

# ИДЕАЛЫ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

*В.А. Карнаухов*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
(НИИ «БегГУ»), Белгород, Россия

Современное состояние высшей школы в нашей стране характеризуется интенсивными инновационными реформами, целью которых является существенное повышение качества образования.

Д.И. Фельдштейн в конце 80-х годов уходящего XX века, еще на заре грядущих реформ, так обосновывал необходимость инновационных процессов: «Высокая динамичность современного общества, глубина и характер происходящих в нем глобальных изменений (порождающих в том числе и кризисные состояния), стимулируют выход на историческую арену *новых субъектов*, объективно повышая активность человека, его более глубокую рефлексию на мир и, что очень важно, на себя...» (здесь и далее курсив наш.– В.К.) [8, с. 3-4].

В настоящее время вопрос о необходимости реформ уже не обсуждается. Непрерывные трансформации в организации и содержании высшей школы в России стали своеобразной “постоянной величиной” – некой образовательной константой, имеющей самостоятельную ценность.

Наряду с аргументами о необходимости реформ, вытекающими из общего социально-экономического контекста изменений в нашей стране, сегодня в качестве аргументов представляются также и факторы, которые скрыты “внутри” самого *содержания* образования.

Так, например, многими известными педагогами и психологами, которые занимались исследованием концептуальных содержательных аспектов высшего образования, отмечается, что на протяжении десятилетий в нашей стране в вузах доминирующей моделью организации учебной деятельности остается

*традиционная информационная* (иногда ее называют “знаниевая”) модель, предполагающая фактически механическую “пересадку” в сознание будущего (или уже работающего) специалиста формально извлеченных из живого потока реальности готовых образцов решения профессиональных задач. Такая модель должна быть заменена моделью *развивающей образовательной практики* [3; 7; 9].

В работах других авторитетных исследователей уточняется, что преодоление разрыва между предлагаемой развивающей образовательной практикой и существующей информационно-репродуктивной предполагает переориентацию ныне действующей образовательной парадигмы на *субъектную или лично ориентированную* [2; 7].

Однако, несмотря на убедительные доводы, можно констатировать, что по-прежнему «в психолого-педагогической науке, *при выработке общей стратегии образования, изменение, усложнение и расширение сфер воздействия на развитие человека* <...> *учитывается чрезвычайно слабо*» [8, с. 4].

В контексте сказанного возникает вопрос: так почему же до сих пор, при полном признании необходимости позитивных изменений в высшем образовании, при наличии очевидных организационных и интеллектуальных усилий и вкладов в реформы в высшей школе, они чрезмерно затянулись и не приносят ожидаемых результатов? Напрашивается гипотетический ответ: видимо, наряду с наличием конструктивных и перспективных намерений, хотя и “благих” по сути, но все же остающихся всего лишь только намерениями, есть скрытые, более “сильные” инерционные тенденции.

Представляется, что динамика, направленность и содержание реформ должны быть детерминированы, в первую очередь, не намерениями конкретных личностей и ожиданиями соответствующих официальных “инстанций”, ответственных за их осуществление, а должны задаваться *пониманием* – и организаторами и самими участниками процесса – *фундаментальных основ реальности развития человека*, осмысливаемых в

системах категорий и понятий таких научных дисциплин, как философская антропология, психология и педагогика высшей школы. И если мы берем за основу теоретически обоснованные *инвариантные* представления о человеке и его развитии, то в этом случае можно с уверенностью говорить, что все проблемы высшей школы “вырастают” из противоречий между двумя *идеалами научной рациональности* – классической и неклассической. Кроме этого, следует помнить, что идеалам научной рациональности – как в науке, так и в научно организованной практике – соответствуют и *особенности мышления* всех участников процесса реформ. Как показывает многолетний опыт попыток изменений в сфере образования, необходимо также иметь в виду, что этот рубеж нельзя преодолеть в “логике” “эмержентной эволюции” (К. Поппер). Здесь требуются *радикальные преобразования* в стилях мышления и формах организации практики, построенной в соответствии с их особенностями.

Попытаемся обосновать высказанную идею аргументами, представленными в современной философии познания и философской антропологии.

М.К. Мамардашвили, раскрывая особенности *принципов* построения идеалов классической и неклассической рациональности, обращает внимание на то, что вся *проблема сознательных явлений*, вся трудность введения их в научную картину мира состоит в том, что сознательные явления «ускользают от нас, от нашего наблюдения, от того наблюдения, которое сформировано классическими правилами<sup>1</sup>» [5, с. 20]. И поэтому, по мысли философа, «уже простой пример *обучения* – если вдуматься – ускользает от этой непрерывности, не говоря уже о более сложных явлениях, которые, скажем, выявлены психоанализом» [там же, с. 20-21]. «В *классической педагогике*, а она лишь частный элемент общего классического стиля мышления, фактически предполагается некоторая привилегированная <...> система отсчета – такая, что перенос знания из любой точки пространства и времени в любую другую точку пространства и времени (в том числе из одной головы – в другую в обучении и усвоении) покоится на реконструкции или воссоздании одного

единого (или самотождественного) субъекта по всем точкам этого поля» [там же, с. 21]. С точки зрения традиционной педагогики, «...процесс обучения состоит в том, что если, например, ребенок стоит в точке А и у меня, у универсального наблюдателя, есть знание о том, что происходит в точке А, то я могу передать ребенку это знание, или он, проделывая соответствующие шаги по своей какой-то скрытой динамической “кривой”, со временем все равно придет в итоге к пониманию того, что я уже понимаю» [там же, с. 21-22]. Однако, подчеркивает М.К. Мамардашвили, «во-первых, весь опыт исследований лингвистики и психологических исследований, и антропологических исследований, и мифологических исследований лишь подтверждает древнюю, еще Сократу и Платону известную истину, что *знание не пересаживаемо из головы в голову* в силу одного простого онтологического обстоятельства: никто вместо другого не может ничего понимать, *понять должен сам*, <...> т.е. *знание не перекачиваемо в другую голову*, как в некую пустоту перекачивалась бы жидкость. Я могу пройти максимально далеко, максимально сузить воронку, внутри которой должен вспыхнуть акт понимания, но акт понимания – он должен вспыхнуть, и он не выводим из всего того, как я суживал эту воронку» [там же, с. 22].

Далее философ анализирует еще один убедительный, как нам представляется, пример – пример детского полового развития. Имея в виду особенности и сложности полового развития (воспитания), он задает вопрос: «Уверены ли мы, что перед ребенком стоит тот же мир, что и перед нами? Уверены ли мы, что имеем право *методологически рефлексивно* перенестись (по правилам непрерывности опыта) в точку наблюдения ребенком мира и назад – от этой точки к точке, где мы наблюдаем?» Анализ, проведенный философом, иллюстрирует, что у нас нет и не может быть такой уверенности, поскольку уже «...психоанализ показал как раз, что *разница полов не существует как факт*... В качестве факта она *возникает* (локально, т.е. независимо от перебора и прохождения ряда)» [там же, с. 23-24]. Очевидно, что, если биологические характеристики “физического” пола человека заданы

врожденными природными детерминантами, то психо-социо-культурный “пол” – *гендер* – результат *усилий* самого ребенка и его “взрослого окружения”, который *«возникает* лишь после того, как ребенком будет проделана *очень сложная психическая проработка*, работа интерпретации, фантазмирования, воображения так называемых “детских теорий” <...>.

И именно этот *«мир в работе»* является реальностью для исследователя в том смысле, что *от характера рабочих конструкций этого мира* зависят психические, нравственные, ментальные последствия, заданные затем в конституции человеческого субъекта и не устранимые, например, морализированием и т.д.» [там же, с. 25].

Из сказанного следует вывод: наука и практика имеет дело в этих случаях с *другой* реальностью (не физической), что, соответственно, требует и *иных средств мышления*. «От нас требуется способность *рационально*<sup>2</sup> воспроизводить эту реальность. А этого нельзя сделать, не введя феномены, явно принадлежащие не *действию природы*, а *действию психики, сознания* и языковой артикуляции, в самое начало, внутрь объективного определения строения мира с его “фактами”» [там же, с 26].

По убеждению философа, «если мы понимаем, что обучить никого ничему нельзя в том смысле, что акт обучения или усвоения *сам должен совершиться* и как таковой не задан, то мы, очевидно, должны иметь дело с каким-то *другим интеллектуальным инструментарием* нашего понимания и нашего анализа» [там же, с 23].

Таким образом, в соответствии с рассуждениями и утверждениями М.К. Мамардашвили, человек – *само-развивающееся существо*, которое через собственные *усилия*, условия протекания которых организованы социо-культурным окружением (процессы обучения, образования, воспитания), *самостоятельно* трансформирует то, что заложено природой.

В связи с этим возникают вопросы: готова ли психология – наука, являющаяся, кроме всего прочего, и наукой о законах *развития человеческой психики, сознания, личности* – воспринять и воплотить в реальность (в

практику) положения конструктивной<sup>3</sup> антропологической методологии, излагаемой М.К. Мамардашвили? Есть ли в современной психологии методологические *предпосылки*, конгруэнтные изложенной выше философско-антропологической позиции? Есть ли такие базовые ориентиры, которые могли бы нас продвинуть еще дальше в процессе понимания реальности и организации процесса развития человека теперь уже относительно предмета психологии, и, таким образом, приблизить решение проблем реформирования образования?

Мы уверены в том, что на эти вопросы имеются положительные ответы. Такие предпосылки заложены в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Главная идея подхода Л.С. Выготского наиболее точно выражена, как известно, Д.Б. Элькониним: «Для *классической психологии*, включая самые передовые ее направления, все психические процессы *уже заданы* и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Выготского *психические функции даны в форме социальных отношений*, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Данное положение представляется принципиально важным – в нем содержится *неклассический подход к сознанию*» [12, с. 473]. Далее Д.Б. Эльконин уточняет: «Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных творениях людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования.

Признание их объективного существования вне индивидуального сознания является <...> чрезвычайным шагом в психологии. Оказывается, они изначально существуют не во мне, не внутри меня, живя по своим законам, <...> а существуют по своим особым законам в объективной действительности, в обществе, в его жизни, в его творчестве. И всякий отдельный индивид,

который входит в эту общественную жизнь, их там находит и присваивает» [12, с. 477-478].

Выразим эти мысли более обобщенно, терминами из тезауруса культурно-исторической парадигмы: первоначально психическая реальность индивида существует в интересубъектном (социально-историческом, культурном) пространстве и только потом, в *процессе* освоения (и присвоения) трансформируется в интрасубъектные образования<sup>4</sup>.

Таким образом, позиция Л.С. Выготского – в философско-методологических, теоретических и практических аспектах – была изначально ориентирована на создание внутрипредметной онтологии, соответствующей идеалу неклассической рациональности<sup>5</sup>. Фундаментальные методологические положения о психике и сознании, разработанные выдающимся психологом, открыли возможность эти явления трактовать “не натурально” – не «в логике твердых тел» (Л.С. Выготский). Это позволило, во-первых, открыть новую перспективу в понимании и объяснении *сущности* психических явлений, что, в свою очередь, подготовило условия для организации нового способа “мышления о мышлении” и о процессах его развития у человека. И в то же время, во-вторых, потребовало разработки принципиально иных основ построения экспериментальной психологии и основ организации психологической практики.

В подходе Л.С. Выготского мы находим не только иное понимание самой психики, но и неординарное (скорее, даже, парадоксальное – с традиционной точки зрения) понимание *феномена развития*. А.А. Пузырей так раскрывает понимание развития в культурно-исторической психологии: «...Психика человека – сама по себе, <...> по мысли Выготского, не имеет своих собственных законов развития и больше того – вообще не обладает развитием. Психическое и духовное развитие человека происходит всегда за счет *особых*, специально организуемых (вырабатываемых в истории и закрепляемых в культуре – в самых различных, подчас весьма неожиданных и экзотических формах) искусственных *систем психотехнического действия*, т.е. *действия над*

*психикой*, т.е. действия по овладению и изменению психики с помощью применения специальных *искусственных знаковых средств*» [6, с. 85].

Таким образом, “культурное развитие” человека – это всегда “неестественный” процесс перехода из одного (спонтанного, неорганизованного) режима функционирования психики в другой (организованный или самоорганизованный), включающий в свою структуру *искусственную* (культурную, психотехническую) составляющую – заранее спроектированное, специально построенное, опосредованное *психотехническими средствами* действие самого субъекта развития по трансформации или реорганизации его собственного психического аппарата. «Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является *особая форма организации всего процесса*, заключающаяся в том, что *процесс конструируется* с помощью вовлечения в ситуацию известных *искусственных стимулов* <...>» [1, с. 117].

В этой логике очень важно понимание того, что *субъектом развития*, является тот человек, который *сам* выстраивает и осуществляет *действие с развивающим эффектом*. «Развитие тут <...> происходит только в той мере, в которой совершается некоторое действие (*искусственное, психотехническое*. – В.К.), направленное на развитие, т.е. здесь “нечто” развивается только в силу того, что его “развивают”» [6, с. 85], а не само по себе, не спонтанно, как это происходит с “натуральными” психическими функциями. В этом случае субъектность, выступающая как всеобщее условие развития, понимается также не тривиально, не “классически” (не “натурально”).

Субъект обретает реальность бытия и пребывает в точке встречи (“на границе”) идеальной и реальной формы, в месте *преодоления* натуральной формы культурной формой. «Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [11, с. 10].

Обратим внимание еще на одно важнейшее, с нашей точки зрения, условие “перехода”, которое акцентируется исследователем. По убеждению Л.С. Выготского, *условием развития*, наиболее адекватным онтологии становящегося субъекта, является реальность *посредничества*. Посредничество – тот механизм, в “ткани” которого осуществляется процесс делегирования индивиду социально и исторически заданных, культурно построенных способностей. Посредник – тот, кто первоначально вводит другого человека в реальность субъектности, “инициирует” проявление субъектности, «кто полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними. Построение и олицетворение этих границ и перехода является его задачей» [10, с. 9]. Без посредника-наставника немыслимо и культурное становление ребенка как субъекта развития, и *становление в юношеском возрасте субъекта профессиональной деятельности*. Следовательно, вне адекватно понимаемой и обоснованно с научной точки зрения выстраиваемой реальности посредничества невозможно построить образование, ориентированное на качественные результаты<sup>6</sup>.

Реконструкция конгениальных по сути мыслей двух выдающихся мыслителей XX в. о развитии человека приводит нас к следующим выводам.

Реальность развития человека наиболее адекватно природе этого явления воспроизводится в системе категорий и понятий современной философской антропологии и культурно-исторической психологии. Реальность развития человека имеет свою *внутреннюю логику*, недоступную для мышления (и, соответственно, недоступную для понимания), построенного в соответствии с принципами классической рациональности. В то же время понимание развития человека как его самоизменения, инициируемого социально-историческими условиями и культурными механизмами, которые осуществляются в посредничестве-наставничестве, соответствует принципам идеала неклассической рациональности. Мы убеждены в том, что изменить содержание образования и, таким образом, позитивно ответить на “задание” о его реформировании, это значит осмыслить, организовать и встать на путь

осуществления развития человека в соответствии с действительной логикой этого процесса.

#### Литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций /Л.С. Выготский. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3.– М.: Педагогика, 1983.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. – М., 1996.
3. Исаев, Е.И. Теория и практика психологического образования педагога /Е.И. Исаев // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6.
4. Карнаухов, В.А. К истокам “неклассической” психологии: попытка интерпретации представлений о сущности психики в статье Л.С. Выготского «Методика рефлексологического и психологического исследования» /В.А. Карнаухов // “Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки”. 2012. № 24 (143). Выпуск 16.– Изд-во БелГУ.– С. 200-205.
5. Мамардашвили, М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности /М.К. Мамардашвили. – М., «Издательская Группа „Азбука-Аттикус“», 2010.
6. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология /А.А. Пузырей. – Изд-во Моск. ун-та, 1986.
7. Слостенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога /В.А. Слостенин // Педагогическая наука и образование. 2006. № 4.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Д.И. Фельдштейн.– М., 1989.
9. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала /А.Р. Фонарев. – М., Воронеж, 2005.
10. Эльконин, Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития /Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. 1992. №3. С. 7–13.

11. Эльконин, Д.Б. Психология развития /Д.Б. Эльконин. – М., 2005.
12. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин.– М., 1989.

## **ИННОВАЦИОННАЯ СРЕДА И ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ВУЗА**

*Разуваева Т.Н., Маляр Н.Б.*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
(НИУ «БелГУ»), Белгород, Россия

Одним из главных факторов, определяющих мотивацию педагогов в области инновационной деятельности, является инновационная среда вуза. В широком смысле слова инновационная среда есть окружение инновационной организации. В инновационной среде происходит формирование инновационного поведения организации. Инновационная среда предполагает наличие соответствующей морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс вуза. Наличие благоприятной инновационной среды способствует уменьшению сопротивляемости преподавателей нововведениям, помогает преодолевать возможные сложности в процессе осуществления инновационной деятельности. Если существующие в организации условия будут оцениваться сотрудниками как неблагоприятные для участия в инновационной деятельности, то это будет негативно влиять на их инновационную активность. Например, они могут считать, что администрация не заинтересована в том, чтобы они участвовали в управлении, или что администрация неадекватно и несправедливо оценивает вклад разных сотрудников в результаты инновационной деятельности, или что эта деятельность требует чрезмерного физического и психического напряжения. В таких случаях активность