

**К.Ю. ГРАЧЕВ**  
(Волгоград)

**ДИАЛЕКТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ  
РЕФОРМАТОРСКИХ  
НАЧИНАНИЙ ГОСУДАРСТВА И  
ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В  
ОБРАЗОВАНИИ**

*Доказывается, что реформаторские начинания государства и инновационные процессы в образовании образуют пару в диалектическом противоречии, разрешение которого – основа развития образовательных систем на современном этапе.*

*Ключевые слова: инновационные процессы, взаимосвязь, интеграция, целостность.*

Современные инновационные процессы, протекающие во всех системах образования, характеризуются интеграцией с научно-педагогической деятельностью, приобретают статус научно проектируемых и сопровождаемых процессов развития. В научной литературе инновация понимается как целенаправленное изменение, процесс, который протекает во времени и имеет свою структуру, этапы, стадии. Исследователи отмечают, что развитию инновационных процессов присущи определенные закономерности. Выделяется ряд законов протекания инновационных процессов – необходимая дестабилизация педагогической инновационной среды, финальная реализация инновационного процесса, стереотипизация педагогических инноваций, цикловая повторяемость, возвращаемость педагогических инноваций (Т.А. Глотова, Н.М. Гнатко, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.).

В своем развитии инновационные процессы в российской системе образования прошли ряд этапов, характеризующихся различной направленностью, глубиной и масштабом инновационных преобразований. Так, инновационный поиск в 1980-е гг. был направлен против инерционной школы – самодостаточной школы закрытого типа, которая реализовывала «знаниевую» педагогическую парадигму. Известные педагоги-новаторы того времени

(Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.) предлагали не просто новые педагогические технологии, а прежде всего иную психолого-педагогическую позицию учителя-воспитателя, способного к разнообразному творческому сотрудничеству с учеником. Это обстоятельство обостряло противоречие между педагогической практикой, осуществляющей инновационные поиски школы нового, открытого типа и ученика как субъекта образования, и теоретическими представлениями традиционной, классической модели образования, регламентирующими процесс ее организации.

В конце 1990-х гг. наблюдались попытки создания альтернативных моделей школ «снизу», исходившие от педагогической практики. Этот процесс протекал в новой экономической и социокультурной ситуации в стране, атмосфере демократизации, плюрализма в идеологии и общественных отношениях. В условиях усиления роли гражданских свобод государство постепенно отходило от жесткого заказа на формирование личности с «заданными свойствами», что обеспечило уход от былого единообразия школы и привело к актуализации образовательных потребностей самого человека. Для удовлетворения последних был развернут широкий спектр инновационных поисков, пошедших по пути создания альтернативной школы, т.е. школы, обеспечивающей образование, альтернативное по содержанию или формам работы с учащимися [1].

В настоящее время в развитии инновационных процессов в российском образовании наблюдается несколько иная тенденция. Так, с одной стороны, школы и педагогические коллективы, реализующие инновационный поиск, стремятся быть «в курсе событий» и соответствовать современным тенденциям развития образования, с другой – в большинстве случаев первоисточником, основной теоретической базой инновационных процессов становятся нормативные документы Минобрнауки РФ. Разумеется, школа как общественный институт, тесно интегрированный с государством, должна руководствоваться социальным заказом, в том числе и его «государственной составляющей», которая, однако, не может

быть единственной. Ведь источником социального заказа выступает не только и не столько государство, сколько социум – в лице «потребителей» результатов образования (термин А.М. Новикова) – семьи, потенциальных работодателей, собственно общества как той среды, в которой предстоит жить и трудиться будущим выпускникам, самой системы образования на его дальнейших ступенях [9]. Кроме того, отдельным заказчиком образования является сам учащийся со всеми присущими ему склонностями, интересами, способностями и т.д. К сожалению, при обосновании того или иного направления инновационного поиска данные источники практически не рассматриваются, а если и упоминаются, то сугубо формально.

При этом ситуация существенно отличается от 1980-х гг., когда также присутствовала пресловутая властная «вертикаль», однако результаты инновационного поиска (или «педагогического новаторства») были впечатляющими. Именно к этому периоду относится появление авторских педагогических систем Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др., новой идеологии образования, названной В.Ф. Матвеевым и С.Л. Соловейчиком «педагогикой сотрудничества». Нам представляется, что подобное явление не случайно, оно отражает глубокую диалектическую взаимосвязь реформаторских начинаний государства и реакции на них педагогического сообщества, образующих пару в противоречии. Сущность этой взаимосвязи состоит в следующем. Современные философы-материалисты, продолжая линию философских рассуждений, намеченную еще Г. Гегелем, к этапам развития противоречий в сущности предметов относят тождество, различие, противоположность, противоречивость, или собственно противоречие. В процессе развития стороны противоречия способны к эволюции – от тождества к противоречивости и наоборот. Эту идею в качестве методологического регулятива объяснения механизма развития целостного процесса формирования личности использовал В.С. Ильин, который писал, что «существует трактовка противоречия как “раздвоение” единого целого на функционирующее целое и новое в нем, зарождающееся целое, ведущее к отрицанию функционирующего, т.е. к переходу на новый уровень целостности. <...> Здесь единство противоположностей состоит в том, что противоположное не может существовать отдель-

но от целого. Оно есть новое, зародившееся в целом, в существующем, функционирующем...» [3, с. 18]. Иными словами, стороны противоречия являют собой элементы целостной системы, которые в процессе ее эволюции стали противоположными. В этой связи мы можем утверждать, что в развивающихся образовательных системах противоположности, образующие противоречие, произошедшие от единого целого и достигшие крайней степени, обретают тенденцию к взаимному сближению вплоть до состояния взаимного тождества.

В случае с развитием инновационных процессов в образовании стороны противоречия имеют в качестве первоосновы стремление к преобразованию образовательной системы – с той или иной степенью глубины. Однако каждая из этих сторон руководствуется различными приоритетами относительно концептуальных, организационно-процессуальных, управленческих и др. основ этого преобразования. В результате первооснова преобразовательной активности («Мы хотим перемен!») проходит все этапы развития диалектического противоречия, отмеченные выше, – от различия – через противоположность – к противоречивости между педагогикой сотрудничества и авторитарным тотальным контролем всей деятельности в системе образования.

Понимая под противоречием процесс взаимодействия элементов системы, представляющий собой отдельную относительно самостоятельную систему, развивающуюся в соответствии со своей внутренней логикой [11, с. 47], мы допускаем, что процесс этого взаимодействия элементов может проявляться в их взаимном притяжении, отталкивании или отрицании или протекать в форме взаимодополнения, комплементарности. Разумеется, сказанное не означает, что взаимодействие элементов противоречия обязательно будет протекать в какой-либо одной из упомянутых форм: только притяжение, только отталкивание или только взаимодополнение, сотрудничество. Более вероятно как раз обратное: данные формы взаимодействия будут происходить одновременно или сменяя друг друга. В работах философов (В.Г. Афанасьев, М.Д. Ахундов, В.И. Борисов, И.В. Блауберг, К.М. Завадский, В.И. Кириллов, В.П. Кузьмин, А.М. Миклин, В.Н. Садовский и др.) мы находим тезис о том, что момент, когда между элементами системы в процессе их взаимодействия преобладает отталкивание, т.е. взаимодействие становится преимущественно коллизионным, явля-

ется отправной точкой для зарождения противоречия системы [2; 4; 6; 8]. При этом сами элементы, взаимно исключая собственные качественные характеристики, в то же время пребывают в единстве, взаимно обуславливают друг друга. Именно это мы наблюдаем и в случае взаимодействия пары «реформаторские начинания государства – инновационная активность педагогического сообщества». Инновационная активность в наибольшей степени проявляется как ответ на реформаторские начинания «сверху», причем последние выступают как необходимое условие первой.

Однако наряду с ростом внутренних столкновений между элементами системы, когда обостряется ее противоречивость, являющаяся источником для саморазвития данной системы, может происходить и обратный процесс – все большее увеличение доли гармонического взаимодействия внутри системы, которое также может порождать противоречие, но уже самой системы с внешней средой, системами высшего порядка. Гармонизация взаимодействия внутри системы означает ее переход в стадию стабилизации, самосохранения, делает ее самодостаточной. Именно это формирует связь, внутреннее единство элементов системы, и, следовательно, наиболее существенным становится не отрицание сторонами противоречия друг друга, а то, что они взаимно обуславливают собственное существование, поскольку одна противоположность в отсутствие другой не имеет смысла. Действительно, реформаторские начинания теряют всякий смысл, если нет исполнительной системы, равно как и инновационная активность, по сути, бесполезна, если она не затрагивает в той или иной степени всю систему.

Как подчеркивают ученые, на высшей ступени процесса развития противоречий новое завершает отрицание, преобразование старого, включая при этом старое в видоизмененном виде как собственный момент. Именно это мы можем наблюдать в развитии педагогики сотрудничества, когда произошло поглощение ее идей на высшем уровне, и в настоящее время практически никто не возьмется их отрицать. Однако и прежняя идея – авторитарного руководства – не исчезла полностью, а в преобразованном виде сохранилась в современной системе образования – в виде одного из законов управления – всякая система стремится к единообразию, ибо чем едино-

образнее управляемая система, тем проще (а следовательно, надежнее, эффективнее) процесс управления.

Анализ инновационных преобразований в развивающейся школе показывает, что они начинаются на основе отрицания каких-то элементов традиционного педагогического процесса и выстраиваются в виде противопоставления новых форм организации содержания или процесса образования тем, что существовали прежде. Не случайно В.М. Розин утверждает: «... нужно искать новый комплекс педагогических и философских идей, создающих интеллектуальную основу для современной школы» [10, с. 12]. Однако по мере развития нововведения происходит процесс гармонизации этих идей, они стабилизируются, но на каком-либо уровне непременно будут опровергаться другими формами, новыми уже по отношению к ним. Следовательно, достижение высшей ступени противоречия той или иной системой означает одновременно и созревание предпосылок его исчезновения, т.к. происходит отрицание системой самой себя (количественное состояние) внутри себя (качественное состояние) за счет своего внутреннего движения. Сказанное означает, что, достигнув некоего уровня совершенства, целостности, система продолжает свое развитие, выходя на новые уровни, используя находящиеся в ней в снятом виде противоречия как основу, движущую силу саморазвития.

Противоречие как форма взаимодействия элементов в системе присуще не только противоположностям. Диалектическое противоречие представляет собой такое взаимодействие взаимосвязанных, взаимообусловленных систем (точнее, подсистем, входящих в систему более высокого уровня), при котором они исключают друг друга, «борются» друг с другом, что приводит к изменению и преобразованию либо самих этих систем, либо их функций, пространственного расположения, формы, свойств и т. д. Этим обеспечивается развитие основной системы.

В результате образуется противоречие между творческой по своей сути преобразовательной активностью педагогов и консервативной административно-командной системой управления, направленной на унификацию и стандартизацию объекта управления, т.е., в конечном итоге, на подавление всякого творчества, нарушающего единообразие управляемого объекта. Как показывает практика, наиболее приемлемым способом разре-

шения противоречий данного вида является осознанный целенаправленный поиск компромисса между объективной необходимостью в управлении, а следовательно, в структурной субординации, и крайне плохой переносимостью творческими людьми какого-либо диктата над собой. Речь идет о формировании авторской системы управления образованием на местах, которая в каждом случае индивидуальна.

Несмотря на все различия упомянутых образовательных систем, можно выделить и некоторые общие особенности разрешения в них противоречий на управленческом уровне. Это прежде всего оперативность управленческих действий, основанная на систематически поступающей и охватывающей все основные нюансы школьной жизни информации, хорошо продуманное перераспределение полномочий, конструктивное рассмотрение управленческой инициативы «снизу», а также широкое применение коллегиальных форм принятия решений и распределение административных обязанностей по сферам компетентности.

При рассмотрении диалектики взаимосвязи реформаторских начинаний «сверху» и инновационной преобразующей деятельности педагогов «на местах» следует иметь в виду, что субъектом разрешения данного противоречия является педагог, средством – его инновационная деятельность, а условием – определенная гибкость системы управления образованием на местах, позволяющая в достаточной мере реализовать намеченные преобразования. Таким образом, наблюдаемый при реализации масштабных реформ эффект «испорченного телефона», когда любое начинание «сверху», доходя до местного и локального уровней, превращается едва ли не в собственную противоположность, представляет собой реакцию системы на возникающие противоречия и входит в процесс их разрешения в качестве обязательного элемента.

При этом в научной мысли отмечается, что процесс разрешения противоречий может осуществляться как на теоретическом, так и на эмпирическом (т.е. в практической деятельности человека) уровне [7]. Практическое разрешение противоречий в образовательных системах не связано с построением теоретической модели, отражающей существующую практику. Педагоги, имея текущую практическую задачу – разрешить данное противоречие (или группу противоречий), ищут наиболее подходящие пути и способы их разрешения, они не обращаются к общетеоретическим,

концептуальным основаниям своей проблемы. Этот путь разрешения противоречий не требует от учителя обращения к научно-педагогическому знанию, а следовательно, и к собственно инновационному поиску способов преобразования образовательной системы. В данном случае речь может идти скорее об имитации инноваций, или «псевдоинновациях». Практическое разрешение противоречия часто начинается не столько с поисков посредствующих звеньев, сколько с устранения одной из противоположных сторон существующего противоречия (в том числе, когда оно не соответствует интересам человека). Оперативное регулирование процесса при этом затруднено, поскольку его концептуальные основы не выстроены и у субъектов деятельности нет общенаучной картины решаемой проблемы. Как правило, такой путь разрешения противоречия порождает вместо него новое противоречие, с новыми опосредованиями.

Теоретический способ разрешения противоречий предполагает установление внутренних отношений между взаимодействующими элементами, выявление и анализ посредствующих элементов. При теоретическом разрешении противоречий в условиях образовательной системы учитель сначала анализирует существующее положение и его предпосылки, отражает все это в идеальной форме (в виде теоретической модели), выявляя и ранжируя объективно существующие противоречия. На основе этой (первичной) теоретической модели выстраивается теоретическая модель разрешения противоречий, включающая общенаучную базу, оформленную в виде концептуальных подходов к проблеме, и программу практической деятельности – последовательность шагов или этапов реализации, отвечающую логике концептуального блока. Только после выполнения этих действий начинается практическая реализация процесса, причем с обязательным возвращением к базовым теоретическим моделям с целью оперативной коррекции практической деятельности.

В рассматриваемой нами паре противоречивых элементов связь между последними не является односторонней. Возможно и обратное движение, когда массовая инновационная активность педагогов «на местах» заставляет государственные структуры управления образованием инициировать реформы, отвечающие заданной «снизу» направленности. Это

может происходить в различных формах – от централизованного «обобщения и внедрения» передового педагогического опыта, как это происходило в 1970-х гг., до нынешней модернизации образования и даже признания сложившегося статус-кво, как это происходит с распространением тьюторского движения и внесением соответствующих изменений в единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Разрешение противоречия в данном направлении также возможно в двух вариантах, которые представляют собой развернутую реализацию научно-педагогического сознания – сциентистско-технократического, проецирующего в сферу образования социально-инженерную идеологию, и гуманистического, ориентирующегося на идеалы развития творческого потенциала человека, на самостоятельное освоение учащимися нового опыта с неочевидными результатами, развитие их познавательных и личностных возможностей (М.В. Кларин) [5].

Таким образом, реформаторские начинания государства и инновационные процессы в образовании образуют диалектическую пару, когда одна сторона противоречия обуславливает существование другой. Процессы, связанные с разрешением данного противоречия, являются основным источником и движущей силой развития образовательных систем на современном этапе. Эти процессы выступают конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем, т.к. рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, переструктурированием и достраиванием за счет элементов среды, с выходом за пределы исходной системы (И. Пригожин, И. Стенгерс). Данные процессы порождают противоречия внутреннего характера, которые проявляются в виде трудностей и проблем в ходе педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которые и находят разрешение в виде конкретных инноваций в образовании. При этом сам факт существования этого противоречия является необходимым, но не достаточным условием развития образовательных систем. Противоречие в обязательном порядке должно обеспечиваться соответствующим механизмом своего разрешения, который на уровне педагогов и их коллективов может реализовываться практическим или теоретическим способом, а на уровне государственно-

го реформирования – в виде последовательной реализации одного из двух базовых подходов – сциентистско-технократического или гуманистического.

### Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов. н/Д., 1999.
2. Завадский К.М., Миклин А.М. Критерии аргументности и критерии высоты организации // Материалы годичной конференции Ленинградского отделения Советского национального объединения историков естествознания и техники. Л., 1968, С. 70–71.
3. Ильин В.С. Целостный подход к формированию личности // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента : межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, 1990. С. 12–21.
4. Кириллов В. И. Логика познания сущности. М. : Высш. шк., 1980. С. 92–99.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998.
6. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1976.
7. Кумпф Ф., Оруджев З.М. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы. М. : Политиздат, 1979.
8. Мелюхин С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии. М., 1966.
9. Новиков А.М. Развитие отечественного образования // Полемиические размышления. М. : Эгвес, 2005.
10. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // Вопр. философии. 1992. № 9. С. 12.
11. Саранов А.М., Грачев К.Ю., Арнаутов В.В. Противоречия как фактор развития инновационной школы : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2002.

### *Dialectics of correlation between reformative initiatives of state and innovative processes in education*

*There is proved that the reformative initiatives of the state and the innovative processes in education form a pair in the dialectic contradiction, the solution of which is the basis for development of educational systems at the modern stage.*

Key words: *innovative processes, correlation, integration, integrity.*