

5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
6. Булынский Н.Н. Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: Дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1997.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.23.
8. Эшби У.Р. Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации. М.: Мир, 1966.
9. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях: Пер. с англ. / Под ред. Л.И. Евенко. М.: Экономика, 1980. 176 с.
10. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. М., 1992. 641 с.
11. Сетров М.И. Организация биосистем. Л.: Наука, 1971. 275 с.
12. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 280 с.
13. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М., 1986. 144 с.
14. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой / Челяб. гос. пед. ин-т. Челябинск, 1978. 102 с.
15. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. 1969. № 5.
16. Методологические проблемы педагогики / Под. ред. В.Е. Гмурмана. М., 1977.
17. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1983. 608 с.
18. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 208 с.
19. Новиков А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития / РАО. Исслед. центр пробл. непрерыв. проф. образования. М., 1997. 254 с.

УДК 37: 316.3

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ XXI в. (Психолого-педагогический аспект)

А. С. Белкин

XX в. завершается такими социально-экономическими, политическими и экологическими потрясениями, которые, несомненно, окажут доминирующее влияние на развитие будущих поколений в XXI в. Человечество живет сейчас оптимистической перспективой гуманного, процветающего, мирного общества.

Человек XXI в. живет и сейчас, он будет представлять по своей сути слепок эпохи нашего времени.

Готов ли он войти в XXI в. и реализовать то, что грезится сейчас, о чем он мечтал и к чему стремится? Ответ на этот вопрос будет во многом зависеть от образования, от его ведущих идей, направленности концепций, материально-технического обеспечения.

Прогноз образования можно строить исходя из основных тенденций, обуславливающих его развитие, характер которых определит особенности образования как по форме, так и по содержанию.

Важно подчеркнуть, что целевые установки определяют стержневую основу разрабатываемой концепции, средства реализации идеи. Можно говорить о двух банальных (основных) подходах к целям: традиционном и гуманистическом. Цель традиционного подхода - вооружить знаниями, умениями, навыками, в том числе *воспроизводства* знаний, воспитать послушание, дисциплинированность, конформизм. Учащийся - средство достижения идеологических целей. Реализация этой цели требовала и адекватных средств, среди них поощрение, наказание, приучение, принуждение. В результате - взаимное отчуждение детей и взрослых, автономизация молодежи в культуре взрослых, появление дидактических неврозов, двойных стандартов поведения и т.д. Гуманистический подход имеет целью воспитать человека как непреходящую ценность. Развитие его познавательных, духовных, творческих способностей - главная задача гуманистического образования и воспитания. Особое место здесь занимает идея личностного подхода и ценностного отношения к детству.

Сущность личностного подхода заключается, по нашему мнению, в трех основных позициях. Первая - наличие "аванса доверия" воспитателей по результатам своей деятельности, т.е. оптимистической перспективы в отношении его будущего.

Вторая - опора на положительные качества, их развитие, вытеснение тем самым недостатков. Это реализует известный афоризм В.А.Сухомлинского: "Воспитание - не выдергивание сорняков, а выращивание растений с таким расчетом, чтобы сорнякам негде было вырасти".

Третья - создание каждому ребенку обстановки эмоционального комфорта, психологической защищенности и моральной безопасности в той группе, которая для него наиболее значима.

Главный способ в решении этой задачи - обеспечение ребенку ситуации успеха в наиболее значимых видах жизни и деятельности. Ситуация успеха - это педагогически созданные условия, при которых результаты деятельности ребенка совпадают с его ожиданиями.

Это не исключает и создание ситуации неуспеха, которая при определенных условиях тоже играет стимулирующую роль. Авторитарная педагогика центр тяжести переносила именно на ситуацию неуспеха, прибегая к системе "кнута и пряника", где первая роль отводилась все-таки кнуту.

Ситуацию успеха нельзя отождествлять с "пряником". Поощрение - это нечто, парализующее волю ребенка. Ситуация успеха - неуспеха - это радость, порожденная сочетанием природных сил личности и гуманистической позиции педагога.

Реализация принципа *свободы выбора форм образования* дает возможность семье выбрать такую форму обучения ребенка, которая наиболее полно удовлетворяет ее социальные представления, притязания семьи, будет соответствовать потенциальным возможностям личности и способствовать их развитию.

Свобода выбора не может означать стихию. Определенные формы обучения явно будут доминировать, выполнять основополагающую роль. Очевидно, государственные формы образования, наиболее полно обеспеченные экономически, культурологически, как наиболее стабильные будут считаться системообразующими.

Другое дело - содержание образования, методы обучения. В этой области не может быть жесткой регламентации. Они должны быть гибкими, многовариантными, учитывающими возможности коллектива и личности. Серьезное внимание будет уделяться коллективной познавательной деятельности.

Реализация перечисленных принципов определяет и характер тенденций образования, которые выделены нами в качестве наиболее перспективных.

Первая тенденция - дальнейшая интеграция и дифференциация знаний. Ее реализация будет означать процесс дальнейшего взаимопроникновения и органического слияния знаний из различных областей науки, что в конечном итоге приведет к появлению гностических систем, в которых интегрированные знания дают новое качество, обладающее свойствами, которые отсутствуют в составляющих элементах.

Интеграция неразрывно связана с дифференциацией, так как это неизбежное условие развития и саморазвития науки, ее дальнейшей гуманизации, носящее глобальный характер. Именно этими процессами объясняется появление разных направлений в педагогике и психологии XX в., которые можно с достаточной уверенностью экстраполировать в XXI в. Эти процессы могут идти на глобальном, региональном, макро-, и микроуровнях.

Из этого многообразия мы остановимся на тех направлениях интеграции, которые нашли отражение в исследованиях Уральского государственного педагогического университета и представляют одновременно интерес для широких обобщений и дальнейшего сотрудничества.

Направление первое - *экологическое*. Идея метаинтеграции была выдвинута еще академиком В.И.Вернадским в его теории интегрального интеллекта, ноосферы разума.

Идея очень продуктивная, так как сближение (конвергенция) разных видов и уровней человеческого интеллекта в глобальных пространствах должно дать новое качество, универсальное по своей сути.

Интегративное педагогическое мышление не утопия, а вполне осознаваемая реальность, черты которой получают количественную и качественную определенность в ближайшем будущем. К этому ведут общечеловеческие потребности, интересы, объективные по своей сути и национально-региональные по форме.

Можно достаточно уверенно предположить, что одним из первых интегральных новообразований человеческого разума будет сфера глобально-региональной экологии. Именно в ней должны слиться в единое качество разум человека, понимающего неотвратимость возмездия природы за свое поругание, и мир его чувств, поступков, воспитанных в духе разумного, уважительного отношения не только к природе как к таковой, но и ко всем ее проявлениям, включая нравственность, гуманистическую сущность. Иными словами, человек и природа будут взаимно гуманизировать друг друга. Можно выразить эту мысль еще афористичнее: "Человеческое отношение к природе". Экология будет восприниматься в своей истинной ипостаси как отношение к общечеловеческому дому, а не только к его отдельным сторонам жизни, быта. Мир будет в таком случае восприниматься как дом всего человечества, а человечество как строитель этого дома. Разработка экологического направления в педагогическом университете идет по пути подготовки экологических кадров, специалистов широкого профиля и создания специализированных центров, в которых теория сочетается с практикой.

Направление второе - *интегративно-функциональное*. Интеграция возрастной физиологии, психологии, специальной психологии, общей педагогики и методики воспитания позволила выделить такую область педагогических знаний, как *возрастная педагогика*. Предмет направления - изучение закономерностей форм, методов, средств организации учебно-воспитательного процесса на различных стадиях детства, которое рассматривается как целостная управляемая система, обеспечивающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитания ребенка на основе ценностного, личностного подхода. Курирует данное направление профессор, доктор А.С.Белкин.

Направление третье - *социально-педагогическое*. Выделившись из общей педагогики, данное направление интегрирует в себе педагогику, социологию, демографию, этнографию. Его предмет - создание целостной системы организации взаимоотношений личности и среды в целях их гармонизации, условий для всестороннего развития личности и ценностного отношения общества к детству. В университете организован специальный факультет, созданы пакеты документации, идет соответствующая подготовка кадров. На базе университета действует учебно-методический совет.

Направление четвертое - *этнопедагогическое*. Представляет собой интеграцию нормативной педагогики с народными традициями, обычаями, нравами. Предмет направления - изучение, развитие, воспитание национального самосознания народа, его лучших духовных, нравственных и физических качеств, придающих ему самобытность и дающих возможность вхождения в мировое сообщество.

Вторая тенденция - технологизация образования. Педагогическая технология как профессиональная категория привлекла внимание зарубежных педагогов еще в начале 1960-х гг. Ее рассматривали как процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем. В самом об-

щем виде дискуссия о сущности педагогической технологии завершилась определением ЮНЕСКО в 1968 г. как "систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования".

Для практических целей это определение слишком глобально. Мы разрабатываем более функциональный подход, рассматривая технологию как искусство, мастерство. Стремление к технологии было всегда, так как потребность овладеть высотами своего ремесла, стать мастером всегда присуща профессионализму. До недавнего времени понятие "технология" не употреблялось в области психолого-педагогических знаний. Здесь действовали три причины:

1) доминирование в педагогической теории традиционного, стереотипного представления о том, что в учебно-воспитательных процессах можно опираться лишь на методику, а технология относится к производственным процессам и в категории педагогических дефиниций не значится.

2) сложность изучения, анализа описания скрытых по своей сути внутренних процессов, составляющих технологию. Традиционно представление о том, что в обучении, воспитании известны "вход", "выход" учебно-воспитательного процесса, а внутреннее содержание - "черный ящик", содержимое которого недоступно взгляду со стороны.

3) наличие традиционных и вполне обоснованных представлений о педагогическом процессе как о синтезе науки и искусства, в котором неуместны технологические подходы, сковывающие творчество, поиск. В данном случае имеет место ошибочное отождествление технологии с рецептурностью, т.е. со слепым следованием предписаниям с некритическим использованием чужого опыта.

Главный недостаток подготовки учителей состоит в том, что они изучают методику без знания технологии, действуют по предписаниям методических рекомендаций, но далеко не всегда могут объяснить внутренние механизмы своей деятельности, найти источники своих и чужих ошибок, выбрать оптимальные способы реализации поставленных задач.

Методика и технология органически связаны между собой и в то же время имеют качественные различия. Методику можно представить как совокупность способов организации педагогического процесса, а технологию - как способы ее реализации. Если говорить о сущностных характеристиках, то технология есть доведенная до мастерства методика.

Между методикой и технологией существует прямая и инверсионная зависимость. Методика выступает как форма, технология - как содержание. И наоборот, в недрах технологии может рождаться новая методика, по отношению к которой технология выступает в роли формы.

В ближайшей перспективе возможна специальная подготовка педагогов-технологов, способных разрабатывать товарные педагогические технологии. На базе Екатеринбургского педагогического училища, которое переводится в статус педагогического колледжа, предусмотрена специальность "Учитель начальных классов - технолог". Вполне вероятно, по нашему мне-

нию, и открытие технологических отделений, факультетов при педагогических вузах.

Третья тенденция - конфликтологическая. Ее следует рассматривать как важную разновидность технологической. Педагогическая конфликтология направлена на гармонизацию человеческих отношений в разных сферах жизни и деятельности людей, выявление причин, предупреждение, разрешение конфликтов.

С каждым годом значение конфликтологии возрастает и, несомненно, будет играть особую роль в гуманистическом становлении глобального образования и воспитания. Большую роль в разработке конфликтологии сыграли книги известного американского конфликтолога Д.Карнеги.

В процессе исследования нами были выявлены типичные факторы возникновения стадии развития конфликтов, основные способы их блокировки, разрешение на каждой из стадий.

Программы данного курса находят спрос как в учебных заведениях, так и в коммерческих структурах, производственных коллективах, воинских учебных заведениях.

Мы полагаем, что дальнейшая гуманизация образования выведет конфликтологию не только на межведомственный, междисциплинарный, но и общечеловеческий уровень.

Четвертая тенденция - автодидактическая. Автодидактика - высшая ступень самообразования. Хотя они органично связаны между собой, между ними существуют три принципиальных отличия. Во-первых, самообразование гетерогенно, т.е. оно имеет разные источники, в том числе и спонтанное получение знаний. Автодидактика - моногенна, т.е. базируется в основном на гностической деятельности субъекта самообразования.

Во-вторых, самообразование предусматривает любые формы организации познавательной деятельности, в то время как автодидактика рассчитана на программированные источники знаний. Условная формула самообразования: "Я организую информацию". Формула автодидактики: "Информация организует меня". Важно при этом подчеркнуть, что авторская разработка автодидактических программ - обязательный элемент автодидактической деятельности.

В-третьих, самообразование связано с познавательными способностями личности, автодидактика с интенсификацией гностических процессов, мобилизацией интеллектуального потенциала личности, включением его резервных возможностей. Речь идет о познавательных настройках (особые аутогенные внушения), экспресс-лейзинге (скорочтение), экспресс-мнемонинге (скорозапоминание), о нейро-лингвистическом программировании.

Пятая тенденция - расширение сферы незнания в познании. Современная парадигма образования построена на признании абсолюта знаний. Знания - конечная цель, важное средство образования, самообразования, автодидактики. Формула этой парадигмы: "Знание - сила". Она опирается на рациональные силы личности, на ее сознание. Однако в настоящее время появилась тенденция к ее пересмотру.

По мере расширения знания человечество все более отчетливо видит познавательные возможности *незнания*, материализуя известный афоризм Сократа: "Я знаю, что я ничего не знаю".

Незнание как способ существования знания, как стимул достижения знания нельзя отождествлять с невежеством. Можно выделить пять основных форм - функций незнания: 1) незнание как осознание границ знания; 2) незнание как стимул достижения знаний; 3) незнание как способ интуитивного осознания знания; 4) незнание как проявление несостоятельности знания; 5) незнание как способ уничтожения знания, мешающего познанию.

Практическая реализация этих функций незнания уже сейчас находит воплощение в практикуемой самооценке знаний студентами при контроле количества знаний, при выполнении заданий по моделированию сложных педагогических ситуаций, в развитии профессионально-педагогической эрудиции, в ходе к производственной практике.

Тенденция развития незнания в педагогическом образовании должна, по нашему мнению, усилить интерес не только к пополнению знаний, но и к воспитанию необходимых гностических *установок*, означающих готовность специалиста действовать тем или иным образом еще до того момента, когда включается сознание и начинается процесс кооперирования знаний. В будущем будут разработаны технологии интенсификации гностических процессов, рассчитанных на включение резервов психики человека.

Шестая тенденция - диагностико-прогностическая. Речь идет о том, что серьезное развитие должно получить изучение педагогических процессов, которые будут носить не умозрительный, не интуитивно-спонтанный, а диагностический характер.

Согласно нашей концепции, диагностика есть распознавание сущности педагогических объектов по характерным признакам и показателям на основе диагностической направленности педагогического мышления. Педагогическое изучение коллектива и личности далеко не всегда завершается педагогическим диагнозом. Отсюда и слабость прогноза, доминирование метода "проб и ошибок", и приблизительность, малоэффективность педагогических воздействий и воспитания. В целом диагностика - важный этап изучения. Но не всякое изучение есть диагностика. До недавнего времени считалось, что предметом диагностики могут быть процессы, явления, отклоняющиеся от нормы. Действительно, постановка диагноза по своей сущности есть сравнение двух картин: нормативной и реально-существующей. На этом построен, например, медицинский диагноз.

Предметом педагогической диагностики - прогностики могут выступать как аномальные процессы (умственная отсталость, задержка в психическом развитии, отклонения в поведении и нравственном развитии и т.д.), так и развивающиеся в пределах условно обозначаемой нормы (воспитанность личности, сплоченность коллектива, психологическая атмосфера коллектива и т.п.).

Особую перспективу мы видим в использовании компьютерной техники и технологии компьютерной постановки диагноза.

Именно в этом направлении развивается наше сотрудничество с доктором Сейрой Макферсон, профессором института Гопкинса Балтимора (США).

Разумеется, мы раскрыли далеко не все возможные психолого-педагогические тенденции развития образования в гуманистическом обществе XX в. Позвольте напомнить, речь шла о тех направлениях, которые создают базу для дальнейшего сотрудничества, соответствуют как общим направлениям психолого-педагогической науки, так и личным интересам ученых, практиков.

Мы предлагаем для дальнейшего обдумывания следующие проблемы, нуждающиеся в серьезной проработке и научных исследованиях:

1. Как сочетать интересы воспитания личности, яркой индивидуальности с необходимостью жить и действовать в коллективе?
2. Совместимы ли технологические предписания в педагогике с творчеством учителя и как его развивать?
3. Как сочетать свободу проявлений личности ребенка и необходимость самоуправления, подчинения?
4. Какими существенными качествами должно обладать глобальное экологическое воспитание человечества?
5. Какое место должны занимать и какую роль должны играть традиции и нравы народной педагогики в разработке теории и практики научных направлений педагогики?
6. Не тормозит ли развитие творческих познавательных способностей ребенка глобальная компьютеризация образования?
7. Отклоняющееся поведение и нравственное развитие личности. Что считать нормой и что отклонением от нее?
8. Какое направление в педагогической диагностике перспективнее: логическое поисковое или компьютерно-нормативное? Что важнее: знание или незнание недостатков личности?
9. Педагогизация среды. Границы возможного и невозможного.