vocational training. From the point of view of humanitarian-and-anthropological paradigm, the theory of developing education and the theory of continued education of adults it is necessary to create the new model of activity contents of the system of raising one's skill level for the purpose of the result to become new educational practice of developing education.

The article reveals the variant of the decision of the given problem through projecting a self-educating organization as a developing model of postdegree education in which the category of activity contents of training acts as the essential and necessary factor of designing of developmental training practice and the source of adult educational independence and professional self-development of a teacher.

***Keywords**:* activity contents, self-learning organization, developing model of raising the level of one's skill.

***References***

1. *Gromyko Yu.V., Davydov V.V., Lazarev V.S., Rubcov V.V., Slobodchikov V.I.* Koncepciya prognoza razvitiya obrazovaniya do 2015.g // Narodnoe obrazovanie. 1993. №1–2.
2. *Gromyko Yu.V. P*roektirovanie i programmirovanie razvitiya obrazovaniya. M., 1996.
3. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya M., 1996.
4. *Davydov V.V.* Novyi podhod k ponimaniyu struktury i soderzhaniya deyatel'nosti / Poslednie vystupleniya. Moskva; Riga, 1998.
5. *Dusavickii A.K.* Razvivayushee obrazovanie: teoriya i praktika. Har'kov, 2002.
6. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskie osnovy pedagogiki (psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D.B .El'konina–V.V .Davydova): Uchebnoe posobie. M., 2002.
7. *Korenchenko R.A.* Obshaya teoriya organizacii: Uchebnik dlya vuzov. M., 2003.
8. *Kurkin E.B.* Upravlenie innovacionnymi proektami v obrazovanii. M., 2001.
9. Problemy i perspektivy razvitiya sistemy El'konina–Davydova // Voprosy psihologii. 2002. №1.
10. Razrabotka novogo soderzhaniya obrazovaniya i razvitie intellektual'-nyh sposobnostei starshih shkol'nikov: Posobie dlya uchitelya. M., 2001.
11. *Slobodchikov V.I., Cukerman G.A.* Genezis refleksivnogo soznaniya v mladshem shkol'nom vozraste // Voprosy psihologii. 1990. №2.
12. *Senge P.* Pyataya disciplina: iskusstvo i praktika samoobuchayusheisya organizacii: Per. s angl. M., 2003.
13. Upravlenie shkoloi: teoreticheskie osnovy i metody / Pod red. V.S. Lazareva. M., 1997.