

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.02: 316.344.3

О СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРАХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В. И. Загвязинский

В период серьезных социально-экономических преобразований и острой нестабильности российское образование, несмотря на все трудности и очевидные потери, оказалось едва ли не самой устойчивой социальной сферой. Секрет ее жизнеспособности заключается не только в богатом потенциале, основательности традиций, но и в обретенной именно в этот период мобильности, в тех инновационных преобразованиях, которые уже вызрели в ее недрах и проявились, как только были сняты препоны, "открыты шлюзы" для инновационного потока.

Обретенный обществом плюрализм, широта философско-мировоззренческих ориентаций определили многообразие философско-методологических концепций, на основе которых происходила диверсификация образовательных программ и учреждений, утверждались вариативность образования в первый период обновления российского образования, который условно можно назвать *инициативным*. В этот период (с 1990 г. примерно до 1996 г.) обновленческое (инновационное) движение развилось преимущественно "снизу", на основе творческой инициативы новаторов и передовых педагогических коллективов. В последние годы набирает силы новый этап преобразований - этап *упорядочения* и укоренения инноваций, регулируемого сбалансированного развития.

Сейчас, на пороге нового тысячелетия, особенно важно осмыслить пройденное, определить стратегические ориентиры дальнейшего развития образования в соответствии с общими тенденциями развития человечества, особенностями социальной ситуации и национальных традиций России.

Мы полагаем, что основное направление общей стратегии развития образования заключается в стремлении к *гармонизации* факторов и тенденций прогрессивного развития на основе их интеграции.

Общая ситуация в мире породила и заставила принять к исполнению парадигму выживания и устойчивого развития. Мы полагаем, что эта парадигма уже сама по себе обуславливает глобальное стремление к гармонии, к

продуктивной интеграции, к поиску способов сочетания противоположных сил и тенденций, несущих в себе прогрессивное начало.

Человечество просто обязано сделать все возможное для достижения гармонии противоположных, но при определенных условиях совпадающих тенденций: экономики и культуры, глобального (общечеловеческого) и национально-регионального, биологического и социального, природного и техногенного, цивилизационного и культуротворческого, материального и духовного, общественного и индивидуального и т. д. (вспомним закон совпадения противоречий А.Ф. Лосева).

И дело не только в том, какие ценности будут превалять в новом веке (мы полагаем, что ценности духовные и гуманистические), а в том, как будут сочетаться, разрешаться фундаментальные противоречия между человеком и природой, природой и обществом, между самими людьми, между цивилизацией и культурой, полезностью и нравственностью и др.

Гармонизация как перспектива развития для России, находящейся в ситуации дестабилизации, социальной аномии, системного кризиса, представляет особый смысл, является жизненно необходимой. В этих условиях и определяется особая миссия российского образования - способствовать социальной стабильности и прогрессу, восстановлению и развитию культурного и кадрового потенциала страны посредством гармонизации отношений в макро-, мезо- и микросоциуме. Но для этого нужно стремиться к гармонизации прежде всего ведущих ориентиров, ценностей, парадигм, тенденций развития образовательного поля.

Разрабатывая и реализуя инновационные программы и проекты регионального и локального уровня, мы постоянно выявляем трудности, проблемы, пробелы, связанные с дисгармонией, нарушением баланса между общегосударственными и региональными перспективами и конъюнктурными требованиями, гуманистическим и технократическим подходами, инициативой и регламентацией, консервативным и инновационным, информационным насыщением и развитием личности и т.д. Подобные трудности возникают и при разработке национальной доктрины Федеральной программы развития образования, которая, к сожалению, пока так и не принята.

Выдвигаются на первый план проблема поиска консенсуса разнообразных духовных ценностей как целей образования, идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей [1].

Постепенно утверждаются идеи полипарадигмальности в образовании (А.А.Беляева, И.Г.Фомичева), многообразия образовательных моделей и их гармонического сочетания (А.Г.Асмолов, Э.Д.Днепров, М.В.Кларин, Е.А.Ямбург, М.Н.Берулава и др.)

Общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов, признание человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной. К сожалению, гу-

манизм у нас был и в значительной мере продолжает оставаться либо абстрактным, декларативным, либо (что еще хуже) спекулятивным. Чтобы приблизиться к действенному, активному, *реальному гуманизму*, в образовательной сфере необходимо перейти от догоняющей стратегии ее развития к опережающей. Это возможно на основе гуманистически ориентированного прогноза и социально-педагогического проектирования в масштабах страны в целом, региона, города, района, а также отдельного образовательного учреждения. Вопрос заключается не просто во временном опережении. Ориентация на сегодняшние нужды и запросы, даже исходя, казалось бы, из самого гуманного девиза - удовлетворения образовательных запросов населения, несет на себе печать ситуативности, конъюнктурности, нередко спекуляции, моды и ажиотажного спроса на определенные ценности, профессии, способы утверждения личности и многое другое. В сложной обстановке неурядиц особенно важно учесть непреходящие ценности, определить и удовлетворить перспективные потребности человека и общества. Вот почему в период социальной аномии просто необходим переход к *опережающей стратегии* образования, способствующей продвижению общества, которое в решающей степени зависит от сегодняшних вложений в образование, как материальных, так и интеллектуальных, нравственных.

В теории и на практике многократно ставился и решался вопрос о выборе ориентаций, стратегий, технологий развития образовательных систем. Довольно часто авторы указывают на недостаточность, неполноту, неадекватность ряда моделей и подходов, на предпочтительность выбора какой-то одной модели, одного подхода.

А.Г.Асмолов, на наш взгляд, обоснованно отдает предпочтение культурологическим школам перед инструментальными, причем первые рождаются на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями [2]. М.Н.Берулава, выделяя информационную, формирующую (операционную), развивающую, активизирующую, обогащающую (социокультурный и познавательный опыт учащихся) модели, тем не менее, отдает предпочтение *интегральной*, основанной на сочетании интерпсихического и интрапсихического, выявлении и развитии личностных смыслов и эмоциональных предпочтений индивида [3].

Предлагаются также подходы, связанные с выбором и совмещением нескольких моделей на основе учета их совместимости. Если происходит смешение целей, присущих разным системам, не учитывается совместимость механизмов их реализации, то неизбежны хаос, дисгармония, приводящие к деструктивным изменениям системы в целом [4].

Попытаемся соотнести процедуры выбора и интеграции при определении стратегических ориентиров развития образовательных систем.

При определении *конкретных ориентиров образовательной политики* в регионе или в образовательном учреждении возможен выбор из четырех вариантов общей стратегии преобразования:

1. *Социальная направленность*, при которой приоритет отдается социальным требованиям к человеку как гражданину, труженику, члену со-

циальных сообществ, его адаптации к жизни в обществе, его способности к общественно полезному труду, самоотдаче и ответственности.

2. *Содержательно ориентированная направленность*, выражающаяся в приоритете содержания образования, в овладении им как цели образования, признании его определяющей роли. В современном понимании это *культурно ориентированная направленность*, ибо в содержание образования помимо научного теоретического материала входят и другие компоненты культуры (искусство, опыт и др.), передаваемые через обычаи и традиции, религиозные верования и т.д. Эта культура, преобразуясь в личностно-субъективную форму, становясь достоянием человека, позволяет ему реализовать заложенные в нем возможности.

Сейчас в содержание образования чаще всего включают также и всю деятельность, в том числе творческую, которой должен овладеть растущий человек.

3. *Процессуально ориентированная направленность*, при которой отдается предпочтение не содержанию изучаемого как фактору становления личности, а самому процессу обучения, совместной деятельности учителя (воспитателя) и учащихся (воспитанников), а также образовательным технологиям.

4. *Личностно ориентированная направленность*, выражающаяся в безусловном приоритете интересов и запросов развивающейся личности, ориентации на ее особенности и возможности, на максимальную реализацию и самореализацию, весь потенциал задатков и способностей личности.

Мы сегодня, казалось бы, без колебаний должны отдать предпочтение последнему варианту - личностно ориентированному подходу как последовательному воплощению гуманистической образовательной парадигмы. Однако вспомним, что ориентацию на личность невозможно реализовать без культуронасыщенного содержания и без эффективных, активизирующих деятельность технологий. Точно также нельзя оторвать, обособить личностную ориентацию от вопроса о том, для какого общества, для каких общественных функций (и вечных, и специфических) мы будем эту личность готовить, как она "впишется" в социум и что ему отдаст.

Поэтому нужно вести речь не просто о выборе, но и о приоритетах в рамках гармонического сочетания всех обозначенных выше подходов.

По этой же причине можно лишь условно (для "внутреннего" по отношению к педагогическому процессу использования) согласиться с популярным сейчас термином "личностно ориентированное обучение". Точнее определить ориентацию современного обучения можно как социально-личностную (СЛОВО - социально и личностно ориентированное обучение, воспитание) или же как личностно-социальную (тут уже дело в акцентировании, в выделении той или иной составляющей как предпочтительной). И, конечно, нужно не забывать, что это обучение возможно только на определенной содержательной (культуроемкой, культуронасыщенной) основе и реализуется оно через организацию деятельности посредством как традиционных, так и нетрадиционных технологий. Речь идет, таким образом, о

гармоничном сочетании всех подходов, но выражении их через призму приоритетного.

При проектировании образовательного процесса всегда возникает вопрос о выборе приоритетной системы развития детей в обучении. Тут можно выделить четыре основных варианта:

1. Ориентация на опережающее форсированное интеллектуальное развитие ребенка. Этот вариант реализуется в системах развивающего обучения по Д.Б.Эльконину - В.В.Давыдову (теория и методика содержательного обобщения и дедуктивной логики освоения), по Л.В.Занкову, в системе проблемного обучения, в эвристических моделях обучения и др. Несмотря на широкое распространение и положительные результаты, некоторые из указанных методик вызывают возражения по поводу целесообразности форсированного развития интеллекта младшего школьника в ущерб естественному стремлению ребенка к игре, движению, образно-эмоциональному постижению мира и развивающему потенциалу этих факторов.

2. Система приоритетного развития эмоционально-чувственной сферы, воображения, творческих способностей через игру, движение, сказку. В истории образования такие системы связаны с именами Л.Н.Толстого, К.В.Вентцеля, М.Монтессори, С.Френе, Р.Штайнера. В современных вариантах так называемой школы свободного развития также получены обнадеживающие, хотя не гарантированные и тем более не форсированные результаты.

3. Система приоритетного развития практического интеллекта, трудовых умений, организационных навыков. Воплощением этого направления занимаются в основном учреждения начального профессионального образования и реальная школа. Общий интеллект и разнообразные способности личности они развивают через труд, овладение профессией.

4. Варианты гармонического синтеза подходов, в которых сливается ориентация на интеллект, образно-эмоциональную сферу, практическую деятельность и нравственное самоопределение. Пожалуй, наиболее ярко и полно удалось достигнуть такой гармонии в педагогических системах В.А.Сухомлинскому и Ш.А.Амонашвили. В какой-то мере этот синтез осуществляется и в модернизированных вариантах традиционных систем начального образования.

Наши наблюдения и предварительные данные проводимого нами исследования свидетельствуют о том, что, во-первых, первые три варианта более приемлемы для определенного контингента учащихся, во-вторых, при реальном использовании они обогащаются элементами других систем, и в-третьих, наиболее универсальными и перспективными являются все же варианты гармонического синтеза разных подходов.

Практический переход к гармоническому синтезу затруднен неразработанностью его процедуры, его технологий. Поэтому изложим наши подходы к этой проблеме.

Мы полагаем, что механизм гармонизации различных моделей и подходов связан с определением паритетов (равенства, одинакового положения), приоритетов (преимущества, первенства, предпочтений) и акцентов

(подчеркивания, выделения) в соотношениях сопряженных, сопоставляемых категорий, подходов, стратегий развития.

Паритетный подход необходим в тех случаях, когда нельзя отдать предпочтение одной из сторон антинормы или одной из тенденций, направлений развития.

В образовании это связано с проявлениями противоречивости сущностного порядка (скажем, физическое и психическое здоровье, интересы личности и общества, логическое и образное и т.д.), а чаще всего с категориями вечными, непреходящими, нетленными. *Уровень вечного и непреходящего* связан с миссией образования, с "общемировым заказом", вбирающим общечеловеческие нормы нравственности. Нормы и идеалы этого уровня не стареют, и именно этим во многом объясняется неувядающая сила педагогической классики, глубокая мудрость античной и древневосточной философий, идей М.Ф.Квинтилиана, Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, И.Г.Песталоцци и многих других мыслителей, глубину которых мы еще не всегда можем постичь.

На следующем уровне - *эпохальном, конкретно-историческом* - мы вынуждены уже выбирать приоритеты и расставлять акценты, осознавая и стремясь реализовать социальный заказ. Это еще более относится к *уровню социально-конкретному, социально-ситуативному*, где учитываются особенности локальной среды и конкретной ситуации. На этом уровне явно просматривается влияние конъюнктуры, моды и ажиотажного спроса.

Воспитание, как известно, является сложной нелинейной и во многом неопределенной (стохастической) системой, требующей соответственно многомерного и многоаспектного подхода к ее анализу и проектированию. Выявление, квалификация, определение веса каждого элемента и его сопряжений с другими - чрезвычайно сложная задача, а вернее - система задач, требующая прежде всего определения взаимодействия парных (бинарных), противоположных (оппозиционных) в определенном отношении категорий, подходов, оценок, рекомендаций. Социальные и личностные, индивидуальные и коллективные ориентиры, традиционные и новые элементы педагогического процесса, усвоение знаний и развитие, автономность и подчинение, интеллектуальное и образно-эмоциональное, алгоритмизация и творчество, живое общение и работа с компьютером, линейное и концентрическое построение программ, индукция и дедукция - эти и многие другие категории и подходы необходимо сочетать в воспитании и обучении, и сочетать не только в каждой исторической эпохе, но и в каждой конкретной ситуации по-своему, по-особому, т.е. речь идет о выборе приоритетов.

Выделим прежде всего *безусловные приоритеты*. Они безусловны с позиций вечных ценностей и идей гуманного подхода. Это, на наш взгляд, приоритеты гуманистической направленности, противоположной тоталитарно-авторитарной, общегосударственного подхода над региональным, непреходящего над конъюнктурным, экологического над техногенным, творческого над догматическим, ценностного (аксиологического) над информационным.

Однако неверно и непродуктивно было бы искать постоянные приоритеты в соотношении социального и личностного, социализации и индивидуализации, гуманитарного и естественнонаучного, алгоритмизации и творчества, логического и образного, традиционного и нового в развитии образования.

Определенная неравномерность, дисгармония указанных подходов неизбежны, однако здесь речь идет только о возможных в конкретных ситуациях *акцентах*, и долг педагогов - стремиться к утверждению гармонической интеграции, баланса, определенного паритета в соотношении этих сторон, процессов личностного и социального развития.

Очень часто возникает и проблема соподчиненности, иерархии процессов и подходов разных уровней, например, возможности компьютерных технологий для развития творчества, влияние дедуктивной логики на развитие детей, соотношение между автономностью личности и мнением коллектива, вариативностью образования и его целостностью и т.д.

В абсолютном большинстве случаев ни на практике, ни в теоретическом анализе мы не можем просто игнорировать или отбросить какие-либо стороны, тенденции педагогического процесса уже по той причине, что они объективны. В нашей власти, однако, добиваться гармонии различных сторон и уровней обучения, воспитания, их соответствия социальным запросам и возможностям воспитанников (обучающихся).

Чтобы реализовать предлагаемый нами подход, который условно можно назвать *гармонизацией бинарных оппозиций*, нужно выяснить возможные *механизмы гармонизации*, т.е. ответить на вопросы: за счет чего, каким образом влияет одна сторона оппозиции на другую? сливаются ли обе стороны или одна из них поглощает другую? за счет каких механизмов идет какое-то иное преобразование?

Видимо, в зависимости от природы сторон, характера их связей, целей и условий развития может существовать ряд вариантов механизма гармонизации.

Назовем некоторые из возможных вариантов.

Механизм взаимного дополнения, относительно равного взаимодействия бинарных оппозиций и взаимопереходов одного в другое. Таков механизм социализации личности, ее идентификации в контексте определенной культуры и ее индивидуального становления и самоопределения, ее индивидуализации, связи между традиционным и новым в развитии образования, таково соотношение экологической и этической педагогики.

Механизм продуктивного доминантного преобразования. Это такой вариант, когда одна сторона оппозиции является базой, преобразуется, служит питательной основой для другой (дополнительной) стороны. Таково соотношение между репродуктивным и продуктивным процессами научения при переходе к системе проблемного обучения.

Механизм опосредования. Он заключается в том, что оппозиционные стороны развиваются, гармонизируются через третье, опосредующее звено. Скажем, развитие субъекта в связке "автономность - идентификация" (с коллективом, социальным окружением) опосредуется в педагогике и в лич-

ностно ориентированном обучении категорией совместности, т.е. самоопределением личности в совместной деятельности.

Механизм продуктивно-творческой интеграции. Эта интеграция исходит из приоритетности, первичности целого по отношению к своим частям, его принципиальной несводимости к последним. Средство такой интеграции - сотрудничество и сотворчество, равноправный диалог. Открытым пунктом диалога гуманистических и педагогических культур может стать придание им статуса равноправных целостностей, включенных в общий процесс культурной интеграции [5].

Механизмам продуктивной интеграции противостоят механизмы ассимилятивно-репродуктивной интеграции, при которой одна сторона поглощает другую или уподобляет ее себе.

Следует заметить, что во многих случаях именно выбор механизмов реализации ведет либо к продуктивному синтезу, творческой интеграции, либо к ассимиляции, поглощению одной стороной или тенденцией своей противоположности, либо к сосуществованию, взаимодополнению сторон. Таковы, например, возможные соотношения между национальной и общечеловеческой культурой в образовательном процессе, если не брать варианты заведомого отчуждения, изоляции одного от другого.

При относительно изолированном, параллельном изучении отечественной и зарубежных культур (истории, литературы, художественного творчества, традиций) возможен вариант их взаимного дополнения. Показ преимуществ (в духовности, образе жизни, научных достижениях и т.д.) может привести к доминантному преобразованию, например, осознанию родной культуры как части мировой, осознанию высокой роли и вклада отечественной (родной) культуры в мировую. Может быть и вариант предпочтения приоритета отечественной культуры над всеми остальными. Возможен, и, по нашему мнению, предпочтителен вариант продуктивно-творческой интеграции, когда родная культура, оставаясь самой близкой и понятной, "вписывается" в мировую культуру, конкретизирует ее высшие ценности и идеалы, в то же время выделяя и оттеняя свою самобытность и достоинство.

Начиная с 1993 г. коллективом кафедры педагогики и психологии Тюменского государственного университета, специалистами других кафедр, сотрудниками Тюменского научного центра РАО и практическими работниками образования проводилась поисково-исследовательская работа, результатом которой стали проектная разработка программ развития образования Тюменской области, Ямало-Ненецкого АО, городов Тюмени и Нижневартовска, Тюменского и Березовского районов (научные руководители профессора Г.Ф.Куцев, В.И.Загвязинский, доценты В.Г.Новиков, Т.А.Строкова), целевая программа "Одаренные дети" для Ханты-Мансийска (руководитель доцент Ю.П.Строков). Все указанные программы приняты заказчиками и реализуются на практике. Завершено составление программы для г. Муравленко Ханты-Мансийского АО (руководитель профессор С.А.Гильманов). Кроме того составлены и реализованы более 30 проектов развития отдельных образовательных учреждений разного уровня, профиля и типа [6]. Все это про-

граммы-ориентиры, построенные на основе указанных выше приоритетных подходов.

Мы стремились в указанных проектах и программах преодолеть характерные для нашего образования дисбалансы, уклоны, "перекосы" в развитии, когда от необозримого коллективизма мы бросаемся в индивидуализм, от атеистического воспитания к религиозному, от жесткого управления к анархии, от планового регулирования к безответственности.

Видимо, новое педагогическое мышление должно быть человекоцентрическим, нравственным, но в то же время основанным на стремлении к гармонии, на экологическом императиве и принципах синергетики (совместном движении, совместной деятельности, использовании несильных, но однонаправленных влияний, совпадающих с внутренними побуждениями и тенденциями развития личности, коллектива и т. д.).

Речь здесь идет по существу о способах достижения меры, гармонического взаимодействия и взаимосодействия (термин П.К.Анохина) разного рода сторон и тенденций педагогического процесса, о способах достижения его целостности.

Литература

1. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С.10.
2. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век технологии // Вопр. психологии. 1999. № 1. С.9-10.
3. Берулава М. Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. Бийск, 1996. С.15-18.
4. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Тюмень: Изд-во Тюм.гос.ун-та, 1997. С.202.
5. Чапаев Н. К. Введение в курс "Философия и история образования". Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф-пед.ун-та, 1998. 281 с.
6. Программа развития образования Тюменской области / Под ред В.И. Загвязинского, В.Г.Новикова. Тюмень, 1994. 146 с.; Программа развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа на период до 2000 года / Под ред. Г.Ф.Куцева, В.И.Загвязинского. Салехард, 1996. 184 с.; Программа развития образования г.Тюмени / Под ред. Л.Д.Плотникова, В.И.Загвязинского. Тюмень, 1994. 70 с.; Программа развития образования г.Нижневартовска до 2000 года / Под ред. В.И.Загвязинского, Л.Н.Пауковой. Нижневартовск, 1996. 107 с.