

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14+37.011.33

DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-69-76

К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МАГИСТРАНТА

Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников

Белорусский государственный педагогический университет, Минск, Республика Беларусь

Введение. Проблема инновационного изменения образования выступает основной темой статьи. Авторы полагают, что инициатором и механизмом этих изменений может стать магистерская подготовка в педагогическом университете. В этом случае она сама нуждается в структурно-содержательном преобразовании, существенные элементы которого представлены в тематических блоках настоящего изложения.

Результаты и обсуждение. Выделение области коммуникаций как метапредметной деятельности становится вызовом для профессиональной подготовки, побуждает к переосмыслению той образовательной работы, которая сообразуется со второй ступенью высшего образования. К способам структурно-содержательного преобразования относится создание в магистратуре инновационно ориентированных программ обучения, в которых будут апробироваться новые формы знания и образовательного взаимодействия. Такая форма сообразуется с разработкой и внедрением в учебный процесс визуальной эпистемологии, а также с применением в конструировании учебного процесса метапредметных фикциональных семиотических конструкций. Доказано, что нельзя приобретать новую метапредметную компетентность в условиях реализации традиционных дидактических схем.

Заключение. Предлагаемые содержания не являются готовыми решениями, а представляют собой наборы эвристик, направленных на актуализацию дискуссии о смысле и назначении магистерского уровня профессиональной подготовки педагогов. Предлагаемая модификация предполагает создание в институте магистратуры проектно-разработческих направлений (программ и учебных курсов), в которых инновационная ориентация выступает и как цель, и как содержание обучения. Содержание обучения включает в себя два подструктурных элемента: деконструктивный и конструктивный. Формой их реализации выступает совместная деятельность участников образовательного процесса.

Ключевые слова: инновационное образование, магистерская подготовка, визуальная эпистемология, метапредметная педагогическая компетентность, фикциональные семиотические конструкции, кейс-стади.

Введение

Образование, являясь историко-культурным феноменом, нуждается в перманентной рефлексии своих порядков, связей с традицией, социумом и культурой. В относительно стабильные периоды общественного развития этот вопрос не так остр, как в условиях переходных, отличающихся сложной динамикой и высокой степенью неопределенности. Между тем понятно, что сложившаяся образовательная практика (вкуче с поддерживающей ее теорией) всем своим устройством не ориентирована на решение задач переходного периода¹. В их артикуляции и апробации заключается актуальная миссия инновационного образования и педагогической науки, которая должна не просто возвестить образовательное будущее, но предложить конкретные модели переходных педагогических

систем, описать способ их связи с культурой и действующим образовательным порядком. Необходимость такого рода работы обусловлена прежде всего тем, что «инновационный контекст образования характеризуется созиданием и принципиально меняет представление о сущности образования как передаче (образов, ценностей, норм) культуры» [2, с. 51–52].

Стратегии перенастройки образования могут реализовываться двояко: как целерациональное, прогнозируемое и контролируемое управляющей инстанцией изменение и как радикальная децентрализация, ориентированная на развитие инновационной активности педагогических субъектов, создающих веер возможностей и выбора форм настоящего и будущего образования. В плане реализации каждая из этих стратегий имеет свой набор благ и, разумеется, свои риски и слабые стороны. В первом случае это высокая цена ошибки, связанная с ошибочным целеполаганием и умалением

¹ Создатель теории переходного общества Элвин Тоффлер замечает в связи с этим: «Все согласны с тем, что образование – необходимое условие развития. Но какое образование?» [1, с. 254].

творческого потенциала образовательных субъектов, во втором – возрастающий уровень организационной нестабильности и несогласованности.

Изложение этой статьи будет строиться в контексте второй стратегии образовательного развития, ставя в центр внимания проблему создания переходного механизма, встроенного в образование для осуществления необходимых пертурбаций. Речь идет прежде всего об условиях либерализации образовательного пространства, для чего, понятно, недостаточно политического решения. Инновационная активность образовательных субъектов нуждается в специальной порождающей среде, в той, где возникали бы и апробировались новые дидактические модели и правила образовательного взаимодействия, а также готовились их носители – соответствующий задаче переходного периода кадровый ресурс. Площадка развития образования в обсуждаемом инновационно-образовательном залоге предполагает определенную институциональную локализацию¹. Таковой в данной статье выступает магистерская подготовка в педагогическом университете. В самом общем виде она предстает как место инновационного обучения преподавателей самого университета и коллег из партнерских вузов. При этом имеется в виду, что обсуждаемая форма не связана с радикальным изменением всей системы обучения специалистов высшей квалификации. Речь идет лишь об одной из составляющих работы магистратуры – подструктуре, выделенной из общего порядка педагогического воспроизводства, которой придается инновационно-образовательная направленность. Обучающиеся по специальной учебной программе магистранты могут оказаться способными участвовать в процессах обновления образования на разных уровнях его функционирования.

Вызовы инновационной педагогической магистерской подготовке

Подготовка студентов по образовательным программам второй ступени высшего образования (магистратура) имеет в странах бывшего СССР более чем двадцатилетнюю историю. В своей реализации она впитала в себя многое из мирового образовательного опыта и сегодня воспринимается, причем не только представителями педагогического сообщества, как естественный путь развития высшего образования. Между тем последнее десятилетие

¹ На значимость институционального обеспечения инноваций указывала Г. Н. Прозументова, подчеркивая необходимость структур, поддерживающих созданную реальность. Вот только надо дойти до формирования важных социальных структур – институтов. «Институции надо создавать! Вертикальные и горизонтальные. Первые живут лучше, чем горизонтальные, но они менее человечны» [3, с. 28].

текущего века ознаменовалось существенными изменениями в социокультурной и образовательной ситуациях, среди которых – возникновение феномена цифровой культуры, обусловленного совершенствованием электронных средств массовой коммуникации, а также качественные изменения в системе разделения труда, проявляющиеся прежде всего в новом соотношении производственной и обслуживающей деятельности. Сегодня значительная часть общественного богатства создается не столько в фабрично-заводской сфере, сколько в области коммуникаций, управления, того, что связано с социальным сервисом и человеческим капиталом (HR). Данное обстоятельство становится вызовом для профессиональной подготовки, побуждает к переосмыслению той образовательной работы, которая соотносится со второй ступенью высшего образования. Возникновение педагогической ориентации на Университет 3.0 можно рассматривать как попытку образования адаптироваться к новым социальным и культурным условиям.

Между тем адекватный ответ университетской подготовки на вызов цифровой эпохи и смену принципов в системе разделения труда связан с пониманием образованием характера происходящих изменений и корректировкой того типа образовательной практики, которая реализуется в стенах университета. Но, как показывают современные образовательные исследования², формы педагогической практики и их содержание за годы существования магистратуры во многом остаются изоморфными обучению на первой ступени профессиональной подготовки. Отличия наблюдаются главным образом в специализации преподаваемых дисциплин и повышении доли самостоятельной работы студентов.

Наш анализ характера научно-методического обеспечения процесса адаптации университета к условиям цифровой модификации культуры, в частности используемых в обучении моделей знания, обнаруживает устойчивую тенденцию к сохранению вербальной традиции в политике подготовки и использования учебных пособий. Вне зоны внимания педагогического персонала университетов оказываются такие порожденные цифровой эпохой феномены, как визуальное знание, визуально опосредованная учебная коммуникация, визуальная

² С введением двухуровневой подготовки в российской высшей школе не утихают споры о том, чем различаются по содержанию образования и способам его реализации бакалавриат и магистратура. Если с бакалавриатом как необходимой и достаточной ступенью высшего образования ситуация более или менее понятна, то по поводу магистратуры возникает очень много вопросов: является ли эта ступень обязательной, когда лучше поступать в магистратуру (сразу после бакалавриата или после 3–5 лет практической работы), какие требования предъявляются к преподавателю (кроме наличия ученой степени), работающему с магистрантами? [4, с. 144].

компетентность в целом. Речь идет не только об изучении визуальных продуктов и их носителей самих по себе, но также и работе с практическими контекстами, в которых они используются. Немецкий теоретик образования Б. Шнетлер указывает на необходимость оперативного приобретения студентами новой компетентности, состоящей, по его мнению, в «развитии у них навыков чтения, интерпретации и понимания визуальных материалов, а также их критики» [5, с. 109]. В обоснование такой необходимости Шнетлер приводит аргумент, согласно которому знание сегодня визуализируется, а на место понятийных конструкций все чаще помещается образ и его модификации (изображения, схемы, имитационные модели, рисунки, фотографии, видео). Даже чтение в электронной сети оказывается существенно отличным от чтения текстов на бумажных носителях, поскольку «вербальный знак у современного читателя запускает иной механизм восприятия, чем еще 20 лет назад» [5, с. 109]. В результате в образовательной ситуации начинают взаимодействовать практики доцифровой и цифровой эпох, цифровые рожденные субъекты (студенты) и цифровые эмигранты (преподаватели). Их неупорядоченное взаимодействие ведет к учебным коллизиям (конфликту поколений), сказывается на интересе студентов к обучению, падению качества образования в целом. Инновационная подготовка педагогов-магистрантов в переходный период не может не учитывать и этих эпистемологических обстоятельств.

Конститутивы метапредметной компетентности в магистерской подготовке педагогов

В связи со сказанным выше первая из проблем, нуждающихся в оперативном решении, – проблема структурной организации магистерского обучения. Предлагаемое в статье решение может быть названо отношением селективной преемственности, предполагающим как преемственность между отдельными подсистемами первого и второго уровней вузовской подготовки, так и разрыв между ними. Преемственность в рассматриваемом случае сохраняется на уровне содержания обучения, организованного в компактные и сконденсированные формы; разрыв касается способа обращения с материалом содержания и формы реализации образовательного процесса.

Структурная рекомпозиция обучения специалистов и магистрантов

Институциональное отношение, предполагающее указанную выше селективную преемственность, должно производиться в двух различных режимах, определяющих конфигурацию обучения первого и второго уровней высшего образования.

Основанием их различия могут выступать режимы упорядочивания и переупорядочивания значений (или процедуры контекстуализации и реконтекстуализации вовлекаемого в обучение материала).

Первый режим опирается на целостность учебного предмета, определяемую традицией обучения. Учебный предмет в этом режиме формируется как упорядоченное множество в соответствии с принятыми в педагогической подготовке формами отображения имеющихся в дидактике подходов. Данный уровень решает задачу помощи студентам – будущим учителям и педагогам – в «ориентации в теориях и образовательных событиях, реализующихся в тех странах, в которых имеет место академическая рефлексия и организационные формы обучения» [6, с. 7]. Способ предъявления такого порядка представлен, в частности, в исследованиях Института педагогики Университета Гданьска. Основные компоненты образовательных подходов в нем включают в себя: объективистскую, интерпретивно-конструктивистскую и трансформативную педагогику [6, с. 53]. В ходе работы с материалом педагогических традиций образовательное пространство в восприятии студентов приобретает образ множественности теорий и практик, упорядоченных в соответствии с решаемыми ими конкретными образовательными задачами и профессиональными идеологиями. Контекст последних выступает предельной рамкой рефлексии педагогического опыта и способов его выражения. Предполагается также, что профессиональный выбор будущих специалистов будет в этом случае определяться наличием образцов педагогической деятельности, реализуемых на современном образовательном рынке.

Второй режим опирается на идею открытого для переупорядочивания учебного предмета, который обозначается авторами как учебный метапредмет¹. Метапредмет² имеет дело прежде всего с конструкциями учебных предметов, сконструированных на предшествующем уровне обучения посредством их реконтекстуализации. Последняя преследует задачу деконструкции учебных предметов, превращения их в инструментальные и организационно-деятельностные наборы, с помощью которых впоследствии могут создаваться новые педагогические проекты и практики. С этой точки зрения метапредмет в структурном выражении имеет две части: деконструктивную и конструктивную.

¹ Идея учебного метапредмета представлена в публикации М. Б. Сапунова, А. А. Полонникова [7, с. 156–157].

² «Метауровень – это такая позиция М, которая по отношению к позиции П определяется как внешняя, но в то же время она способна признавать позицию П и даже включать ее в себя. Метапозиция М реконтекстуализирует позицию П, предписывая ей новый смысл, но при этом не полностью предавая забвению старый» [8].

Предполагается, что позиция «мета-» создает ситуацию множественности, где каждая единичность по-своему сможет производить активацию конститутивных свойств учебного предмета и выступать необходимым условием его дереификации.

Метапредметная компетентность в эпистемологической организации магистерского обучения

Проблема создания метапредмета во многом заключается в том, что данная педагогическая конструкция носит утопический характер. Невозможно представить любой действующий контекст (личностный, профессиональный, идеологический и т. п.) вне культуры и социальных отношений. С этой точки зрения любая метапозиция культурно обусловлена, а значит, проективна по отношению к включаемому в ее контекст материалу. Это также означает невозможность объективной позиции, из которой может производиться деконструктивно-конструктивная деятельность. Невозможность преодоления рамочных условий культуры, с одной стороны, и необходимость обнаружения этих условий в действии, с другой – вызывает к жизни необходимость обращения к утопической идеологии, которая в современной науковедческой практике часто определяется в терминах фикциональных объектов.

Известно, что практика современной науки, причем не только ее гуманитарной части, убедительно свидетельствует об эффективности применения несуществующих (вымышленных, фиктивных) объектов в процессах научного познания. Речь идет, разумеется, не о субъективных иллюзиях сознания, часто выступающих предметом психопатологии, а об особом рода семиотических конструкциях, основной функцией которых выступает не отражение действительности, а содействие в реализации актов понимания и продуктивной мыслительной деятельности в целом. Для их обозначения М. К. Мамардашвили, например, использовал термин «превращенные формы», указывая на распространенность фиктивных объектов, типа « $\sqrt{-1}$ » в математике [9, с. 318].

Российский культуролог Ю. М. Шилков, наблюдая развитие современных практик научного мышления, даже пишет о «фикциональном повороте» в исторических науках, связанном с исчерпанностью линейных моделей исторического процесса, выводящих свои законы на базе строгой фактологии. Ученый показывает продуктивность использования в современном летописании идей «сослагательной (альтернативной) истории» или истории как фикции [10, с. 266]. «Фикциональный поворот» исследователь связывает с применением психологических и игровых технологий, расширяющих творческое пространство мышления историка

практически до неограниченных пределов [10, с. 267]. История при этом начинает трактоваться не «как собрание объективных событий, фактов, а разнообразие текстов (с их документальной значимостью), выражающих взаимодействия людей» [10, с. 272].

Сторонники этой точки зрения, например Э. Доманьска, отмечают, что в ситуации перепроизводства исторических свидетельств и перспектив «граница между фактом и фикцией неуловима» [11, с. 157]. Последнее не исключает из исторического исследования его эмпирическую составляющую, но переносит вопрос о принципе организации материалов с фактов на формальные характеристики нарративов. Это обстоятельство существенно сближает историческое исследование и литературное творчество.

Для исследования продуктивности использования фикционального дискурса в образовании особое значение имеет позиция немецкого социолога К. Кнорр-Цетиной, сделавшей фикцию предметом отдельного исследования. Она отмечала, что основная функция фикций – методологическая, связанная с получением знания об ошибках и ограничениях знания. «Фикции трансформируют технические и социальные аспекты современных институтов в культурные системы множественных порядков... устанавливая для участников социального действия новые эпистемологические перспективы наблюдения и самопознания» [12, с. 16–17].

В цитируемом исследовании К. Кнорр-Цетина описала три типа вымышленных форм (фикций): примитивные классификации, социальные модели и операциональные системы знаний [12, с. 9]. Первые из них связаны с социокультурной ориентацией и обеспечивают исходную категоризацию окружающего мира. К их числу автор относит первичные рационализации – имена: метафоры и аналогии. Фикции такого рода свойственны не только обыденному сознанию, считает исследователь, но и составляют значительную часть словарей естественных наук, образуя терминологические наборы, производящие технические объекты и различия. Второй тип фикций служит социальному сотрудничеству и социальной идентификации, в то время как третий тип выступает инструментом познания, схватывая ускользающие от наблюдения реалии. В этой второй (орудийной) функции авторы и будут анализировать применение фикций в образовании.

К сожалению, ни в педагогической теории, ни в педагогических практиках фикциональный дискурс не получил в настоящее время, по нашим наблюдениям, легитимного статуса [13]. Речь идет, разумеется, не об апелляции ученых-педагогов и педагогов-практиков к тем или иным фиктивным объектам при организации ими отдельных выска-

званий или действий, а о системной методической аранжировке вымышленных объектов, превращении их в стратегию образовательного понимания, мышления и деятельности. Ф. Анкерсмит отмечает в своих исследованиях, что ученый конструирует проблемное поле практически так же, как «лингвист конструирует новый язык (ищет лексические, грамматические, синтаксические элементы языка, интерпретирует полученные конфигурации элементов и их изменения) [14, с. 41].

В фикциональной перспективе метапредмет выступает утопической педагогической конструкцией, своего рода экраном, на плоскости которого четко проступают элементы устройства культурных, образовательных и других гуманитарных практик. Примером такого семиотического конструкта, на который проецируется мир педагогических теорий и практик современного образования, может выступить воображаемый антимир, в котором образование решает задачу «сбрасывания» культуры.

Технологические конструктивы инновационной магистерской подготовки

Инновационная ориентация одного из профилей магистерской подготовки связана с диверсификацией форм профессионализма, которая требует от студента умения осуществлять сложный выбор типа профессиональной активности, что, как и в случае со знанием, предполагает выход субъекта выбора на границу своего профессионализма. Таким образом, формирование у студентов «граничной» способности и есть, по сути, их обучение метапредметной компетентности.

В этом плане в фокус внимания попадает форма инновационно ориентированного обучения. Понятно, что инновационная ориентация магистерской подготовки нуждается в инновационной организации учебного процесса. Проблема здесь заключается в том, что нельзя приобретать новую метапредметную компетентность в условиях реализации традиционных дидактических схем. Если дидактика на первом уровне обучения ориентируется на приоритет упорядочивающей деятельности преподавателя и научно-методического обеспечения, то дидактика второго уровня переносит акцент на активность студента и образовательного сообщества, особенно в той ее части, которая носит проектный характер. Речь идет о работе по формированию инновационной метапредметной компетентности, «автором» которой во многом выступает сам студент. Учебная деятельность, в ходе которой обучающийся самостоятельно упорядочивает разнообразные потоки информации и предпринимает определенные действия в связи с рефлексией самого процесса упорядочивания, не может быть поставлена «на поток». В связи с этим

оптимальной формой образовательной организации выступает микрогруппа или коллективный субъект, а ее конкретным выражением – дидактика кейс-стади¹.

Микрогрупповая организация учебного процесса позволит преодолеть нередко бытующую сегодня в магистерской подготовке установку методологического индивидуализма и превратить опыт работы со случаем в предмет общественного соучастия. Инновационно-образовательная ориентация предполагает, что акцент в коллективной работе должен делаться не столько на согласовании взаимодействия, сколько на конфликте интерпретаций, столкновении практических позиций и обнаружении качественно различных образовательных перспектив. В этом случае образовательная коммуникация создаст дивергентную среду, в которой разность потенциалов взаимодействующих позиций станет одним из условий рождения инноваций.

Теоретической платформой, на базе которой возможна организация педагогического обучения на втором его уровне, может стать трансформативная парадигма в дидактике, выросшая на почве рефлексии над рефлексией как фундаментальном элементе и цели обучения. В этом подходе рефлексии придан более глубокий смысл, чем тот, который типичен для словарного, обыденного его разума. Обычно рефлексия трактуется как «мышление о чем-то», как выводы, сделанные в свободном осмыслении чего-либо. «Рефлексия же, служащая трансформации, имеет свой особый порядок, цель и характер. Она требует развитых компетенций и отваги в отношении привычек, навыков, окостеневших реалий» [6, с. 189]. С этим типом интеллектуальной деятельности, замечает польский теоретик образования Д. Ключ-Станьска, мы имеем дело тогда, «когда не столько углубляем свое мышление, сколько тогда, когда начинаем мыслить совершенно иначе, чем прежде» [6, с. 190].

Рефлексия в том ее разумении, о котором говорит профессор Ключ-Станьска, может быть рассмотрена как базовая компетентность первого деконструктивного этапа магистерского обучения. Второй, проектировочный, этап магистерской подготовки должен строиться на основе конверсионной деятельности, ориентированной не столько на мышление, сколько на формы коллективного воображения и фантазии. Конверсия выступает своего рода альтернативой рефлексии, выступая как поэтический акт, связанный не как рефлексия с прошлым, а с будущим, утверждающим его в созидательной образовательной коммуникации. «Конверсия отсылает действующего субъекта к преобразению, неожиданному прозрению, к своему новому

¹ Описание инновационного использования кейс-стади представлено в статье [15].

видению» [16, с. 94]. Конверсия не исключает рефлексию из учебного процесса магистерской подготовки, но определяет ей на втором этапе инновационного обучения вторичную служебную функцию.

Заключение

Задача инновационной ориентации в подготовке педагогов-магистрантов, кроме ряда структурных и содержательных вопросов дидактики высшего образования, поднимаемых настоящей статьей, оказывается связанной с рядом смежных проблем, к числу которых можно отнести и стратегии осуществления образовательных изменений. Авторы статьи выступают сторонниками поэтапной инженерии, предложенной в свое время К. Поппером¹.

Магистерская подготовка, решающая задачи переходного периода в развитии высшего образования, сама оказывается подверженной существенной модификации. Последняя обусловлена оперативной необходимостью разработки и апробации

инновационно-образовательных средств «без отрыва от производства». Данная модификация предполагает создание в институте магистратуры проектно-разработческих направлений (программ и учебных курсов), в которых инновационная ориентация выступает и как цель, и как содержание обучения. Содержание обучения включает в себя два подструктурных элемента: деконструктивный и конструктивный. Формой их реализации выступает совместная деятельность участников образовательного процесса.

Появление в системе педагогической магистратуры инновационной специализации может стать импульсом к обновлению университетского педагогического образования, а далее и других звеньев образовательной системы. Таким образом, педагогический университет оказывается участником не только процессов образовательного воспроизводства, но и условием инновационного развития образования в смысле его диверсификации и поиска новых (беспрецедентных) форм.

Список литературы

1. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2010. 331 с.
2. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 413 с.
3. Прокументова Г. Н. Методология и методики гуманитарного исследования образовательных инноваций (выступление на методологическом семинаре в ТГУ) // Потенциал концепции исследования и управления образовательными инновациями Г. Н. Прокументовой в решении задач развития образования. Томск: ИД Том. гос. ун-та, 2017. С. 8–28.
4. Поздеева С. И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. 2018. № 3. С. 144–152.
5. Schnettler B. W stronę socjologii wiedzy wizualnej // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2008. T. IV, № 3. S. 116–142.
6. Klus-Stańska D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: PWN, 2018. 278 s.
7. Сапунов М. Б., Полонников А. А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. № 12. С. 144–157.
8. Беньямин В. О «мета-» // Центр экспериментальной музеологии. 2017. URL: http://redmuseum.church/about_meta (дата обращения 07.02.2019).
9. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
10. Шилков Ю. М. История как вымысел, или О «новом историзме» // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора М. С. Кагана: материалы Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 2001 г. Серия: Symposium. СПб.: СПб. филос. общество, 2001. Вып. 12. С. 265–274.
11. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма. М.: Канон+, 2010. 400 с.
12. Knorr-Cetina K. Primitive classification and postmodernity: Towards a sociological notion of fiction // Theory, culture & society. 1994. V. 11. P. 1–22.
13. Полонников А. А. Фикциональный дискурс образования // Актуальные психологические проблемы непрерывного образования человека: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 2010 г. Минск: НИО, 2011. С. 92–97.
14. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 496 с.
15. Прокументова Г. Н., Полонников А. А. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 47–57.
16. Савчук В. В. Феномен поворота в культуре XX века // Концепты культуры. 2013. № 1 (10). С. 93–108.
17. Поппер К. Ницета историцизма. М.: Прогресс-VIA, 1993. 187 с.

¹ Поэлементная инженерия не предполагает целостного изменения всей системы сразу, что чревато ее разрушением или активацией ее защитных свойств. Механизм изменения этого типа связан с упованием на то, что «с помощью мелких исправлений и переделок, постоянно внося какие-то улучшения... можно добиться „постепенного налаживания“» [17, с. 78–79] работы системы.

Наталья Дмитриевна Корчалова, заведующая лабораторией, Белорусский государственный педагогический университет (ул. Советская, 18, Минск, Республика Беларусь, 220050). E-mail: korchalova.n@gmail.com

Александр Андреевич Полонников, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет (ул. Советская, 18, Минск, Республика Беларусь, 220050). E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Материал поступил в редакцию 14.02.2019.

DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-69-76

ON THE ISSUE OF INNOVATIVE-EDUCATIONAL COMPETENCY OF A TEACHER WITH M.A. DEGREE

N. D. Korchalova, A. A. Polonnikov

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

Introduction. The main point of the paper is innovative changes in education. The authors suppose that the initiator and the mechanism of these changes may become the master training at the pedagogical university. In this case, this training needs a structural and content transformation, the essential elements of which are presented in the thematic blocks of this article.

Results and discussion. Selection of the field of communications as a metasubject activity becomes a challenge for professional training, encourages a rethinking of the educational work, which is consistent with the second stage of higher education. These include the creation in the master's program of innovatively oriented training programs in which new forms of knowledge and educational interaction will be tested. Such a form is in line with the development and implementation of the visual epistemology in the educational process, as well as with the use of metadisciplinary semiotic structures in the design of the educational process. It is proved that it is impossible to acquire new metasubject competence in the context of the implementation of traditional didactic schemes.

Conclusion. The contents offered by the authors are not ready-made solutions, but are sets of heuristics aimed at actualizing the discussion about the meaning and purpose of the master's level of teacher training. The proposed modification assumes the creation of design-development directions (programs and training courses) at the institute of magistracy, in which innovative orientation acts both as a goal and as a content of education. The learning content includes two substructural elements: deconstructive and constructive. A form of their implementation is the joint activity of participants in the educational process.

Keywords: *innovative education, master training, visual epistemology, metasubject practical competency, fictional semiotic designs, case study.*

References

1. Toffler E. *Tret'ya volna* [The third wave]. Moscow, AST Publ., 2010. 331 p. (in Russian).
2. Prozumentova G. N. *Obrazovatel'nyye innovatsii: fenomen "lichnogo prisutstviya" i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)* [Educational innovations: the phenomenon of "personal presence" and management potential (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, TSU Publ., 2016. 413 p. (in Russian).
3. Prozumentova G. N. *Metodologiya i metodiki gumanitarnogo issledovaniya obrazovatel'nykh innovatsiy (vystupeniye na metodologicheskom seminare v TGU)* [Methodology and methods of humanitarian research of educational innovations (presentation at the methodological seminar at TSU)]. *Potentsial kontseptsii issledovaniya i upravleniya obrazovatel'nyimi innovatsiyami G. N. Prozumentovoy v reshenii zadach razvitiya obrazovaniya* [The potential of the concept of research and management of educational innovations of G. N. Prozumentova in solving problems of education development]. Tomsk, TSU Publ., 2017. Pp. 8–28 (in Russian).
4. Pozdeyeva S. I. *Magistratura kak prostranstvo professional'no-lichnostnogo razvitiya studenta i prepodavatelya* [Master's degree environment as a space for personal professional development of students and professors]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 3, pp. 144–152 (in Russian).
5. Schnettler B. *W stronę socjologii wiedzy wizualnej. Przegląd Socjologii Jakościowej – Review of Qualitative Sociology*, 2008, vol. IV, no. 3, pp. 116–142.
6. Klus-Stańska D. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warsaw, PWN Publ., 2018. 278 p.
7. Sapunov M. B., Polonnikov A. A. *Uchebnyy predmet: epistemologicheskyy krizis i yego preodoleniye* [Academic subject problem: epistemological crisis and its overcoming]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 12, pp. 144–157 (in Russian).
8. Ben'yamin V. O "meta-" [About "meta-"]. *Tsentr eksperimental'noy muzeologii* [Center for experimental museology]. 2017 (in Russian). URL: http://redmuseum.church/about_meta (accessed 7 February 2019).
9. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How I understand philosophy]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p. (in Russian).
10. Shilkov U. M. *Istoriya kak vymysel, ili O "novom istorizme"* [History as fiction, or the "new historicism"]. *Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka. K 80-letiyu professora M. S. Kagana: materialy Mezhdunar. nauch. konf., Sankt-Peterburg, 2001. Seriya "Symposium"*

[Methodology of humanitarian knowledge in the perspective of the XXI century. On the 80th anniversary of Professor M. S. Kagan: materials of the Intern. Scientific Conference, St. Petersburg, 2001 Ser. "Symposium"]. St. Petersburg, SPb. filos. obshch. Publ., 2001. Vol. 12. Pp. 265–274 (in Russian).

11. Domanska E. *Filosofiya istorii posle postmodernizma* [Philosophy of history after postmodernism]. Moscow, Kanon+ Publ., 2010. 400 p. (in Russian).
12. Knorr-Cetina K. Primitive classification and postmodernity: Towards a sociological notion of fiction. *Theory, culture & society*, 1994, vol. 11, pp. 1–22.
13. Polonnikov A. A. Fiktional'nyy diskurs obrazovaniya [The fictional discourse of education]. *Aktual'nyye psikhologicheskiye problemy nepre-ryvnogo obrazovaniya cheloveka: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Actual psychological problems of lifelong education of a person: materials of the Intern. scientific conf., Minsk, 2010]. Minsk, NIO Publ., 2011. Pp. 92–97 (in Russian).
14. Ankersmit F. R. *Istoriya i tropologiya: vzlet i padeniye metafor* [History and tropology: the rise and fall of metaphor]. Moscow, Progress-Tradi-tsiya Publ., 2003. 496 p. (in Russian).
15. Prozumentova G. N., Polonnikov A. A. Case study kak metod porozhdeniya innovatsionnykh izmeneniy v obrazovanii [Humanities studies as an attribute for educational innovation]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 11, pp. 47–57 (in Russian).
16. Savchuk V. V. Fenomen povorota v kul'ture XX veka [The phenomenon of turn in 20th century culture]. *Kontsepty kul'tury – Concepts of Culture*, 2013, no. 1 (10), pp. 93–108 (in Russian).
17. Popper K. *Nishcheta istoritsizma* [The Poverty of historicism]. Moscow, Progress – VIA Publ., 1993. 187 p. (in Russian).

Korchalova N. D., Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (ul. Sovetskaya, 18, Minsk, Republic of Belarus, 220050). E-mail: korchalova.n@gmail.com

Polonnikov A. A., Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (ul. Sovetskaya, 18, Minsk, Republic of Belarus, 220050). E-mail: alexpolonnikov@gmail.com