

послезавтра – плохим. Школа, имеющая хорошую репутацию сегодня, но работающая лишь в режиме функционирования, завтра может оказаться в роли отстающей. Развитие соседних школ, может привести к снижению престижа такой школы и, как следствие, оттоку из нее хороших учеников и квалифицированных учителей. Школы же, ориентированные на изменения, благодаря появляющимся новшествам получают возможности и стимулы для своего развития.

#### Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. – М., 1970.
3. Прогностическая концепция целей и содержания образования. / Под. ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлева. – М., 1994.

## СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ РАЗВИТИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Карнаухов В.А.*

Национальный исследовательский  
университет «БелГУ», г. Белгород

Инновационные реформы в системе высшей школы направлены на существенное повышение качества образования.

В сопроводительных документах подчеркивается, что «повышение качества высшего образования является приоритетной задачей современного общества, обусловленной требованиями высокой профессиональной мобильности и готовности к непрерывному образованию в условиях «информационного взрыва» и развития новых информационных технологий, возрастанием «цены» профессиональной человеческой ошибки. Переход к инновационному образованию, отвечающему потребностям общества в быстрой перестройке и развитии профессиональной компетентности, требует кардинальной модернизации образовательного процесса» [4]. В связи с этим акцентируется необходимость переноса целей высшего образования с формирования профессиональных знаний, умений и навыков, на приоритетные цели профессионального и личностного развития. Одновременно декларируется положение, согласно которому процесс профессионального становления личности в системе высшего образования должен рассматриваться как целостный процесс общекультурного и профессионального развития специалиста при доминирующей роли творчества на основе инновационных образовательных технологий [4].

Таким образом, становится очевидным, что базовыми категориями, на которых строятся концептуальные положения, лежащие в основе современных реформ высшей школы, являются категории образования и развития.

Термин “образование”, как показывает анализ специальной и справочной литературы, чаще всего употребляется, во-первых, для обозначения особого рода результата – совокупности (или системы) знаний и навыков, и, во-вторых, для обозначения процесса обучения (или просвещения), в ходе которого достигаются искомые результаты.

Выделенные смысловые инварианты позволяют толковать “образование” как понятие, обозначающее культурно и исторически обусловленный социальный институт, который обеспечивает специфическую активность, направленную на подготовку членов общества, прежде всего – молодежи, к осуществлению общественно полезных форм жизнедеятельности (*цель и результаты образования*) посредством реализации задач психического (личностного) развития (*процесс и способы образования*). Качество образования, на наш взгляд, следует понимать как степень соответствия достигнутых результатов предварительно поставленной цели, задающей, одновременно, и сам способ ее достижения.

Еще в 30-е годы XX в. в исследованиях П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской и др. была выделена и обоснована проблема связи развития и обучения (шире – образования) как приоритетная для психологии, ориентированной на практику. Результаты многочисленных исследований позволили раскрыть ведущую роль образовательно-воспитательной (культурной) среды в развитии психики, выявить основные источники и общие закономерности этих процессов.

Положение, согласно которому работа по психологическому обеспечению образования (и, соответственно, его качества) предполагает исследование содержательных аспектов *связи психического развития человека с обучением и воспитанием* [2], продолжает оставаться аксиомой и для современной отечественной психологии. В тоже время существует очевидная необходимость более глубокой научной рефлексии в отношении тех базовых понятий, которые обеспечивают теоретическую и практическую реализацию обозначенного выше положения.

По общему признанию психологические аспекты проблемы образования нашли наиболее убедительное методологическое обоснование, экспериментальную и практическую разработку в исследованиях, опирающихся на идеи культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского. Однако история науки, как известно, не оказалась благосклонной к судьбе данной концепции. Ее содержание было реинтерпретировано и существенно редуцировано, и в “превращенном” (а, точнее, видимо, в извращенном) виде адаптировано к “официальной” психологии и психологической практике. Такая участь постигла, прежде всего, ключевую категорию теории – категорию развития. Богатейшая онтология развития как психического феномена человека на долгие годы исчезла из науки о человеке. Опираясь на эклектически построенный ряд таких понятий, как “ведущая деятельность”, “социальная ситуация развития”, “психические и личностные новообразования”, “интериоризация и экстериоризация”, “идеальная и реальная форма” и др., прежде содержательно насыщенных, потенциально эвристичных,

но утративших внутреннюю связь с базовой категорией, психология лишилась способности “понимать” и “объяснять” психику, сознание, личность и, соответственно, их развитие как «особую (здесь и далее выделено нами. – В.К.) область жизни» человека [7]. Науку стали удовлетворять вполне эмпирически-натуралистические представления о развитии, интерпретируемые в «логике твердых тел» [1; 101], а практика вынуждена была довольствоваться наукообразным “фельдшеризмом” (термин Л.С. Выготского).

Исходя из такого положения дел, полагаем, что дальнейшая перспектива в решении проблем психического развития и, соответственно, – повышения качества образования в контексте инновационной политики в высшей школе, возможна в том случае, если в психологической науке и психолого-педагогической практике изыщутся ресурсы, направленные не столько на возвращение базовой категории утраченного ею содержания, сколько на интерпретацию категории в контексте достижений современной науки. Можно сказать, что, если несколько лет назад возможности развития психологии мыслились в возвращении назад, к идеям Л.С. Выготского, то сегодня более конструктивно двигаться вместе с идеями культурно-исторической психологии вперед, к обновленной психологии и, соответственно, научно обоснованной педагогической практике.

В первую очередь необходимо реконструировать и заново осмыслить исконное – парадоксальное с точки зрения традиционной “академической” психологии – содержание категории развития. Следует акцентировать внимание на том, что никаких других законов развития, кроме естественных, т.е. “натуральных” не существует. Л.С. Выготский подчеркивает, что «...всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку» [1; 127–128]. «...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» [5; 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 субъекта развития по трансформации или реорганизации его собственного психического аппарата. «Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма органи-

зации всего процесса, заключающаяся в том, что *процесс конструируется с помощью вовлечения в ситуацию известных искусственных стимулов...*» [1; 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”» [5; 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”). Онтологический смысл феномена субъектности наиболее близкий к пафосу культурно-исторической концепции развития выражен М.К. Мамардашвили. Он говорит о человеке, что «... в этом мироздании живет существо, которое не создано, а *создается*. Непрерывно, снова и снова» [3; 60]. В его трудах настойчиво подчеркивается, что субъект не наличен, не “морфологичен”, является “не фактом, а актом”, обнаруживается в “процессе”, в “сдвиге” поведения, в “зазоре” опыта им самим выстроенном. 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» [7; 10].

Условием развития, наиболее адекватным онтологии становящегося субъекта, является реальность *посредничества*. Посредничество – тот механизм, в котором 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» [6; 9]. Без наставника-посредника невысказанно 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.

Участвуя в осуществлении реформ, видимо, следует помнить, что самая изысканная образовательная технология не будет иметь ожидаемого эффекта, если она не построена в соответствии с действительной логикой реальности развития человека. Мы убеждены, что методология «неклассической» психологии позволяет адекватно осмыслить содержание культурного развития как особой сферы жизни человека, и, таким образом, откры-

вает перспективы для решения проблемы повышения качества образования в контексте инноваций в высшей школе.

#### Литература

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.– М.: Прогресс, 1990.
4. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007.
5. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. – Изд-во Моск. ун-та, 1986.
6. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3.
7. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия, 2001.

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Разуваева Т.Н.*

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

Современное состояние школьного образования оценивается как нуждающееся в существенных качественных изменениях многими учеными и специалистами как у нас в стране, так и за рубежом. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования с необходимостью требует актуализации потенциала школы. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Сегодня в большинстве школ в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития школ, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Но, как показывает анализ практики, содержание происходящих изменений в образовательных учреждениях и их темп не соответствует потребностям общества [5; 7].

Становится все более очевидным, что инновационная деятельность школ нуждается в совершенствовании не менее, а может быть, и более чем педагогическая. Для успешного решения этой практической проблемы нужна научная база, отвечающая на вопросы: что и как могут делать руководители школ и педагогические коллективы, чтобы эффективно решать задачи развития школы?