

В.И. Андреев

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОГНОСТИКА

К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 0

УДК 74.58
ББК 378.1
А65

Рецензенты:

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

В.В. Сериков;

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Г.И. Ибрагимов

Андреев, В.И.

А65 Концептуальная педагогическая прогностика: монография /
В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. –
220 с.

ISBN 978-5-93962-447-3

Монография посвящена систематике и обоснованию педагогических законов, метапринципов и методов развития новых педагогических теорий (концепций) и решению других прогностических задач и проблем.

Адресована аспирантам, докторантам, магистрам и студентам педагогических специальностей, ориентированных стать педагогами-исследователями XXI века.

ISBN 978-5-93962-447-3

© Андреев В.И., 2010

© Центр инновационных технологий
(оформление), 2010

Предисловие

«Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получим возможность предсказать, а главное сознательно управлять процессом — наметить такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижения намеченной цели».

М.Н. Скаткин

Замысел монографии «Концептуальная педагогическая прогностика» возник у меня в 2007 г. в процессе редактирования научного журнала «Образование и саморазвитие». Прочитывая вновь поступающие статьи аспирантов и докторантов, а также уже состоявшихся педагогов-исследователей, я все чаще стал обращать внимание на то, что существуют некоторые общие закономерности возникновения педагогических проблем, идей и даже развития новых педагогических теорий. Более того, за многие годы моего научного руководства аспирантами и докторантами (мною было подготовлено более 60 кандидатов и 15 докторов педагогических наук) я с уверенностью мог прогнозировать приоритетные стратегии развития той или иной вновь появляющейся педагогической теории, и я стал все большее внимание обращать на закономерности и принципы развития педагогических теорий, которые в своей сущности имели инвариантный характер.

Вполне естественно, когда в 2010 году я уже целенаправленно стал разрабатывать понятийный аппарат и попытался сформулировать базовые законы, закономерности и принципы развития педагогических теорий (концепций), то окончательно утвердился в мысли о целесообразности написания книги под названием «Концептуальная педагогическая прогностика».

В этой связи я, естественно, в первую очередь обратился к работам Б.С. Гершунского, которого с полным основанием можно назвать основоположником отечественной педагогической прогностики.

Его содержательная работа «Образовательно-педагогическая прогностика» (М.: Наука, 2003) была для меня, особенно в начале исследования, некоторой отправной точкой в понимании проблематики «концептуальной педагогической прогностики».

Однако, высоко оценивая разработанные Б.С. Гершунским методологические и педагогические подходы, я попытался не останавливаться на общих тенденциях развития российской системы образования, а всякий раз стремился выйти и сформулировать базовые закономерности и метапринципы, которые и легли в основу «Концептуальной педагогической прогностики». Именно каких-либо законов или закономерностей развития педагогических теорий в работах Б.С. Гершунского я не обнаружил. Более того, я изначально был настроен более оптимистично и не разделял его слишком мрачные взгляды на будущее развитие российской системы образования, которые отражены в ряде его последних публикаций (*Гершунский Б.С.* Российское образование: Кризис или коллапс? – М., 2002; *Гершунский Б.С.* Страна без будущего... Системная деградация российского общества. Есть ли выход из тупика? – Нью-Йорк, 2002).

И еще, как и в любом предисловии, автор как бы вынужден оправдываться перед читателями: почему он написал эту книгу? Почему одни проблемы и вопросы раскрыты и освещены в большей степени, а другие не получили должной разработки и освещения? Я не являюсь исключением. Итак. Почему я выбрал именно такие подходы как глобализационный, бинарный, феноменологический, конкурентностный, а не другие?

Действительно, есть много других весьма продуктивных педагогических подходов и стратегий исследования, таких как синергетический, культурологический или эвристический, по которым у автора есть что сказать и которые не менее значимы, чем те, которые получили более обстоятельное освещение в предлагаемой читателю книге. Сразу отмечу, что все те педагогические стратегии, которые получили соответствующее освещение, по моему мнению, были на момент написания книги менее разработаны. Что касается других подходов и стратегий, то каждое новое поколение педагогов-исследователей будет выбирать и углублять те из них, которые они сочтут наиболее актуальными, значимыми и перспективными.

В предисловии так же не лишне будет заметить, что в процессе написания этой книги автор особое внимание уделял выявлению базовых закономерностей развития педагогических теорий. Логика изложения их содержания такова, что от описания и анализа существенных характеристик какого-либо подхода, от выявления какой-либо закономерности осуществлялся переход к объяснению и далее к прогнозированию. Кроме того, в построении содержания глав придавалось особое значение актуализации проблем, раскрытию сущности приоритетных педагогически подходов, стратегий, далее выявлению и формулировке закономерностей развития педагогических теорий, формированию банка педагогических проблем и идей их дальнейшего исследования. Поскольку проблемам педагогического прогнозирования автор уделял внимание и раньше, то с неизбежностью метапринципы педагогического исследования, изложенные ранее в «Педагогике высшей школы: инновационно-прогностический курс», были с некоторыми коррективами перенесены в «Концептуальную педагогическую прогностику».

Какие цели я ставил в написании «Концептуальной педагогической прогностики»?

Во-первых, мне хотелось максимально реализовать концептуально-прогностические функции – расширить горизонты современной педагогической науки для того, чтобы книга была бы максимально полезна педагогам-исследователям, аспирантам, докторантам, то есть всем тем, кто хотел бы увидеть наиболее перспективные для исследования проблемы и идеи педагогической науки и тем самым как бы заглянуть в ее будущее.

Во-вторых, я надеюсь, что книга будет полезной и педагогу-практику, ибо педагог-практик XXI века – это по своей сути также педагог-исследователь, обладающий устойчивой мотивацией к инновационно-образовательной деятельности.

И в-третьих, я очень рассчитываю, что если эта книга будет прочитана студентами педагогических вузов или университетов, то она будет способствовать развитию их прогностического мышления, развитию их инновационной культуры.

В этой связи очень хотелось, чтобы мои оптимистические надежды если не в полном объеме, то хотя бы частично оправдались.

Следует так же отметить, что предлагаемая педагогу-исследователю книга явилась результатом как теоретических изысканий, так и анализа многочисленных эмпирических фактов и, главное, размышлений автора, с одной стороны, о педагогических проблемах, которые предстоит решать в ближайшие 10-15, а возможно и 30 лет, а с другой стороны, я попытался актуализировать и систематизировать те подходы, закономерности, принципы и идеи, которые могут быть полезны особенно для начинающего педагога-исследователя уже сегодня.

Принято считать, что успешный педагог XXI века – это педагог-исследователь, педагог, обладающий, наряду с традиционной педагогической культурой обучения и воспитания, еще и методологической культурой. Все это действительно так. Но наряду с этим, педагогу XXI века очень важно развивать прогностическое мышление и прогностическую культуру. Такая задача по существу ранее не ставилась и не решалась.

В рамках «Концептуальной педагогической прогностики» большое внимание уделяется закономерностям и принципам развития образовательных систем, и педагогических теорий. Чаще всего они совпадают. И это так же является закономерностью. Например, если взять принципы системности или бинарности, то они применимы и к совершенствованию образовательных систем, и при разработке педагогических теорий. Поэтому мы опирались преимущественно на такие закономерности и соответствующие им принципы, которые следовало бы назвать «универсальными» закономерностями и принципами. Но они имеют разные функции и смыслы в их реализации применительно к развитию образовательных систем и к разработке соответствующих педагогических концепций. Поэтому мы видели свою главную задачу показать их значимость и применимость в разработке проблематики «Концептуальной педагогической прогностики».

Большое значение в процессе разработки проблем «Концептуальной педагогической прогностики» придавалось уточнению, а где это было необходимо, и введению новых понятий и их определению. Так как формирование и развитие любой теории с неизбежностью требует и опирается на содержательное раскрытие ее базовых понятий.

Кроме того, логика исследования, накопленный автором теоретический и эмпирический материал позволяли актуализировать и сфор-

мулировать целый спектр педагогических проблем и идей, которые непосредственно выявлялись в рамках той или иной парадигмы, подхода, стратегии педагогического исследования.

Однако критически настроенному читателю может показаться, что некоторые закономерности, принципы и идеи уж не настолько новы, чтобы их еще раз актуализировать применительно к «Концептуальной педагогической прогностике». Но это далеко не так. В педагогике вообще и в «Концептуальной педагогической прогностике» в частности, есть целый ряд вечных проблем и универсальных принципов, разработка которых и опора на которые будет иметь несомненно и теоретическое и практическое значение как сегодня, так и на обозримую перспективу.

И еще, вероятно, будет уместным заметить, что эволюция педагогики как науки и ее влияние на качество образования в XXI веке вряд ли будет иметь линейный характер развития. Кто мог до появления интернет-технологий с уверенностью прогнозировать, что система дистанционного образования и вообще всей системы образовательных технологий будет изменяться такими масштабами и такими темпами?

Однако сегодня мы имеем если не коренным образом измененную, то в своей основе принципиально другую систему образования, какая была и казалась нам незыблемой еще 30 и тем более 50 лет тому назад. Осмысливая прошлое и настоящее, я все чаще ловлю себя на мысли о том, в какое сложное и ответственное время мы живем, когда от всех нас вместе и от каждого в отдельности зависит будущее нашей России. Сделаем ли мы все от нас зависящее, чтобы Россия трансформировалась из страны сырьевых ресурсов в страну устойчивого инновационного развития, гарантированно высокого качества образования и на этой основе высокого качества жизни — вот та сверхзадача, которую предстоит решать и решить, насколько это возможно быстрыми темпами, чтобы не остаться России, а значит и нам всем на обочине истории.

Что касается революционных инноваций в образовании, то не исключено, что в XXI веке появятся новые «Коменские», новые мощные научно-педагогические школы, которые разработают такие инновационные педагогические теории и технологии, которые выведут человека и человечество на путь автоэволюции вплоть до Человека Космического.

1.1. Актуальные проблемы концептуальной педагогической прогностики

Роль и значение образования, воспитания, развития и саморазвития человека XXI века трудно переоценить. Благополучие и успешность гражданина любой страны, как и конкурентоспособность фирм и организаций, прежде всего, зависят от качества образования, которое получают граждане этой страны, от качества воспитания, развития и саморазвития каждого последующего поколения его граждан. В этой связи становится все более очевидным, что те страны, которые активно развивают и опираются на новые и новейшие достижения в сфере образования и воспитания своих граждан, имеют, как правило, и более высокое качество жизни. Примером, подтверждающим наш тезис, являются скандинавские страны, Южная Корея, Сингапур и другие страны, что автор планирует более содержательно обсудить и даже обосновать закономерность взаимосвязи качества образования (воспитания) и качества жизни человека. Пока лишь актуализируем внимание на том, что новые и новейшие образовательно-воспитательные системы и технологии возникают не на пустом месте, а они возникают и развиваются на основе новых педагогических идей и концепций.

В этой связи вполне правомерно и уместно будет сказать, что нет ничего практичнее, чем хорошо обоснованная педагогическая теория. Однако от зарождения педагогической идеи до разработки педагогической теории, а тем более педагогической технологии, проходят иногда десятилетия.

Как разрешить это противоречие, как активизировать, а если возможно, то и интенсифицировать процесс трансформации перспективной педагогической идеи в педагогическую теорию, а затем в

педагогическую технологию? Это одна из актуальных современных педагогических проблем «Концептуальной педагогической прогностики». Но это далеко не единственная проблема, которая требует своего осмысления и решения. Чтобы более многомерно высветить современные педагогические проблемы в развитии педагогических теорий, хотелось бы обратить внимание на то, что существующие кризисные явления в современном мире в различных сферах жизнедеятельности человека характерны и для современного образования и особенно воспитания порастающего поколения, что является следствием многих факторов и негативных тенденций, среди которых далеко не последнее место занимают причины кризисных явлений в области современных педагогических исследований, в процессе разработки новых педагогических теорий и технологий.

Причин кризисных явлений в области педагогических исследований, в том числе и при разработке современных педагогических концепций, довольно-таки много. Назовем некоторые из них.

Причина первая заключается в том, что педагогическая наука, в том числе и российская, развивается на экстенсивной основе. Наблюдается устойчивый рост числа защищенных диссертаций, проведенных конференций (как отечественных, так и зарубежных), публикуется весьма избыточное по количеству научных монографий, статей, книг и так далее. И это часто становится одним из главных критериев эффективности педагогических исследований. Среди организаторов педагогической науки часто можно слышать такие рассуждения: «Мы провели такую-то конференцию..., в которой участвовало... (называется довольно-таки внушительная цифра участников конференции, например, 200-300 человек). И самое главное, в конференции участвовали... (перечисляются лица из соответствующих министерств и ведомств, влияние которых на глубину и продуктивность педагогических исследований вряд ли имеет какое-либо значение).

Причина вторая – отрыв педагогической теории от педагогической практики, что проявляется в том, что даже если разрабатывается какая-либо продуктивная педагогическая теория, то она далеко не сразу, а часто вообще не трансформируется в педагогическую методику и тем более технологию обучения и воспитания. Можно просто, как говорится, по пальцам пересчитать, когда педагогические теории до-

водились до уровня педагогических технологий. В этой связи разве что можно назвать теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Третья причина заключается в отсутствии понимания приоритетов, роли и значения разработки соответствующей проблематики в повышении качества обучения и воспитания на современном этапе развития среднего и высшего образования. Так, например, в последние десятилетия уделяется повышенное, если не исключительное внимание образовательным стандартам, а в средней школе действуют ЕГЭ, которые в своей основе все-таки ориентированы на формирование знаний. Причем знаний преимущественно на уровне воспроизведенных, что же касается творческих способностей, развития творческого потенциала личности и в школе, и в вузе, то теории, и особенно методики и технологии развития и диагностики творческого потенциала учащейся молодежи, далеко не совершенны. Всю критику ЕГЭ можно свести к тому, что какой бы отлаженной, автоматизированной, объективизированной и технологизированной система ЕГЭ не была, она в своей основе пока не ориентирована на оценку развития творческого потенциала учащихся. Таким образом, развитие творческого потенциала учащейся молодежи в нашей стране пока не является приоритетом ни в целях, ни в теориях, ни в технологиях обучения и воспитания. К сожалению можно констатировать, что в решении этих проблем мы «застряли» на уровне 70–80-х годов прошлого века.

Четвертая причина — недопустимо низкий уровень методологической культуры достаточно большого числа педагогических исследований. В таких исследованиях часто создается видимость научного исследования. Ни для кого в ученом мире не секрет, что большинство диссертаций, научных статей и даже монографий носит компилятивный характер. Часто педагог-исследователь, ориентированный на получение ученой степени кандидата и даже доктора педагогических наук, стремится не столько к поиску новых научных идей и закономерностей, сколько к формальному накоплению числа публикаций в научных журналах.

Пятая причина — бесконечная смена тематики научных педагогических исследований в рамках большинства кафедр, лабораторий и даже научно-исследовательских институтов.

И как следствие, смена тематики научных конференций даже в рамках одного отдельно взятого института.

Шестая причина. Очень часто можно наблюдать отсутствие какой-либо преемственности в научных разработках, в научно-исследовательской тематике. Каждый раз педагог-исследователь начинает свое исследование как бы с нулевой отметки.

Седьмая причина. Отсутствие плодотворных научных дискуссий представителей различных научных школ.

Восьмая причина. Слабое использование зарубежного опыта, результатов зарубежных научно-педагогических исследований.

Девятая причина. Фрагментальность и неоправданная локальность педагогических экспериментов в большинстве педагогических исследований, тривиальность большинства выдвигаемых гипотез, которые, как правило, полностью подтверждаются, что обусловлено и слабой информационно-аналитической базой исследования, и формальным применением методов математической статистики.

Десятая причина. Это весьма низкий процент исследований, которые могут быть отнесены к фундаментальным педагогическим исследованиям, в которых были бы выявлены и сформулированы принципиально новые педагогические закономерности, практическая реализация которых позволила бы разработать такие методики и технологии, которые обеспечивали бы качественный скачок в повышении эффективности образовательно-воспитательной деятельности.

1.2. Базовые понятия концептуальной педагогической прогностики

В каждой науке имеются базовые понятия, которые служат системообразующей основой научного знания. «Концептуальная педагогическая прогностика» в этом плане не является исключением. Но, поскольку педагогическое прогнозирование входило как одна из функций педагогики, то базовые понятия педагогики, такие как образование, воспитание, развитие, социализация, педагогический принцип, педагогическая закономерность и другие, как бы автоматически могут и должны стать основой понятийного аппарата «Концептуальной педагогической прогностики».

Определение некоторых из этих понятий хотелось бы далее уточнить, так как, несмотря на то, что это базовые понятия- категории, однако в трактовке различных авторов они содержательно раскрываются далеко не однозначно.

Одно из базовых понятий, которое наиболее часто будет использоваться в этой книге – это «педагогическое прогнозирование».

Педагогическое прогнозирование – это вид научно-исследовательской деятельности педагога-исследователя, основанный на методах экстраполяции, моделирования, методах экспертных оценок и других, которые направлены на решение задач и проблем по прогнозированию развития образовательно-воспитательных систем, развитию педагогических теорий, а также по прогнозированию других педагогических явлений и процессов.

Поскольку в отечественной педагогической литературе существуют самые разные трактовки и взгляды на сущность образования и воспитания, то уместным будет дать определение и этим понятиям.

Образование – это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которыми он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, которое на определенных этапах своего развития переходит в самообразование.

Если сказать коротко, то образование-это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизнедеятельности. Это «введение» осуществляется в различных формах и видах. К примеру, можно назвать такие формы и виды образования, как дошкольное, школьное, вузовское, общее и профессиональное, гуманитарное и техническое.

Если осмыслить и оценить результаты образования, то в самом обобщенном виде их можно охарактеризовать как овладение культурой различных видов деятельности и общения.

Далее, если перейти к анализу понятия «воспитание», то только в отечественной педагогической литературе их можно встретить более десятка.

Самая большая путаница в определении понятия «воспитание» вносится, когда оно трактуется как широкое понятие, включающее собственно воспитание и обучение. Так, в частности, рассматривал воспитание великий русский педагог К.Д. Ушинский. Именно эта

чрезвычайно широкая трактовка понятия «воспитание» привела к тому, что педагогику часто упрощенно определяют как науку о воспитании.

Осознавая некорректность и нецелесообразность столь широкого толкования понятия «воспитание», в учебниках педагогики стали использовать это понятие в более узком педагогическом смысле. Так, в учебнике «Педагогика» Ю.К. Бабанского читаем: «Воспитание в специальном педагогическом смысле есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе».

В ряде других определений последних лет понятие «воспитание» раскрывается через процесс взаимодействия педагога и воспитанника. Анализ и обобщение достаточно большого числа современных определений и толкований понятия «воспитание» позволило нам определить его следующим образом.

Воспитание — это один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности или отдельных личностных качеств, включая и развитие его способностей к самовоспитанию.

Не вдаваясь в подробности анализа различных трактовок понятия «обучение», приведем лишь одно определение, которое, на наш взгляд, наиболее полно отражает его суть.

Обучение—это два взаимообусловленных вида деятельности (преподавание—деятельность преподавателя и учение—деятельность учащихся), направленных на решение учебных задач и проблем, в результате которых учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками (компетенциями) предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению.

Понятие «социализация» наиболее содержательно раскрывается в работах А.В. Мудрика: «Социализация — развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит» [1, с.16].

В процессе социализации личность прямо или косвенно овладевает различными социально-ролевыми функциями. При этом процесс социализации осуществляется на основе двух видов деятельности: социального обучения и социального воспитания. Например, девочка в семье при общении с матерью овладевает социально-ролевыми функциями матери посредством обучения и воспитания, которые осуществляла мать. Став матерью, она самореализуется как мать, при этом в значительной степени копирует свою мать.

С учетом сказанного можно дать следующее определение. **Социализация личности – это процесс и результат двух взаимодополняющих видов деятельности социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и ее самореализации в социуме.**

Одним из важнейших понятий-категорий, применяемых в педагогике, является *«развитие»*. Однако с определением, толкованием этого понятия в учебниках педагогики происходят странные вещи. В одних учебниках понятие *«развитие»* определяется через *«формирование»*, в других – *«формирование»* через *«развитие»*.

Так, в учебнике *«Педагогика»* Т.А. Ильиной дается следующее определение: *«Развитие человека – это процесс становления и формирования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль»* [2, с.18].

У Ю.К. Бабанского читаем: *«Формирование личности – и процесс, и результат ее развития под влиянием среды, наследственности и воспитания»* [3, с.10].

Как видим, в определении понятия *«развитие»* допускается типичная логическая ошибка: *«развитие»* определяется через *«формирование»*, а *«формирование»* через *«развитие»*. И несмотря на то, что проблеме развития в педагогике уделяется большое внимание, акцент традиционно делается на развитии личности ученика, воспитанника. Вместе с тем развитие личности ученика, воспитанника является следствием развития всей педагогической (образовательной) системы. Поэтому важно понять, что вообще характерно для этого развития, каковы необходимые и достаточные признаки самого процесса и результата развития системы, объекта.

Самый общий ответ на этот вопрос мы находим в «Философской энциклопедии»: «Развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений» [2, с.561].

Если применить это определение процесса и результата развития к характеристике педагогических (образовательно-воспитательных) систем, то возникает вопрос: какова наиболее общая закономерность, характеризующая необратимость позитивных изменений в образовательно-воспитательной системе?

Для ответа на этот вопрос и анализа основных педагогических понятий-категорий удастся выделить следующие закономерности развития педагогических систем:

- а) для образования – это переход образования в самообразование;
- б) для воспитания – это переход воспитания в самовоспитание;
- в) для социализации – это переход социализации в самореализацию;
- г) для обучения – это переход обучения в самообучение;
- д) для развития педагогических (образовательно-воспитательных) систем в целом – это переход развития в саморазвитие.

С учетом сказанного понятие «развитие» для педагогических (образовательно-воспитательных) систем можно определить следующим образом: *развитие педагогической (образовательно-воспитательной) системы – это процесс и результат целенаправленного позитивного изменения системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие.*

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что основная трудность и особенность анализа основных педагогических понятий-категорий заключается в том, что они частично перекрывают друг друга, и исторически их развитие, как, например, в процессе разработки теории образования, обучения или воспитания, было неодинаково.

В отдельные периоды акцентировалось внимание то на процессе обучения, то на воспитании, то на развитии. А в настоящее время большое внимание уделяется социализации личности, а также ее саморазвитию и самовоспитанию. Поэтому будущее – за системно-скоординированным исследованием и углублением наших представлений

об основных педагогических понятиях-категориях, что неотделимо от развития педагогической теории и практики в целом.

Поскольку в педагогических исследованиях, особенно последних десятилетий, широко используется понятие саморазвития (саморазвитие педагога, саморазвитие учащихся), то уточним наше представление об этом феномене.

Саморазвитие личности – это процесс и результат субъект-субъектного взаимодействия, системообразующей основой которых являются самопознание, самоопределение, самоуправление, самоусовершенствование и самореализация в различных видах деятельности и общения личности в целях ее саморазвития.

Нелишне заметить, что образовательно-воспитательные системы – это биосоциальные системы, которые способны не только к развитию, но и к саморазвитию.

Кроме выше проанализированных понятий, в «Концептуальной педагогической прогностике» широко используется понятие «педагогическая теория», которое может быть определено следующим образом.

Педагогическая теория-это система педагогических идей, принципов, закономерностей, методов, позволяющих спроектировать модель решения определенного класса педагогических проблем (задач), существенно повышающих эффективность функционирования и развития вновь проектируемой образовательной (воспитательной) системы.

1.3. Предмет и задачи исследования «Концептуальной педагогической прогностики»

Прежде чем определить предмет «Концептуальной педагогической прогностики» как науки, обратим внимание на то, что любая наука проявляется и реализуется через описательную, объяснительную и прогностическую функцию. «Концептуальная педагогическая прогностика», как зарождающаяся наука, не исключение.

Если опираться на системно-целевой, системно-структурный и системно-функциональный подходы, то удастся осуществить многомерный анализ и соответственно подход к разработке и исследованию проблем концептуальной педагогической прогностики (рис. 1).

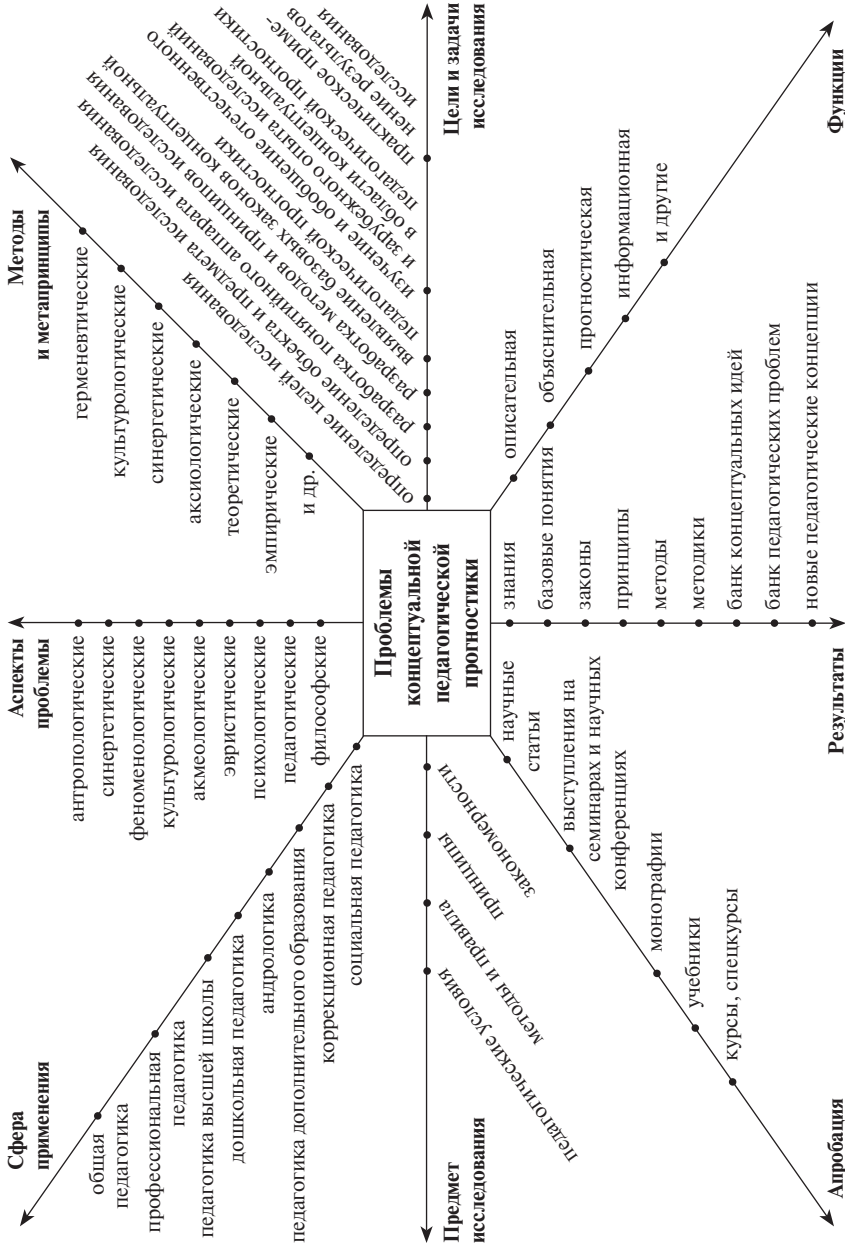


Рис. 1. Многомерный подход к исследованию проблем «Концептуальной педагогической прогностики»

При этом выявляются цели «Концептуальной педагогической прогностики», которые заключаются в том, чтобы исследовать, обосновать и сформулировать базовые закономерности, принципы, методы и условия возникновения, становления и развития педагогических теорий (концепций).

Сразу отметим, что «Концептуальная педагогическая прогностика» может быть рассмотрена и как наука, и как учебный предмет для изучения в педагогических вузах и университетах. В этой книге мы ставили задачу рассмотреть «Концептуальную педагогическую прогностику» как науку, и книга по своему жанру представляет собой монографическое исследование. В этой связи приоритетная цель нашего исследования и, соответственно, содержания этой книги – актуализировать, систематизировать, а где необходимо – самостоятельно обосновать наиболее существенные закономерности развития педагогических теорий, а также актуализировать и раскрыть для педагогов-исследователей как приоритетные и наиболее значимые проблемы, так и стратегии их исследования, а так же наиболее вероятностные идеи, которые могут стать элементами соответствующих гипотез в развитии педагогических теорий.

Поскольку «Концептуальная педагогическая прогностика», с нашей точки зрения, является частью «Общей педагогики», то ее основными понятиями являются такие как «образование», «воспитание», «развитие», «саморазвитие», «педагогическая теория» и другие, которые заимствованы из понятийного аппарата общей педагогики.

Однако к настоящему времени накопилось научное знание и понимание того, что возможно и необходимо выделить из общей педагогики и сформировать как относительно самостоятельную область научного знания, которую целесообразно было бы обозначить как «Концептуальная педагогическая прогностика» и дать ей следующее определение.

Концептуальная педагогическая прогностика – это наука о закономерностях возникновения, становления и развития педагогических теорий, а также принципах, методах и условиях, способствующих эффективности педагогического прогнозирования в развитии соответствующих педагогических теорий.

С учетом этого определения выделим объект и предмет исследования в области концептуальной педагогической прогностики.

Но при этом предварительно заметим, что при определении объекта исследования концептуальной педагогической прогностики автор исходит из того, что в отличие от бытующего мнения, что развитие науки, ее базовых законов происходит не случайно, а вполне закономерно, точнее было бы сказать, что даже случайности происходят вполне закономерно, но именно сам этот процесс и результат возникновения и развития педагогических теорий и должен стать объектом концептуальной педагогической прогностики.

С учетом объекта исследования можно определить и предмет «Концептуальной педагогической прогностики».

Предметом исследования в области концептуальной педагогической прогностики являются закономерности возникновения и развития педагогических теорий, а так же принципы, методы и условия, способствующие повышению эффективности решения прогностических задач и проблем.

Следует так же отметить, что педагогическая прогностика, как область научного знания, разрабатывалась и ранее, например, в работе Б.С. Гершунского, Я. Пруха [4].

Однако ее цели, объект, предмет и задачи, то есть те, которые выделяли Б.С. Гершунский и Я. Пруха, и те, которые мы выделяем и определяем в области «Концептуальной педагогической прогностики», они практически не совпадают.

Каковы же наиболее значимые задачи, которые могут быть сформулированы и активно решаться в области концептуальной педагогической прогностики? В качестве основных задач разработки проблематики концептуальной педагогической прогностики можно сформулировать следующие:

1. На какие методы и метапринципы следует опираться в исследовании проблем концептуальной педагогической прогностики?

2. Каковы наиболее существенные, базовые законы, принципы и условия развития педагогических концепций, опираясь на которые можно активизировать и интенсифицировать процесс разработки новых педагогических теорий?

3. Каковы наиболее актуальные проблемы образования, воспитания и саморазвития человека XXI века, разработка которых будет востребована на среднесрочную и долгосрочную перспективу в XXI веке?

4. Каковы наиболее продуктивные и перспективные подходы и стратегии в разработке и развитии педагогических теорий?

5. Для «Концептуальной педагогической прогностики» исключительно важно было бы создание банка педагогических проблем и идей, которые бы в своей основе обладали научной и практической значимостью и прогностическим потенциалом.

Попытаемся далее расшифровать некоторые из выше сформулированных задач «Концептуальной педагогической прогностики».

В связи с формулировкой третьей задачи хотелось бы разъяснить наше понимание «краткосрочной», «среднесрочной» и «дальнесрочной» перспективы. Если исходить из того, что время полного цикла развития какой-либо педагогической теории, по нашим расчетам, укладывается в интервал 20-30 лет, это время соответствует «жизненному циклу» какой-либо теории.

В соответствии с этим временем интервал времени до 5 лет определим как краткосрочный прогноз, от 5 до 10 лет как среднесрочный, а от 10 до 20 и более лет как долгосрочный прогноз.

Актуализация педагогических проблем и идей, а также наиболее вероятных моделей развития образовательно-воспитательных систем, основанных на закономерностях «Концептуальной педагогической прогностики», на наш взгляд, позволяет осуществлять педагогические прогнозы в основном на среднесрочную перспективу, то есть до 10 лет вперед. Что касается дальнесрочной перспективы, то влияние на образование и воспитание человека XXI глобальных экономических, политических, социокультурных, научно-технических и других процессов настолько велико, что вероятность прогнозирования развития педагогических теорий на долгосрочную перспективу потребует применения весьма сложных модельно-информационных исследований.

При разработке проблематики «Концептуальной педагогической прогностики» следует прежде всего искать ответы на вопросы: почему и как возникают педагогические концепции, каковы инвариантные законы, принципы, условия зарождения и развития, на первый взгляд,

разных по своей сути и содержанию педагогических теорий. В этой связи для нас было исключительно важно понять, описать, объяснить и спрогнозировать генезис педагогических концепций, выявить инвариантные механизмы их возникновения и развития.

1.4. Методы исследования

Развитие любой науки зависит от творческого потенциала и методологической культуры исследователей, активно ведущих разработку актуальных для общества и лично значимых для них проблем. В этом плане не является исключением и «Концептуальная педагогическая прогностика». Однако разработка актуальных проблем педагогики, как и разработка проблематики «Концептуальной педагогической прогностики», требует отбора и творческого применения самых разнообразных принципов и методов педагогического исследования

Среди принципов педагогического исследования, которые применимы и в разработке проблем «Концептуальной педагогической прогностики», могут быть такие, как принцип единства исторического и логического, принцип системности, принцип единства теории и практики и другие, которые зарекомендовали себя в любых типах и видах педагогических исследований.

Суть принципа исторического и логического заключается в том, что при постановке и разрешении проблем развития новых педагогических теорий педагог-исследователь должен соотносить и учитывать то, что по данной проблеме уже сделано в прошлом и выстроить логическую перспективу для исследования на обозримую перспективу в будущем.

Игнорирование принципа единства исторического и логического часто приводит к тому, что исследуемая проблема, педагогические идеи выдаются за новые, хотя при более глубоком изучении это оказывается хорошо забытым старым. Так, например, было с исследователями и разработчиками теории проблемного обучения в 60–70-е годы прошлого века, когда эта теория неоправданно универсализировалась, как универсализировался и исследовательский метод отечественными педагогами в 20–30-е годы.

Принцип системности позволяет некоторый объект исследовать как целостную систему, выявить ключевые элементы этой системы, их взаимосвязи, функции и так далее. С принципом системности тесно связан принцип многомерности, который может быть успешно применен в исследовании проблем «Концептуальной педагогической прогностики». Принцип многомерности — это такой методологический принцип, в соответствии с которым от педагога-исследователя требуется рассмотрение исследуемой проблемы настолько это возможно многомерно, с учетом научного знания смежных наук, с учетом возможностей полипарадигмального подхода. Современному педагогу-исследователю следует активно развивать многомерное мышление, которое позволит ему избежать многих заблуждений, так как истина и даже число истин часто зависит как от аспектности, так и от субъектности познания. То, что истина многолика, в ученом мире осознано давно, но истина, ее содержательное наполнение зависит и от субъекта познания, от особенностей научного стиля, уровня познания, его инструментальных возможностей, включая и способностей к научной рефлексии.

Методология многомерного подхода открывает принципиально новые горизонты научного познания в любой науке, в том числе и в «Концептуальной педагогической прогностике». С позиции многомерного подхода не может быть один единственный критерий истинности, истина «квантуется» на основе совокупности критериев, число которых имеет постоянную тенденцию к расширению. То, что методология многомерного подхода в педагогических исследованиях весьма продуктивна и перспективна, подтверждает тот факт, что современное научно-педагогическое знание постоянно расширяется и углубляется на основе его полипарадигмальности. Сам факт полипарадигмальности следует видимо рассматривать как атрибут, как органическую функцию многомерного подхода.

В современных прогностических исследованиях, например, в экономике, широко используется метод форсайта, который, на наш взгляд, может быть успешно применен и в педагогике. Если говорить точнее, форсайт это не отдельно взятый метод, а система методов экспертной оценки долгосрочных перспектив инновационного развития, выявления технологических прорывов в какой либо сфере человечес-

кой деятельности. Форсайт позволяет выявить тактические и (или) стратегические преимущества конкурирующих между собой концептуально привлекательных идей, планов, проектов, чтобы достичь наилучшего эффекта в решении соответствующих задач и проблем.

Идеология метода форсайта опирается на ряд допущений:

- будущее многовариативно;
- возможны критериальные оценки будущих проектов;
- будущее нельзя спрогнозировать в полном объеме, так как оно имеет вероятностный характер.

В качестве основных процедур применения метода форсайта можно выделить следующие: определение объекта и предмета экспертных оценок, проведение экспертных опросов, формирование наиболее вероятностных сценариев развития будущего.

Метод исторических аналогий. При использовании этого метода в «Концептуальной педагогической прогностике» в качестве основы берется какая-то ранее разработанная педагогическая (дидактическая) концепция, изучается процесс ее становления и развития, а далее, на основании этапов, условий, факторов и барьеров развития этой исторически известной и хорошо описанной концепции по аналогии выстраиваются прогнозы развития новой, только что зарождающейся педагогической (дидактической) концепции. Метод исторических аналогий базируется на идее о том, чтобы понять развитие какой-либо системы, находящейся на начальной стадии развития, необходимо понять функционирование аналогичной системы в ее развитом виде.

В любых прогнозных исследованиях, в том числе в «Концептуальной педагогической прогностике» широко используется метод экстраполяции. Сущность экстраполяции заключается в изучении в прошлом и настоящем устойчивых тенденций развития объекта прогноза и перенос их на обозримое будущее. Различают формальную и прогнозную экстраполяцию. Формальная базируется на предположении о сохранении в будущем прошлых и настоящих тенденций развития объекта прогноза; при прогнозном экстраполяции фактическое развитие объекта увязывается с конкретной гипотезой о динамике исследуемого процесса с учетом изменений влияния некоторых факторов в перспективе.

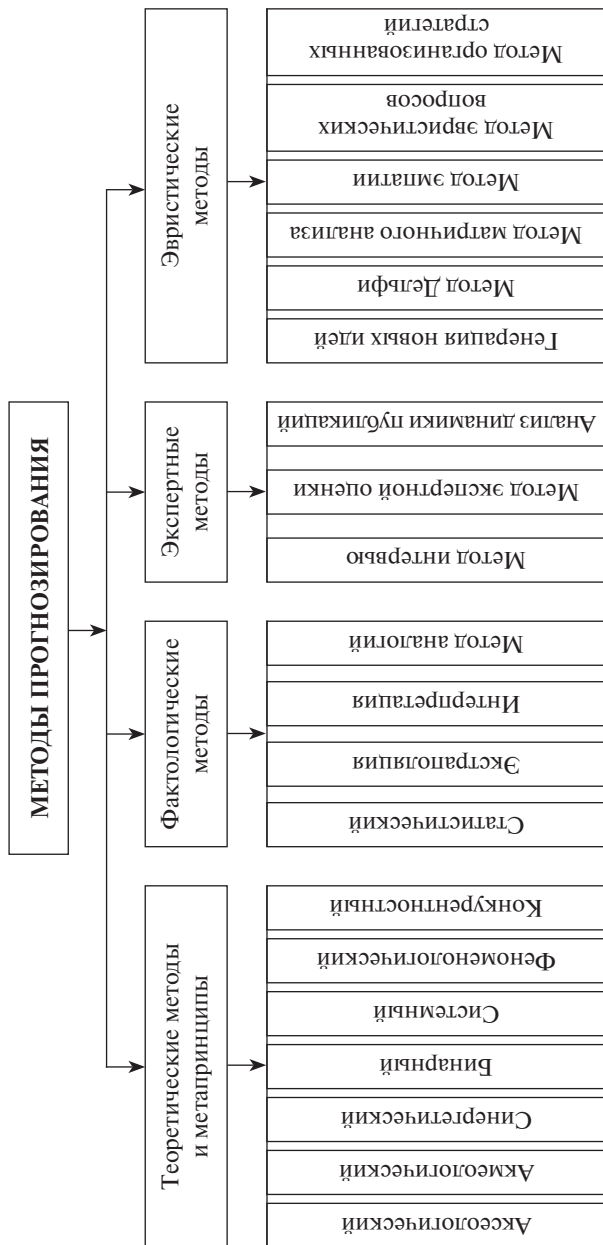


Рис. 2. Классификация методов прогнозирования

Для развития «Концептуальной педагогической прогностики» большую роль могут сыграть и эвристические методы генерирования новых идей: метод мозгового штурма, метод синектики, метод эмпатии, метод эвристических вопросов, метод организованных стратегий, метод случайных ассоциаций и другие.

В этом параграфе эти методы мы специально не описываем, а отсылаем читателя к опубликованной нами ранее «Педагогике высшей школы: инновационно-прогностический курс» [5, с.185-205], где эвристические методы генерирования новых идей описаны и подробно проанализированы.

Если на методы прогнозирования посмотреть с точки зрения их систематики и классификации (рис. 2), то среди них могут быть выделены следующие группы методов: теоретические, фактологические, экспертные, эвристические и комбинированные методы.

2.1. Системный метапринцип

Одна из главных особенностей современного образования как сложного, многомерного объекта заключается в том, что для его целенаправленного исследования с целью развития новых педагогических теорий необходимо выявить его базовые элементы их связи и отношения. То есть применить системный подход и соответственно системный метапринцип.

Термин «метапринцип» в данном случае употребляется в значении «принцип принципов». Действительно, в этой главе будут рассмотрены наиболее широкие, наиболее общие принципы исследования, в которые входят как часть многие другие (педагогические) дидактические принципы. Например, принцип проблемности, активности и т.д.

Действительно, *системный метапринцип* – это синтез системного и одновременно многомерного подхода к исследованию проблем современного образования и воспитания. В связи с разработкой и реализацией системного метапринципа в исследовании проблем концептуальной педагогической прогностики его можно применить как:

- системно-целевой;
- системно-структурный;
- системно-функциональный;
- системно-кластерный.

Следует также иметь в виду, что наши представления о системном подходе в описании, объяснении и прогнозировании развития образовательно-воспитательных систем и соответственно развития педагогических теорий будут пополняться все более объективным и продуктивным научным знанием, если системно будут изучаться:

- совокупность основных понятий и категорий, соответствующих объему понятия «образовательно-воспитательная система»;

- совокупность внутренних отношений основных компонентов (целей, содержания, форм, методов, видов деятельности, личностных особенностей педагогов и учащихся, достигнутых результатов);
- целостное понимание условий, закономерностей развития и саморазвития образовательной (воспитательной) системы с учетом детерминирующих это движение факторов и барьеров;
- иерархия уровней функционирования, развития, саморазвития образовательно-воспитательных систем и их теорий развития;
- взаимодействие образовательно-воспитательных систем со средой (например, социокультурной, региональной, международной и т.д.);
- влияние инновационных процессов, которые могут порождаться как внутри самой образовательно-воспитательной системы, так и привнесенные извне.

Нелишне заметить, что сама «Концептуальная педагогическая прогностика», ее становление как процесс и результат интеграции научного знания может быть рассмотрена как система.

Несмотря на широкое распространение понятия «система», «системный подход» к исследованию проблем современного образования и воспитания, до настоящего времени не существует общепринятых определений, которые отражали бы все аспекты тех явлений, которые охватывают указанные понятия.

Существующие многочисленные определения, например, понятия «система», которые, конкурируя друг с другом, свидетельствуют лишь о том, что сама теория систем и системного подхода имеет явную тенденцию к своему развитию.

В «Философском энциклопедическом словаре» дается следующее определение понятия система: «Система – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство».

Однако это определение недостаточно полно характеризует взаимодействия базовых элементов (компонентов) системы. Наиболее удачным в этом отношении считается определение системы, данное академиком П.К. Анохиным: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимодействия».

компонентов на получение фокусированного полезного результата» [16, с.33].

Если взять это инвариантное определение за основу, то применительно к образовательным (воспитательным) системам исключительно важно, чтобы каждый компонент, его совершенствование «взаимодействовал» получению «фокусированного полезного результата», каковым является степень образованности (воспитанности), например, студента как будущего профессионала, как человека культуры, как конкурентоспособной, творчески саморазвивающейся, самодостаточной личности.

Принцип системности в педагогических исследованиях может быть весьма продуктивно использован, если реализовать его и как системно-кластерный подход.

Примером реализации такого подхода является исследование В.Т. Волова «Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе». В проектировании и совершенствовании качества образовательных систем проявляется пять инвариантных составляющих (пять базовых кластеров): энергетический, транспортный (коммуникативный), экологический, технологический и информационный. Следует особо отметить идеальное соотношение кластеров 38; 27; 26; 13; 6. То есть, если мы совершенствуем в системе энергетический компонент, то его позитивное изменение будет наиболее существенно (на 38%) влиять на качество функционирования всей системы и ее конечный результат.

При этом важно определить, какие параметры образовательной системы будут соответствовать энергетическому кластеру.

На наш взгляд, в энергетический кластер могут войти такие показатели, как время обучения, темп обучения, профессиональная компетентность преподавателей, оплата труда, исходный творческий потенциал студентов и др.

Идеи системно-кластерной теории, как показали исследования В.Т. Волова, весьма эффективно могут быть применены, например, для разработки технологии повышения качества дистанционного образования в вузе.

Кроме того, системный подход как метапринцип весьма продуктивно может быть применен с позиции конвергенции и (или) дивер-

генции образовательных систем. Конвергенция (схождение, сближение) применительно к совершенствованию качества и развития образовательных систем в настоящее время проявляется в нескольких направлениях.

Во-первых, происходит конвергенция – сближение среднего и высшего образования, в России активно создаются образовательные комплексы средних школ, колледжей, вузов. И на этой основе их основное взаимодействие способствует существенному повышению качества образования.

Во-вторых, происходит конвергенция и симбиоз государственного и негосударственного образования.

В-третьих, наблюдается конвергенция и симбиоз фундаментальной науки и образования.

В-четвертых, наблюдается определенная тенденция к конвергенции отечественного и зарубежного образования. Подтверждением тому Болонский процесс.

В этой связи есть веское основание утверждать: в развитии образовательных систем мы должны опираться на принцип глобальной конвергенции образовательных структур.

Дивергенция (расхождение) применительно к образовательным системам так же проявляет себя. Более того, в настоящее время есть веские основания утверждать и опираться на принцип глобальной дивергенции – развития и управления качеством образовательных систем.

Во-первых, дивергенция проявляется и реализуется через расширение форм обучения. Ярким примером тому является активное развитие дистанционного обучения и даже создания виртуальных университетов.

Во-вторых, дивергенция характеризует расширение доступности образования. Это вполне согласуется с Всеобщей декларацией прав человека, где записано, что «образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого».

В-третьих, дивергенция проявляется и реализуется через децентрализацию управления образованием. Примером тому является появление многочисленных филиалов у крупных вузов и университетов.

В-четвертых, дивергенция проявляется через расширение возможностей выбора индивидуальной траектории обучения в вузе. Все боль-

шее число курсов, спецкурсов студенты изучают на основе свободного выбора. А это создает предпосылки для более высокой мотивации обучения студента, а также служит повышению качества современного образования.

2.2. Аксиологический метапринцип

Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 году его активно использовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. В рамках же этого параграфа речь пойдет лишь об аксиологическом метапринципе как о методологическом подходе к анализу *приоритетных педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека*. Следует заметить, что проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Что касается развития современной педагогической теории и практики, то ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека только за последнее столетие весьма сильно изменились.

Как справедливо заметил В.П. Зинченко, «XX век может быть признан рекордсменом по утратам общечеловеческих ценностей и смыслов, по идиотизму сконструированных взамен, по варварству в их навязывании и бесплодности поисков новых смыслов. Однако это не основание для их прекращения» [2, с.11].

Итак, что же вкладывается в понятие «ценность»? Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должно-го в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры.

Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р.Б. Перри, который выделял четыре главные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Эти градации, а по

существу критерии, вполне применимы и для оценки ценности – качества образовательных систем.

Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения – с другой, резко изменили цели и ценности как среднего, так и высшего образования.

Прежде всего, в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями как, например, качество жизни человека, проблем, решение которых не причинило бы вреда нашей планете *Земля*, а значит, и самому человеку.

Размышления о человеке, о смысле и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности были ключевыми для многих философов. Наиболее значимые результаты исследований в этом направлении можно найти в работе В. Франкла «Человек в поисках смысла». В этой работе доказывается, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и является основным двигателем поведения и развития личности» [3, с.10].

В. Франкл вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей), и в-третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяется три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [3, с.301].

Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В. Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность является ценностью далеко не для каждого человека, а только для человека созидающего, и если она не будет осознана и принята как ценность еще на стадии обучения, а далее и в повседневной жизнедеятельности человека.

По мнению В. Франкла, не менее значимой ценностью для человека является любовь. Любовь как состояние взаимоотношений на уровне духовного, смыслового измерения, переживаний в его неповторимости и уникальности.

Философское осмысление любви – любви к своей профессии, любви к своим учащимся, студентам и любви учащихся, студентов к своим преподавателям – все это должно стать не просто предметом педагогического размышления, а наряду с творчеством – важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально-педагогической деятельности, включая и развитие современных педагогических теорий.

Следующей ценностью для совершенствования современных образовательно-воспитательных систем и саморазвития человека, на которую следует обратить внимание, является совесть. В координатах целей, ценностей и смысла жизни совесть человека играет особую роль.

В. Франкл сравнивал и соотносил понятие «совесть» с введенным им понятием «подсознательный бог». Совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора.

О совести мы вспоминаем, когда в связи с тем или иным поступком испытываем «угрызения совести». Мы говорим, что он потерял всякую совесть, когда хотим подчеркнуть нравственное падение, охарактеризовать человека в ситуации его аморального поведения. Однако, что такое совесть?

В современных учебниках по культурологии можно встретить такое определение этого понятия: «Совесть – это способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно брать

на себя моральные обязательства, требовать от себя их выполнения и рефлексировать по поводу нравственной стороны совершаемых действий» [4, с.106]. Следовательно, совесть проявляется как на эмоционально-оценочном, так и на логико-оценочном уровне. Кроме того, совесть, совестливость человека во многом зависит от осознания ответственности, которую человек проявляет в той или иной ситуации нравственного выбора.

Применительно к педагогической деятельности современного педагога, преподавателя совесть еще не стала той приоритетной способностью, значимость и ценность развития которой в процессе обучения и воспитания достаточно высока. О совести и совестливости своих учеников мы часто вспоминаем, когда они уже совершили аморальный поступок или когда она, то есть совесть, у них почти утеряна.

В этом параграфе не ставится цель раскрыть педагогические методы и средства воспитания совести, автор лишь акцентирует внимание читателя на исключительной ценности таких человеческих способностей, как совесть и связанную с ней ответственность, которые проявляются и развиваются в целостном единстве с другими нравственными качествами личности.

Наряду с понятием «совесть» хотелось бы еще остановиться на значимости и ценности для развития человека того, что вбирает в себя такое емкое понятие как «свобода». Н.А. Бердяев писал: «Меня называют философом свободы... И я действительно превыше всего возлюбил свободу. Я изшел от свободы, она моя родительница. Свобода для меня первичнее бытия. Своеобразие моего философского типа прежде всего в том, что я положил в основание философии не бытие, а свободу. В такой радикальной форме этого, кажется, не делал ни один философ. В сущности я всю жизнь пишу философию свободы, стремлюсь ее усовершенствовать и дополнить» [5, с.5]. Как видим, творческое саморазвитие личности во многом предопределено способностью личности обрести свободу, яростно бороться за свободу на протяжении всей своей жизни.

«Свобода», как одна из категорий универсальных человеческих ценностей, еще далеко не осмыслена и не принята педагогическим сообществом как одна из важнейших ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания.

Сколько бед тоталитарной педагогики нам удалось бы избежать, если бы одним из принципов педагога XXI века стал принцип свободы его профессионально-педагогической деятельности, принцип свободы, раскрепощающей и высвобождающей созидательные силы и педагога, и его учеников.

Однако пока ясного представления о свободе личности как у старшего, так и у младшего поколения нет. Ни школа, ни вуз, ни семья, ни общество с достаточной глубиной не суммировали это представление. Свидетельство тому – то неумение воспользоваться свободой, которая была предоставлена людям в 90-е годы в начале перестройки. Свобода многими была понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми. Это с неизбежностью привело к разгулу преступности, распространению порнографии и насилия.

Хотелось бы, чтобы в деятельности и педагога, и учащегося достаточное место рядом с понятиями «свобода» и «человек» заняли понятия «Родина», «Отечество», чтобы подрастающие поколения гордились своей историей, своей Родиной, своим Отечеством, как это было, например, у А.С. Пушкина. «Клянусь честью, – писал великий поэт, – что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков».

Размышляя о ценностях образования и воспитания применительно к развитию современных педагогических теорий, необходимо, как бы замкнув круг педагогического анализа, сказать, что универсальной ценностью на Земле был и остается Человек как мера всех вещей. И как сказал А.С. Пушкин: «Самостояние человека – залог величия его».

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для целого направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников». Среди отечественных ученых-педагогов, посвятивших свои исследования этой проблеме, назовем, к примеру, Т.К. Ахаян, З.И. Васильеву, А.В. Зосимовского, А.В. Кирьякову.

Проблема ценностных ориентаций привлекает все большее внимание ученых и у нас, и за рубежом. С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно резуль-

татам ряда исследователей (Б. Блума и Эйснера), разрабатывающих теорию таксономии, в целостной учебной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей.

Педагогические приоритеты и ценности меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Однако для XXI века, для выхода России из кризисных ситуаций необходимо, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

В реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени (через клубы по интересам, возможности путешествовать и общаться с природой, посещать выставки, музеи, театры);

б) с удовлетворением полноценного человеческого общения (через создание доброжелательного психологического климата в коллективе, через расширение возможностей содержательного общения, в процессе специально организованных встреч с интересными людьми);

в) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования);

г) с мотивацией и ориентацией педагогов, и учащихся, и студентов на развитие и саморазвитие творческого потенциала, инновационной культуры во всех доступных видах и формах.

Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) можно выделить:

а. Социальные: значимость педагогического труда, ответственность и педагогов, и учащихся перед обществом, расширение возможностей их творческой самореализации.

б. Психологические: возможность для сотворчества всех участников образовательно-воспитательного процесса, самоутверждение в педагогическом общении, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности.

в. Профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

Что обесценивает, а порой и отчуждает современного российского педагога от вышеперечисленных ценностей педагогического труда?

Низкая по сравнению с другими профессиями оплата труда, догматизм и авторитарность многих чиновников от образования, рецептурность и нормативность многих учебников, обезличка результатов труда, шаблоны и стереотипы как в обучении, так и в воспитании.

И несмотря ни на что Педагог XXI века может и должен преодолеть все эти барьеры и в каждом своем воспитаннике видеть Человека как уникальную ценность, Человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного саморазвития, для духовного самосозидания. Но при этом всякий раз Педагогу XXI века следует помнить, что эти общечеловеческие цели и ценности должны не просто осознаваться и признаваться, а стать системой личностных ориентиров в процессе и его индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования.

2.3. Культурологический метапринцип

Эффективное решение многих актуальных проблем развития современных теорий совершенствования качества образования и воспитания, в том числе и педагогических проблем творческого саморазвития личности, невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки и творческого применения культурологического метапринципа. И это не случайно, ибо даже само понятие «культура» очень близко таким основным понятиям педагогики как образование и воспитание.

В переводе с латинского языка «культура» — это возделывание, обработка, уход, улучшение. Первоначально это слово использовалось

применительно к обработке и возделыванию почвы, то есть, как бы мы сейчас сказали, речь шла о культуре земледелия. Затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации. Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т.д.

Один из основоположников культурологии немецкий философ И.Г. Гардер (1744–1803) определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», так как, действительно, изначально, от рождения, человек не имеет того, что он получает в процессе образования, воспитания и что в дальнейшем позволяет нам характеризовать его как человека той или иной культуры.

О культуросообразности воспитания писал еще А. Дистервег: «В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [6, с.190].

Если обратиться к содержательному анализу понятия «культура», то оно чаще всего выступает синонимом прогрессивных духовных и материальных ценностей как отдельной личности, так и всего человечества, как процесс самоутверждения в человеке истинно человеческих начал и качеств. Так, например, Н.А. Бердяев считал, что «... культура связана с культом предков, с преданием и традицией. Она полна священной символики, в ней даны знаки и подобия иной духовной деятельности. Всякая культура, даже материальная, есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [7, с.166].

Понятие «культура» в современной литературе имеет чрезвычайно большое число толкований. Так, в книге А.И. Арнольдова «Введение в культурологию» отмечается, что в настоящее время в научный оборот введено более 250 различных определений понятия культура. Сам А.И. Арнольдов считает, что «правомерно понимание культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, единства многообразия исторически выработанных форм деятельности,

отражающей степень «очеловечения» природы и меру саморазвития человека» [8, с.9].

В этом определении нам представляется особо важным акцентировать внимание на последней фразе, в которой выделяется один из важнейших признаков культуры человека – мера его способности к саморазвитию.

Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Нелишне заметить, что уровень культуры человека определяется не только тем, что он есть сегодня, но и тем, к чему он стремится.

Реализуя культурологический метапринцип в развитии современных педагогических теорий, педагог-исследователь должен не только знать, но и творчески применять достижения современной культуры в своей научно-исследовательской деятельности.

Разработка и реализация культурологического метапринципа в развитии образовательно-воспитательных систем находится в полном соответствии с современным Законом Российской Федерации об образовании, где сказано, что содержание современного образования должно обеспечить «интеграцию личности в системы мировой и национальной культур» (статья 14). В связи с этим культурологический метапринцип не исключает, а предполагает исторический подход, реализацию исторического принципа в освоении педагогических знаний и идей.

Анализ исторического опыта зарождения и становления многих педагогических теорий показывает, что в каждой из них базисными были фундаментальные, философски выверенные идеи, которые обладают притягательной силой и донныне.

В последние годы все чаще можно слышать о народности в педагогике, о совершенствовании образовательно-воспитательных систем с учетом принципа народности. Одним из первых принцип народности в педагогике сформулировал К.Д. Ушинский, он рекомендовал «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, всегда хорош относительно данного века» [9].

В настоящее время в развитии образования и воспитания в России можно встретить две принципиально разные, часто полярно противоположные точки зрения. Одна точка зрения, которой, например, придерживался Б.С. Гершунский и многие другие, акцентирует внимание на кризисных явлениях в области образования и воспитания в России. Она может быть охарактеризована так: российская система образования и воспитания находится «во мгле».

Другая точка зрения, которой придерживается не менее многочисленная группа ученых-педагогов и психологов, более оптимистична. Но этот оптимизм чаще всего строится на ложной посылке о том, что если интегрировать все лучшее, что создано за последние 70 лет в советской педагогике, с тем, что наработано в области образования и воспитания в Европе и Америке, то мы непременно решим все свои педагогические проблемы. Эта вторая точка зрения базируется на ложно-оптимистической установке, которая может быть охарактеризована так: «нам трудно, но Запад нам поможет». Как и в экономике, в области педагогики в такой огромной стране как Россия, которая простирается от Балтийского моря до берегов Тихого океана и которая имеет свою уникальную евразийскую традицию и культуру, помочь себе мы можем лишь сами. За последние годы мы убедились, что ни в экономике, ни в области образования европейские и американские рецепты нам не годятся. А в чистом виде они вообще не применимы.

Автор придерживается другой, третьей, точки зрения. Для России нужна собственная инновационно-прогностическая педагогика — педагогика творческого саморазвития. Поэтому и система образования, и система воспитания в российских условиях, в условиях евразийского континента должна прежде всего опираться на отечественные философские идеи творческого саморазвития. Это не значит, что нужно отмахиваться и отрицать все то ценное, что наработано, изобретено в европейской и американской, равно как японской и китайской педагогике. Отнюдь нет. Это лишь означает, что залогом нашего прогресса в области образования и воспитания является выполнение одного неперемennого условия — постоянная опора на самих себя, на свои культурно-образовательно-воспитательные традиции, на этнопедагогику, на критическое осмысление и освоение зарубежного опыта с

непременной ориентацией на непрерывное творческое саморазвитие наших отечественных образовательно-воспитательных систем. Наша стержневая, генеральная стратегия по разработке российской педагогики творческого саморазвития строится не на пустом месте, а опирается на философские идеи самопознания и самосовершенствования Н. Бердяева, на идеи становления «пассионарных личностей» Л. Гумилева, на приоритеты духовных ценностей Г. Флоренского, что далеко не характерно ни для американской, ни для европейской педагогики. Евразийский континент выступает как самодостаточное пространство для синтеза и диалога самобытных культур проживающих на нем народов и народностей.

Вот почему невостребованные многие годы идеи народной педагогики получают все большее понимание и распространение как в академической среде, так и в повседневной деятельности педагогов-практиков. Как вузовский преподаватель, так и школьный учитель в этнопедагогике может найти ответы на многие сложные, порой еще не решенные в теоретической педагогике вопросы. И это не игра слов, а педагогический факт: народная педагогика, будучи в своей основе практической, методом проб и ошибок в своем многовековом опыте выработала универсальные механизмы приобщения детей к труду, к духовным и нравственным ценностям, к постижению гармонии и красоты окружающей нас природы. Что теоретическая педагогика только пытается сделать, осмыслить, то в народной педагогике уже есть. К примеру, установка на то, что сначала разработаем теоретически, а затем применим практически, относительно разработки проблем российской педагогики не всегда применима. Подчеркивая слова «не всегда применима», мы имеем в виду то, что если мы разрабатываем педагогику как науку с учетом достижений этнопедагогике, то в данном случае движение от практики, от многовекового опыта народа в области обучения и воспитания будет чаще всего более оправданным и предпочтительным.

Мне почему-то хочется в связи с этим привести народную поговорку «Яблоко от яблони недалеко падает». Можно долго исследовать и много написать о соотношении социального, биологического и генетического, но в конечном счете мы придем к тому, что гласит народная поговорка: «Яблоко от яблони недалеко падает», то есть какие бы социальные, образовательные, воспитательные условия мы не со-

здавали, многое зависит от родителей, от их генофонда, от семейного воспитания, от того, что дали ребенку родители.

Одним из перспективных направлений реализации культурологического метапринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разрабатываемая В.С. Библером и группой ученых, психологов и педагогов [10].

Для понимания концепции В.С. Библера следует привести его трактовку культуры, ее смысла в жизнедеятельности человека. Первое определение. «Культура есть всеобщая форма современного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей» [10, с.24]. Второе определение. «В процессе общения людей на грани культур осуществляется вторая миссия культуры. Культура есть форма детерминации судеб и сознания индивидов» [10, с.25]. Разъясняя особенности и свойства культуры, он пишет: «В ее основании – самоустремленность всех форм человеческой деятельности (направленность нашей деятельности на нее самое). Ее грани – основные произведения культуры – в искусстве, философии, нравственности, теории, сосредоточивающие свободное волеизъявление и свободное общение. Ее вершина – формируемые в основных формах культуры идея личности и идея разума. В свете этих идей человек оказывается способным самоопределить и перерешить собственную судьбу» [10, с.25].

В основе концепции В.С. Библера лежит идея о диалогичности творческого мышления и самой человеческой жизни. Диалогичность органически присуща человеку на всех этапах его эволюции.

«Жизнь по природе диалогична, – писал М.М. Бахтин, на которого часто ссылается в своем исследовании В.С. Библер, – жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалектическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум... Каждая мысль и каждая жизнь вливается в незавершенный диалог» [11, с.5].

Усиление диалогичности обучения, воспитания и саморазвития человека возможно в нескольких направлениях.

Во-первых, усиление и совершенствование диалогичности между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, развитие внутреннего диалога для углубленного понимания и постижения самого себя. И в-третьих, усиление диалогичности, критичности в постижении мира, который окружает нас, который мы изучаем посредством включенности в какую-либо совместную деятельность с другими.

Однако умение школьного учителя, вузовского преподавателя вести диалог со своими воспитанниками на высоком творческом уровне еще не стало их профессиональным достоянием.

Разъясняя особенности своей концепции, В.С. Библер писал: «Суть нашего подхода – изменение содержания и смысла самой идеи образования в контексте идеи культуры...». По мнению В.С. Библера, чтобы перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», необходимо понять, что «передача современных знаний и развитие культуры мышления, нравственной культуры – это совсем иные задачи. Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования – вот чем должен обладать выпускник нашей школы» [10, с.21].

В нашей же реальной практике углубленного диалогизма мышления, реализованного через идею диалога культур, пока, чаще всего, нет.

Поэтому так велик догматизм мышления и выпускников средних школ, и студентов, так как начала рассуждающего, сомневающегося, творческого в своей основе мышления школа пока не закладывает в той степени, в какой это требуется для развития человека XXI века.

Вследствие краха тоталитарной идеологии гуманитарный блок дисциплин, изучаемый в наших школах и вузах, оказался наиболее раскрепощенным, что создало условия для информационного взрыва и стимулировало те инновации, которые в последние годы вылились в весьма положительную тенденцию усиления культурологического компонента современного образования.

С этих позиций *основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания современного и среднего и высшего образования и развивать у учащихся и студентов культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру,*

эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру.

Однако все это состоится и возможно только при одном непременном условии, — если сам педагог обладает достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической культуры. Только в этом случае педагог сможет вовлечь своего воспитанника в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей.

Вместе с тем и школьные учителя, и вузовские преподаватели, часто наивно полагают, что то, чему они обучают и воспитывают — все это однозначно транслируется, передается в сознание их воспитанников.. Но если попытаться вдуматься, то мы поймем, что многое из того, что реально делается в современном образовании, только в том случае достигает цели, если достигается творческое самосозидание ученика (студента) как субъекта культуры и культурных ценностей.

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой — это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, человек как бы запускает маховик «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результативнее срабатывать самопознание (он глубже и всесторонне познает себя); он самоопределяется (т.е. актуализирует те проблемы, которые ему представляются наиболее интересными, кажутся более перспективными и лично значимыми); он все более эффективно управляет собой; он ориентирован на непрерывное саморазвитие; он стремится к творческой самореализации в любых видах деятельности.

У современного педагога-исследователя, обладающего высоким уровнем профессионально-инновационной культуры, появляется еще одно значимое качество — он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития как свои собственные, так и своих воспитанников.

2.4. Антропологический метапринцип

Антропология в энциклопедических словарях определяется как наука о происхождении и эволюции человека. По замыслу К.Д. Ушинс-

кого, основоположника педагогической антропологии, в центре наук о человеке должен быть сам Человек и всеобъемлющее, целостное знание о Человеке: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — эта заповедь великого педагога и сегодня остается одним из важнейших требований как в разработке педагогической теории, так и в совершенствовании педагогической практики. Разъясняя это положение, К.Д. Ушинский также писал: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны» [9].

Имея глубокие исторические корни, антропология, по мнению ряда современных ученых (В.П. Зинченко, Б.М. Бим-Бад и др.), в современных условиях глобальных реформ может дать новый импульс для развития человека на основе совершенствования образовательно-воспитательных систем. Опираясь на результаты исследований Б.М.Бим-Бада, уточним, каков же объект и предмет исследований в области педагогической антропологии?

«В объективной области человековедения педагогическая антропология вычленяет в качестве своего предмета человека как субъекта и объекта образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком» [12, с.10].

Таким образом, предметом исследования в области педагогической антропологии являются все участники педагогического процесса, их индивидуальная эволюция. Однако в рамках этого параграфа не ставится задача анализа всех аспектов педагогической антропологии, а используется антропологический подход как метапринцип, позволяющий с широких философских позиций определить приоритетные стратегии решения наиболее актуальных педагогических проблем.

Антропологический метапринцип со временем, вероятно, займет свое достойное место в методологии педагогических исследований, а пока возможности его реализации просматриваются в нескольких направлениях. С одной стороны, антропологический метапринцип позволяет углубить наши представления о человеке, то есть о всех участниках педагогического процесса. С другой стороны, возможен и другой вариант, который представлен в некоторых учебниках педагогики, где антропологический аспект выделен в самостоятельный раздел педагогики. Есть примеры и первого, и второго варианта. Так, например, в учебниках педагогики для высшей школы ФРГ наряду с разделами дидактики, воспитания, социализации, управления школой, четко вводятся и разделы антропологии. Более того, многие ученые в ФРГ, как например, Ф.В. Крон, рассматривают вопросы антропологии как «сквозные», пронизывающие все основные разделы современных курсов педагогики. То есть, по существу речь идет об антропологическом метапринципе в разработке ключевых педагогических проблем.

Не противопоставляя и одновременно не смешивая антропологическую педагогику с антропологическим подходом в педагогике, хотелось бы заметить следующее.

Вполне очевидно и не требует доказательств то, что у педагогической антропологии, как самостоятельной науки, без сомнения, большое будущее и обнадеживающие перспективы для систематики, получения целостного знания об эволюции человека в процессе его обучения и воспитания. Нас же больше интересует и привлекает собственно антропологический подход как методологический метапринцип исследования личности в рамках классической общей педагогики для саморазвития ее образовательно-воспитательных систем. Итак, какое же содержание вкладывается в понятие «антропологический подход»?

Антропологический подход в педагогике — это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем. Знать человека во всех его отношениях для преподавателя, воспитателя — это знать его семью, его быт и традиции, знать его духовные и физические силы

и способности, его надежды и разочарования, причины его успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

В связи с реализацией антропологического подхода в аспекте «познать человека» педагогика должна значительно усилить свои диагностические функции. Педагоги часто со своего молчаливого согласия передают эти *функции* практическим психологам и тем самым лишают себя знаний об индивидуально-психологических, генетических и других особенностях своих учеников.

В рамках самого антропологического подхода как метапринципа в изучении эволюции человека можно выделить несколько наиболее характерных, относительно самостоятельных научных течений, частных подходов.

Личностно-целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психология, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена. Из отечественных ученых, которые следовали именно этому направлению, необходимо назвать М.М. Рубинштейна, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Ф. Лазурского и других. В рамках этого направления показана несводимость отдельных функций, качеств личности при их механическом наложении, объединении. Понять человека, его личностное становление возможно только путем целостного постижения его мотивационной сферы, интеллектуальной, волевой, нравственной и других сфер жизнедеятельности в их органическом единстве с учетом биологических возможностей и социокультурных условий среды. Под влиянием антропологического течения в 20–30-е годы зародилась и активно развивалась педология, органически синтезирующая достижения философии, психологии и педагогики. Однако после ее запрета как лженауки на основе партийного постановления в 1936 году педагогическая наука и педагогическая практика потеряли ориентир на изучение, диагностику личности, и педагогика оказалась на долгие годы «бездетной».

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для

многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие человека. В рамках этого направления следует особенно выделить идеи духовно-нравственного самосовершенствования человека, к которым неоднократно возвращался на протяжении своей жизни Л.Н. Толстой. Разнообразные психологические типы духовно-религиозного искания человека даны во многих литературных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и других русских и зарубежных писателей.

Наиболее ярким представителем другого направления, т.е. учения о развитии духовных сил человека, является немецкий ученый Рудольф Штайнер. Для того, чтобы представить широту антропософского подхода к разработке проблем духовной эволюции человека в работах Рудольфа Штайнера, назовем лишь некоторые из его работ: «Философия свободы» (1894), «Мистика на заре духовной жизни нового времени и ее отношение к современным мировоззрениям» (1901), «Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека» (1904), «Духовное водительство человека и человечества» (1911), «Антропософский календарь души» (1912), «Путь к самопознанию человека» (1912), «О загадке человека» (1916), «О загадках души» (1917), «Антропософские руководящие положения» (1924) и другие.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные. К представителям этого направления можно отнести З. Фрейда, В. Штерна, А. Бине, Э. Торндайка, Т. Рибо, С.С. Корсакова, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова, В.П. Вахтерова и др.

Так, например, экспериментальное изучение возможностей изменения коэффициента интеллекта, предпринятое А. Бине, В. Штерном, существенно продвинуло наши представления о биогенетических возможностях развития интеллекта у различных возрастных категорий учащихся. А исследования З. Фрейда дали возможность не только психологам, но и педагогам понять многие причины кризисных явлений в развитии человека на основе постижения механизмов психосексуальных процессов, имеющих фазовые и возрастные особенности их протекания.

Социальный подход. Исследования П.А. Кропоткина, Н.А. Рубакина, Э. Дюркгейма, М. Вебера, С.Г. Шацкого и других показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Без учета результатов их исследований представления об эволюции индивида в отрыве от социокультурных условий будут всякий раз неполными, так как они не дают нам ясной картины становления жизнеспособной личности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, как и современная педагогическая антропология, синтезирует и активно использует для решения своих задач достижения многих наук и искусств: философии, культурологии, логики, психологии, кибернетики, науковедения, физиологии, биологии, медицины, генетики, этики, эстетики, изобразительного искусства, музыки, театра, кино, телевидения и др.

Для синтеза знаний об эволюции человека, его онтогенеза и филогенеза, влияния внутренних и внешних причин и условий, для выявления уровней и пределов развития в человеке истинно человеческих свойств и качеств предстоит еще огромная по объему и значимости работа. Но этот синтез, это целостное знание о человеке позволит по-новому, всякий раз более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания.

2.5. Гуманистический метапринцип

В последние 15-20 лет в педагогической литературе, на конференциях, в учебных заведениях широко обсуждался вопрос о гуманизации образования. Такое пристальное внимание педагогов к данной проблеме во многом было связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центре научных исследований становится сам человек.

Гуманизм (с лат. – *«человеческий, человеческий»*) в философском смысле – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека как личности, его право на свободу,

счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более широкого понимания, *гуманизация образования — это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития.*

До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной, а педагогика — «бездетной». Во многом она остается такой и сегодня, когда обучаемый выступает прежде всего объектом, а не субъектом учебно-воспитательного процесса, предстает как некий механизм, которым можно управлять с помощью внешних воздействий, новых технологий, общих стандартов и нормативов.

Традиционная система образования может быть охарактеризована как знаниецентристская система. Она ориентировала учащихся, студентов на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, то есть внешне заданными нормативами. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что ученик, студент запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. К сожалению, такое обучение плохо учитывает механизмы саморазвития личности, его познавательной, творческой активности. Способность к творческой деятельности учащегося, студента не является при этом критерием их обученности. И школьный учитель, и вузовский преподаватель строго спросят за неувоенные знания, но его почему-то не волнует, хотелось ли воспитаннику прочесть дополнительный материал по этой теме, есть ли у него своя точка зрения на рассматриваемую проблему?

Личностно ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Этот процесс должен начинаться с раннего детства. «Нет детей — есть люди» — писал Корчак. Ребенок — такой же человек. А это значит, что к нему необходимо относиться как к полноценной личности».

Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задава-

лось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования – в виде типовой учебной документации, допускающей возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования в первую очередь относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация. Чаще всего гуманитаризация понимается упрощенно: как усиление удельного веса гуманитарных предметов в учебном плане. Но это лишь одно из направлений. В целом же понятие гуманитаризации образования шире – это формирование у обучающегося особой формы отношения человека к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Гуманизации образования может способствовать и кардинальное усиление эмоционального и коммуникативного потенциала учебника, кинофильма, программного обеспечения информационных технологий обучения и т.д. Не сухое изложение материала, а раскрытие исторической драмы, борьбы идей, конфликта человека и техники и т.д. И, наверное, самое сложное и длительное в процессе гуманизации образования – это направление на раскрепощение самой личности педагога, поскольку, как известно, медленнее всего перестраивается человеческое сознание. В условиях педагогического творчества преподавателю работать намного интереснее, но и значительно труднее. Провести занятие по отработанной методике проще, чем создавать оригинальную методику. Кроме того, современный педагог, как духовный радар, должен улавливать в своих воспитанниках их лучшие качества, стимулируя и направляя их личностное саморазвитие. Его предназначение – будить в своих воспитанниках стремление найти свой путь к истине. Но этого нельзя сделать только словом, без смены образа жизни, без глубокого гуманитарного образования как образа мыслей и поступков.

Таким образом, если мы уже сегодня без двусмысленности станем говорить, что Человек – высшая ценность нашего общества, и будем обращать его в таковую, значит гуманизация всех звеньев образования будет просто неизбежна.

Гуманизация в плане воспитания требует прежде всего развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания усло-

вий доверительности и взаимной требовательности. Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя – из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого». Это глубокая индивидуализация обучения путем использования разнообразных творческих работ, проведения диспутов и т.п. Это насыщение каждого занятия большим эмоциональным содержанием, переход от монолога педагога к развернутому диалогу – общению с обучающимися. Ведь «самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения».

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию, и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы современный педагог дал право воспитаннику быть тем, кто он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Гуманизация современного образования исключает безличный подход к человеку. Гуманистическое образование требует объединения усилий философов, психологов, педагогов, социологов в поисках смысла творчества и свободы выбора.

Гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения. Это ценностная ориентация и личностная установка педагога. Гуманизация образования требует создания в условиях школы, вуза, в условиях любых образовательных систем комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Гуманизация образования – это прежде всего совершенствование функционирования и развития образовательных систем с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого конкретного педагога, учащегося, студента безотносительно к их достоинствам и недостаткам.

Господствующая в настоящее время философия образования в значительной степени сориентирована на престижные школы, гимназии, колледжи, вузы, университеты, специальности. В современных условиях уже недостаточно оценивать воспитание с точки зрения его «эффективности» применительно к «социальному заказу». Современная философия воспитания выходит на необходимость осмысле-

ния процесса воспитания с позиций целей и ценностей прежде всего самой личности. Но здесь мы сталкиваемся с явным противоречием, суть которого в том, что цели и ценности, которые являются значимыми для воспитателя, не всегда являются значимыми для воспитанника. «Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность. Здесь воспитание стремится повлиять лишь на направленность этого процесса (движение к подлинным ценностям)...» [13].

В рамках этого параграфа хотелось бы также остановиться на философских проблемах, философском осмыслении творческого саморазвития человека, личности. Еще родоначальник классической философии Иммануил Кант, размышляя над вечным вопросом: «Что есть человек?», утверждал, что человек может быть охарактеризован как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования. Значительно позже эта идея будет взята на вооружение экзистенциалистами, для которых «человек делает себя сам».

Однако этот процесс многотрудный и сложный, так как на каждом этапе своего самосовершенствования для того, чтобы человеку изменить самого себя и преобразоваться в цивилизованного человека, необходимо победить в себе варвара.

Среди современных тенденций гуманизации образования можно выделить также эстетическое развитие личности путем изучения эстетики, изобразительного искусства, архитектуры, музыки, искусства речи, музейного дела, хореографии, художественной литературы. Важным вкладом в гуманизацию и гуманитаризацию образования может стать привлечение к преподавательской деятельности молодых писателей, художников, композиторов, дизайнеров с целью оказания более действенного влияния на учащуюся молодежь.

Позитивную роль могут сыграть встречи с учеными, в том числе с молодыми учеными, особенно гуманитарного цикла дисциплин, в форме круглого стола, в условиях различных форм занятий типа дискуссионных клубов и т.д. Этой же цели может служить ознакомление студентов с различными вариантами социокультурных проектов на XXI век.

В завершение этого параграфа отметим, что с гуманизацией образования тесно связана проблема гуманитаризации образования. Когда речь идет о гуманитаризации образования, то чаще всего имеется в виду все то, что противостоит технократичности.

Серьезные изменения в содержании современного образования, которые произошли в последние годы в связи с усиливающейся тенденцией его гуманитаризации, высветили еще ряд проблем. С одной стороны, усиление гуманитарного образования – тенденция положительная, но... если это не идет в ущерб естественно-математическому образованию и не разрушает его достаточно высокий статус в нашей стране.

Нелишне заметить, что даже американцы считают, что тот уровень естественно-математического образования, который мы имеем, – это то, к чему надо стремиться, а не то, что следует реформировать, и тем более разрушать. Вероятнее всего, усиление гуманитарной подготовки у учащихся средней школы и наших студентов необходимо вести не только путем перекраивания учебных планов и программ, но и путем плюрализма в обогащении содержания гуманитарных дисциплин, развития критического мышления и формирования гуманистических взглядов и убеждений учащейся молодежи.

Однако процесс модернизации нашего российского образования на основе идей его гуманитаризации может из несомненного блага превратиться в бедствие при необдуманном сокращении и упрощении, особенно естественно-математических дисциплин, что может привести к серьезному снижению их уровня.

Поэтому гуманитаризацию современного образования, как и любой педагогический принцип, нельзя универсализировать. Он требует глубокого научного подхода в развитии новых и новейших педагогических теорий.

2.6. Синергетический метапринцип

В классических науках, начиная с Аристотеля, и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития.

Синергетический подход, законы синергетизма получили наиболее фундаментальную, системную разработку в «концептуальной экологии» [14]. Поскольку концептуальная экология исследует не только биологические, но и биосоциальные системы, то законы синергетизма, присущие этим системам, могут представлять интерес и для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем, которые близки биосоциальным.

Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах.

Однако для того, чтобы уловить глубинную суть и специфику синергетизма, необходимо обратиться к процессу становления синергетического мировоззрения, который формируется в 50–80-е годы при исследованиях самоорганизации систем в различных областях: в кибернетике (Г. Фон Фестер), физике (И. Пригожин), математике (Г. Хакен), биологии (М. Эйген).

Итак, синергетический подход имеет дело с такими самоорганизующимися, саморазвивающимися системами как биосистемы и социальные системы. Педагогика, как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения, является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Начнем с понятия «синергия» (единство), смысл которого раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем. Среди ученых, внесших наибольший вклад в раз-

витие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П. Анохина, Е. Князеву, С. Курдюмова, Н. Моисеева, Д. Мехонцеву, И. Пригожина и других, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Так, Е. Князева и С. Курдюмов считают, что «синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции и самоорганизации сложных систем, законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы» [15, с.38].

В 80-е годы предпринимаются попытки философского осмысления теории синергетизма. Поскольку синергетический подход имеет дело с самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, а таковыми являются биосоциальные системы, то идеи синергетизма, синергетический подход как философско-методологический принцип применим для исследования и образовательно-воспитательных систем.

Однако, прежде чем применять синергетический подход к проблемам педагогики, необходимо кратко остановиться на основных понятиях и представлениях теории самоорганизации.

Концепция самоорганизации предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов, выделяя универсальные закономерности для всех явлений, где превалируют нелинейность, неравновесность, флуктуации и бифуркации. Область синергетики, таким образом, охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствует асимметрия. Объектами изучения теории самоорганизации являются: сложность и диссипация, хаос и упорядоченность, устойчивость и неравновесность, флуктуации и аттракторы, бифуркации и управляющие параметры.

Многие названные понятия заимствованы теорией самоорганизации из термодинамики, теории устойчивости, теории флуктуаций. Подчеркнем, что представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане система педагогики, развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает по отношению к себе

синергетический подход. В особенности он становится актуальным в наше время, когда в стране происходят бурные изменения всей социальной жизни.

Статус синергетики в системе научного знания отмечается тем, что теория самоорганизации начинает свое существование как междисциплинарное направление, продуцирует научное знание разной степени общности, строгости и воспроизводимости.

С началом кристаллизации философских оснований синергетики в ее рамках формируются нетрадиционные эталоны и нормы научности. Новый образ научного стиля мышления, особое понимание роли научных традиций в процессе исследования природы — такого рода факторы определяют общенаучный статус синергетики.

Как общенаучная дисциплина, синергетика реализуется в двух направлениях: в процессе сближения гуманитарного образа мировоззрения с естественнонаучным и в изменении структуры научного познания.

Далее попытаемся рассмотреть систему представлений синергетики в приложении к педагогической науке.

Как известно, одной из главных задач педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях своего развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение и образование в процесс самообразования. По своей сути процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Таким образом, эта социальная среда определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта, соотнесенного со всем историческим опытом человечества, то есть культурой. Разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека в самоорганизующуюся личность, могла бы помочь теория самоорганизации, разрабатываемая в рамках синергетики. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания (например, педагогической

системы) на него. Процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, например в биологии.

Появление первых живых систем в природе связывается с возникновением в гомогенной среде из неживой природы первых автокаталитических, квазистационарных процессов. Эти первые самоорганизующиеся системы были бы невозможны без катализаторов, которые, сами не участвуя в химических реакциях, резко увеличивали скорость протекания этих реакций.

Что касается педагогической системы, то, например, взаимоотношения учителя и учащегося, вузовского преподавателя и студента также часто носят нелинейный характер. Так, например, вузовский преподаватель, как бы ничего не получая, то есть генерируя информацию, для студентов выступает подобно катализатору. Здесь под генерацией информации необходимо понимать не только передачу количества знаний, но также требуется включать и индивидуальные информативные качества вузовского преподавателя, например, стиль и манеру его преподавания.

Конечно, эти рассуждения носят лишь модельный характер, и вузовский преподаватель не всегда «катализатор», он только подобен ему и позволяет студентам выйти на уровень собственной самоорганизации, т.е. вузовский преподаватель как бы ускоряет процесс количественного и качественного накопления студентами информации, умений, навыков для своего перехода в новое качество личности. Реально же взаимоотношения вузовского преподавателя и студента должны строиться на принципе дополнительности. Студент, для того чтобы сделать очередной шаг к своей самости, принимая информацию обратной связи, должен постоянно совершенствовать свои личностные качества.

Студент или учащийся средней школы, находясь под воздействием целого ансамбля управляющих параметров – своих преподавателей, как бы оказывается под синтетическим (синергетическим) влиянием этого окружения.

В свою очередь и подсистема, например, «деятельность вузовского преподавателя» обладает синергетическими свойствами, постоянно взаимодействуя со студентом, она также выходит на новые уровни своего саморазвития.

С учетом вышеизложенного можно дать следующее определение синергетизма применительно к педагогическим системам.

Синергетизм для педагогических систем — это *процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития), приводящий к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию.*

Саморазвитие самоорганизующихся систем требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках педагогических систем, которые являются частью социальных систем, функции памяти берет на себя культура, которая проявляется в процессах саморазвития, самоорганизации человека и трансформируется в его личностные качества.

Личность, как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей, может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек-личность, как субъект с бесконечным числом степеней свободы, выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент.

Личность, специализируясь на чем-либо, обязательно должна выходить и выходит на мировоззренческий уровень понимания себя. Она стремится расширить свое понимание в этом мире с тем, чтобы продуктивнее реализовать свои творческие возможности.

Синергетика, будучи синтетической наукой о системах, позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические метапринципы, такие как аксиологический, гуманистический, антропологический, герменевтический. Значение аксиологического метапринципа в развитии педагогических систем особенно возрастает в переломные исторические моменты развития общества. Если раньше вся система образования в на-

шей стране была сориентирована на одни ценности, то в условиях реформирования общества любые его подсистемы (например, педагогическая система) оказываются в кризисной ситуации, связанной с безальтернативностью своего пребывания в рамках старой системы. Законы синергетики уже содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существования нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации – это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в применении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми социальными отношениями, качество. Выработка основной стратегии должна заключаться в праве на существование в стране альтернативных педагогических систем и форм обучения при господстве какой-либо одной системы. В этом случае осуществление ценностной переориентации педагогических систем в нашей стране не носило бы такого болезненного характера, так как в любом случае пересмотр педагогической системы начинался бы не с нуля, а с учетом опыта альтернативно существующих систем на основе саморазвития культуры собственной страны.

Синергетический подход позволяет осуществлять в педагогической деятельности также и гуманистические идеи и гармонически сбалансировать гуманитарное мировоззрение с естественнонаучным. Так как синергетика имеет дело с самоорганизующимися объектами, какими являются человек и общество, то раскрытие объективных законов взаимоотношений этих систем между собой позволило бы не только декларировать приоритеты общечеловеческих ценностей, но и выработать методы их достижения. Другими словами, синергетический метапринцип позволяет выработать на настоящий момент язык общения между гуманитарной системой знаний и естественнонаучной и в дальнейшем сделать шаг к гармонизации их в мировоззрении каждой личности.

Концептуальная педагогическая прогностика, реализуя синергетический метапринцип в процессе исследования проблем воспитания саморазвивающейся личности, на принципиально новом уровне сможет реализовать в рамках всей системы образования и антропологический подход. Синергетика, будучи сама результатом достижений многих наук и выступая как синтетическая наука, во многом способствовала бы комплексному подходу к развитию человека. Антропологический подход через синергетические представления позволил бы синтезировать в себе все достижения науки о человеке и в соответствии с ними гармонизировать процессы образования и воспитания. Синергетический метапринцип, рассматривая взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, выдвигает три критерия эффективности научного анализа систем.

Первый критерий – обеспечить права человека на его взаимодействие с природой. В рамках педагогики, воспитания и образования личности он имеет очень важное значение в том плане, что человек должен относиться к природе как к живой системе, от здоровья которой зависит и здоровье самого человека. То есть синергетика дает возможность человеку самореализоваться только как часть окружающего его мира.

Второй критерий задает требования к процессу восприятия объекта в ходе его изучения, исследования посредством использования множества уровней описания, то есть позволяет методологически осуществить системный и многомерный подход.

Третий критерий призван формировать новую и постоянно обновляющуюся логику развития знания в рамках теории самоорганизации и саморазвития. Он может быть представлен как норматив – «истина в данной ситуации», которому необходимо удовлетворять в процессе отбора теоретических конструкций, концепций, гипотез для теории самоорганизации и саморазвития системы.

С третьим критерием в синергетике резонирует герменевтический подход в системе педагогики, который позволяет не нарушать, а осуществлять историческую преемственность научного знания. Так, например, любые достижения, концепции в области истории педагогики всегда содержат в себе рациональные моменты, истины, которые не-

обходимо использовать в настоящем. Этот критерий как бы позволяет осуществить принцип системности в историко-временном масштабе для саморазвития современных педагогических систем.

Итак, как следует из изложенного, синтез достижений синергетики и педагогики несомненно обогатит педагогику XXI века и даст ей новый импульс для саморазвития.

На основе идей синергетики можно сформулировать ряд принципов, которые, на наш взгляд, применимы к развитию (саморазвитию) образовательных систем

1. *Принцип гомеостатичности*, который означает свойство образовательной системы модулировать свои параметры (функции) в определенном диапазоне, основанное на устойчивости внутренней среды по отношению к воздействиям внешней среды.

2. *Принцип иерархичности*. Основным смыслом структурной иерархии состоит в том, что природа нижестоящих систем такова, что их структурированность и развитие зависит от вышестоящих систем. Действительно, характер и структура учебной деятельности в значительной степени детерминированы от обучающей деятельности педагога.

3. *Принцип открытости* образовательной системы и ее подсистем характеризует способность образовательных систем активно обмениваться информацией с окружающей средой с более высокой по иерархиям системой.

4. *Принцип нелинейности*, скачкообразность перехода системы из одного состояния в другой характеризует ее неустойчивость. Отсюда вытекает, что каждая подсистема имеет актуальный потенциальный уровень развития.

5. *Принцип эмергентности*, который характеризует эффект целостности двух подсистем (преподавания и учения), которые только в их единстве проявляют свою эффективность в полном объеме.

2.7. Герменевтический метапринцип

Герменевтика – древнегреческое слово, в переводе означает «разъясняю, истолковываю». Герменевтику в настоящее время рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текстов, перевод их

культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. Герменевтический метапринцип – методологический принцип – наиболее характерен для гуманитарных наук, таких как философия, литература, история, право, педагогика.

В современной философии с герменевтикой связана надежда на целостное смысловое понимание целого ряда наук, определения их значения для понимания культурных общечеловеческих ценностей, на поиск универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации как известного, так и нового научного знания.

О способностях каждого нового поколения, каждого человека создавать заново смысл человеческого бытия очень точно сказал В.А. Малахов: «...тысячами глаз каждый миг глядит на нас «планета людей», тысячами голосов обращается к нам, настоятельно требуя опыта. Именно это прежде всего и вынуждает нравственно развитую личность неустанно искать и находить, обнаруживать и создавать заново смысл человеческого бытия в глазах каждого встречаемого «собеседника», будь то старый приятель или случайный попугачик, коллега по работе или член семьи, учитель или возлюбленный» [16, с.10].

По М.М. Бахтину смысл определяется изначально просто: «Смыслом я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [11, с.350].

При таком понимании «смысла» иметь однозначный на все времена и случаи жизни ответ, в том числе и по проблемам обучения и воспитания, вряд ли возможно.

Вместе с тем герменевтический метапринцип весьма ценен и для развития педагогического знания, так как он *позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций.*

Для понимания нашей мысли возьмем для примера педагогическое наследие А.С.Макаренко. Каждое новое поколение педагогов, вчитываясь в его педагогические произведения, вбирало в себя и принимало вполне определенные педагогические идеи, методы, приемы воспитания и перевоспитания. Так, в 50–70-е годы из педагогического

наследия А.С. Макаренко извлекалось преимущественно то, что было направлено на становление детского коллектива, коллективных форм и методов работы с учащимися. Для педагогов 80–90-х годов с развитием педагогики сотрудничества педагогическая система А.С. Макаренко позволила по-новому увидеть и осмыслить педагогические идеи сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в контексте воспитания и самовоспитания личности, приобщения ее к производительному труду.

В контексте идей педагогики творческого саморазвития, осмысливая опыт А.С. Макаренко с позиции анализа становления и развития его педагогической системы, мы можем выявить целый ряд новых идей и смыслов.

Большое значение герменевтическому подходу в педагогике уделяется в ФРГ. Так, в «Фундаментальной педагогике» Ф.В. Крона педагогика определяется как «понимающая» и «объясняющая» наука. Более того, герменевтика рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики.

Однако возникает вопрос, как много и глубоко мы понимаем в смысле обучения, воспитания, особенности развития личности нашего учащегося, студента, насколько глубоко мы понимаем, каковы истинные условия и барьеры, факторы и механизмы развития и саморазвития наших студентов? Всегда ли и все ли мы можем «объяснить» в этих сложнейших процессах обучения и воспитания и ответить на вопрос: почему следует поступить именно так и не иначе? Почему на одни и те же наши, казалось бы, выверенные приемы и методы один студент реагирует адекватно и заинтересованно, а другой не просто нас игнорирует, но и «тихо ненавидит»?

С герменевтической точки зрения вузовский преподаватель должен осознать свою деятельность как глубоко человековедческую, осмысленную и мотивированную на постижение интересов и запросов личности каждого студента, направленную на создание условий для его максимальной самореализации.

Герменевтический метапринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением.

С этой точки зрения у обучаемого не должно оставаться ни одного непонятого слова. Так как непонятные слова, как шлейф, тянут за собой непонятные темы, разделы курса. Поэтому центральная задача вузовского преподавателя не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, лично-ориентированную помощь студенту с учетом конкретно складывающейся ситуации затруднения.

Однако здесь следует оговориться, что в осмыслении изучаемого материала главное усилие должно все-таки ложиться на самого студента, а вузовский преподаватель должен включаться, вмешиваться в этот процесс только в ситуациях действительных затруднений.

Углублению мыследеятельности, поиску смысла в том, что мы читаем, видим и слышим, мы часто не придаем должного значения. Для того, чтобы убедиться в этом, проведите над собой маленький эксперимент. Возьмите интересную для вас картину или репродукцию известной картины и посмотрите на картину 1-2 минуты. Кратко опишите, что вы увидели и какой смысл вы вкладываете в увиденное. Затем еще раз посмотрите на картину 10-15 минут. Поразмышляйте над тем, какой смысл вкладывал художник в эту картину? Какой смысл имеет эта картина для вас? Какой смысл может эта картина иметь для ваших студентов? Какой смысл эта картина имеет с позиций настоящего? С позиции будущего?

Перечень вопросов относительно смысла этой картины можно было бы увеличить. Вы, вероятно, почувствовали и поняли, что умению усматривать не поверхностный, а глубинный смысл в увиденном, услышанном, прочитанном необходимо учить не только себя, но и ваших студентов. О человеке, который видит, слышит, читает и усматривает глубинные смыслы увиденного, услышанного и прочитанного, мы не случайно говорим как о глубокомысленном человеке.

Для вузовского преподавателя, стремящегося более продуктивно реализовать герменевтический подход, может быть полезным эвристическое *предписание для углубленного понимания прочитанного*:

1. Изучая педагогические концепции, теории, системы прошлого, стремитесь их осмыслить многомерно, то есть с разных сторон и в то же время целостно.

2. Старайтесь уяснить, соотнести социально-культурную ситуацию, цели и смыслы, которые вкладывал автор какой-либо теории, идеи, и то, что ценно и приемлемо для вас сегодня.

3. Анализ и осмысление прочитанного необходимо осуществлять путем соотнесения общефилософских, общепедагогических позиций, которых придерживался автор, и тех профессиональных позиций, которых придерживаетесь вы сами.

4. Наряду с этим для осмысления текста могут быть использованы грамматический, семантический и другие подходы.

5. Иногда более продуктивным для осмысления текста может быть специальный подход с учетом конкретной ситуации и реальных условий педагогической практики.

6. Не менее значимым является исторический подход, который позволяет осмыслить суть педагогических инноваций в контексте вполне определенных исторических условий.

Герменевтический подход может сыграть весьма прогрессивную роль в совершенствовании не только обучения и воспитания, но и в творческом саморазвитии личности. Так, например, если взять законы синергетики, переосмыслить их и применить к целям творческого саморазвития личности, то открываются горизонты педагогической синергетики, то есть принципиально новой области педагогического знания, чему посвящается один из параграфов главы «Концептуальная педагогическая прогностика...». Таким образом, с опорой на герменевтический принцип удастся перекинуть мост из одной области знания в другую, из прошлого в будущее. Герменевтический метапринцип позволяет рассеять иллюзии в интерпретации прошлого и углубить наши знания путем вдумчивого прочтения ключевых идей, осмысления приемов и методов нашей повседневной педагогической деятельности.

Для усиления герменевтического подхода к самосовершенствованию своей мыследеятельности современному педагогу необходимо настраивать себя на то, чтобы всякий раз стремиться усматривать приоритетные цели и смыслы своей профессиональной миссии. А она, эта миссия, заключается в том, чтобы всегда, в любых ситуациях быть и оставаться духовно-творческим радаром для развития своих воспитанников. Например, современный вузовский преподаватель должен улавливать в студенте малейшие движения духовно-творческого роста, способствовать прозрению и обновлению его личности.

С точки зрения герменевтического метапринципа, для педагогики творческого саморазвития очень важно развитие у вузовского

преподавателя способности к всестороннему пониманию своих студентов. Творчески работающий, думающий, любящий своих студентов вузовский преподаватель — это педагог, глубоко понимающий своих студентов, понимающий их желания, потребности, мотивы поведения.

Более того, для педагога важно не только понимание, а взаимопонимание. А это требует саморазвития такого качества, которое психологи именуют эмпатией. Без саморазвития педагогической эмпатии, как это показано в работах И.М. Юсупова [17], современный педагог просто не состоится.

Самоактуализация периодически возникающих перед современным педагогом все новых и новых профессионально-значимых проблем требует от него их глубокого осмысления. Корни же смыслообразования профессионально-творческой деятельности современного педагога лежат в глубоких его потребностях помочь созидательным силам своих воспитанников. Однако при этом, как показано в исследовании А.Н. Леонтьева [20], следует отличать «значение от «смысла». «Значение» представляет субъективное отношение, то есть значение для субъекта, в котором индивидуализируются и субъективизируются объективно существующие значения.

С учетом вышесказанного, актуализация смыслотворческой функции современного педагога еще слабо исследована и далеко не задействована в реальной практике обучения и воспитания.

Вместе с тем уже сейчас просматривается ряд стратегий и перспектив реализации личностно-ориентированного подхода в образовании [19] через активизацию процессов смыслотворческой функции путем расширения и углубления представлений личности о духовно-нравственных, творческих, коммуникативных, практических и других ценностях. Вот почему в процессе обучения важно знать не только тот уровень знаний и умений, который получил студент, но и то, произошел ли обмен личностных смыслов между вузовским преподавателем и студентом, произошло ли расширение границ «смыслового поля», в котором они находятся.

Расширению же смыслового поля, втягиванию в это поле учащегося или студента может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания.

2.8. Бинарный метапринцип

Не смотря на то, что бинарность образовательно-воспитательных систем проявляет себя постоянно, однако бинарный метапринцип как важнейшая стратегия и процедура педагогического исследования применяется либо далеко не эффективно, либо не применяется вообще. Поскольку закон многомерной бинарности нами будет обоснован и содержательно раскрыт в четвертой главе, то пока актуализируем внимание читателя к самому бинарному метапринципу.

В образовании, обучении, воспитании все бинарно. Учитель и ученик, вузовский преподаватель и студент, преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, управление и самоуправление, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка и так далее. Что из этого следует для педагогов-исследователей при проектировании и развитии новых педагогических теорий?

Педагогу-исследователю важно всегда помнить, что при проектировании целей, содержания, методов обучения и воспитания, оценки результатов вновь проектируемой педагогической (дидактической) системы необходимо целенаправленно и систематически применять принцип бинарности, то есть бинарно проектировать и оптимизировать все без исключения базовые компоненты вновь проектируемой системы. При этом в первую очередь следует оптимизировать и гармонизировать элементы однородных бинарностей: деятельность преподавателя и деятельность учащихся, содержание деятельности учителя и содержание деятельности учащихся, методы преподавания и методы учения, методы воспитания и методы самовоспитания, контроль и самоконтроль, оценку и самооценку. При кажущейся простоте этой процедуры вы обнаружите много того, что было бы без применения бинарного метапринципа далеко не эффективно и не оптимально.

В этой связи обратим внимание читателя на некоторые проблемы, которые без реализации принципа бинарности решить или невозможно или весьма проблематично. Так, например, любой педагог, казалось, понимает роль и значение учебного творчества, решение учебно-творческих задач в развитии творческого потенциала учащихся. Однако как это реализуется реально? Насколько оптимальным является соотношение репродуктивной и творческой деятельности учащихся

ся? Наши исследования показывают, что реально современный педагог использует творческие задачи, задания всего порядка от 0,02–0,2% времени. Однако для того, чтобы педагог реально мог способствовать развитию творческого потенциала своих учеников, он должен уделять организации творческой деятельности не менее 10–15% учебного времени. То есть, в погоне за подготовкой к ЕГЭ, где главное – это решение типовых задач, учителя основное учебное время тратят не на развитие творческого потенциала, а на «натаскивание» своих учеников в решении типовых задач. И тем самым Россия лишается огромного творческого потенциала ее молодых граждан.

Другой пример, соотношение таких однородных бинарностей как индивидуального и коллективного, индивидуальной и коллективной учебной деятельности и в школе и в вузе. Это соотношение является так же не оптимальным и по соотношению временных затрат и по методике организации. Эту проблему, да и много других проблем при проектировании и развитии педагогических теорий, следует решать не иначе как с опорой на бинарный метапринцип.

2.9. Феноменологический метапринцип

Все, кто знаком с современными педагогическими или дидактическими теориями, возможно, обращали внимание на то, что в основе той или иной теории лежит некоторый феномен, характеризующий некоторое явление, который определяется как основное, чаще всего как систематизирующее начало, структуризирующее все основные идеи, принципы, методы в единую систему.

Типичным примером реализации феноменологического метапринципа является разработка современной теории компетентностного подхода в процессе модернизации и среднего и высшего образования российскими педагогами. При этом понятия «компетенция» и «компетентность» выполняли роль системообразующего начала в развитии теории компетентностного подхода в совершенствовании эффективности и повышении качества образования и в средней, и высшей школе. А это значит, что для педагога-исследователя при разработке теории компетентностного подхода необходимо было все элементы педагогической

(дидактической) системы: цели, содержание, методы, методики, технологии как обучения, так и оценки результатов, рассмотреть с учетом феноменов «компетенция» и «компетентность». В этой связи потребовалось пересмотреть и учебные планы, и учебно-методические комплексы, и учебники, и систему оценивания достигнутых результатов.

При этом и глубина, и всесторонность проработки педагогической теории, в данном случае теории компетентного подхода в модернизации образования, во многом зависела от глубины и всесторонности исследования сущностных характеристик базовых феноменов — «компетентность» и «компетенция».

2.10. Конкурентностный метапринцип

Конкурентностный подход и, соответственно, конкурентностный метапринцип многими российскими педагогами пока не признается, либо не дооценивается. Автор этих строк может засвидетельствовать, что в 60–70-е годы прошлого века, когда активно разрабатывалась теория проблемного обучения, то принцип проблемности так же признавался далеко не всеми советскими учеными-педагогами.

Когда я написал учебный курс «Конкурентология» и выступал по его обоснованию и анализу личного опыта его преподавания в Казанском университете на президиуме РАО, то от некоторых академиков слышал: «А зачем нам развивать конкурентоспособную личность? Не лучше ли более целенаправленно развивать творческую личность?» Однако время и жизнь ставят перед педагогами и средней, и высшей школы одну и весьма не простую проблему: насколько наши отечественные педагогические теории и наша российская и средняя, и высшая школа конкурентоспособны на мировом уровне? А также насколько наши специалисты конкурентоспособны по сравнению со своими зарубежными коллегами?

Более того, хотим мы это замечать, или не хотим, но одним из главных законов развития капитализма является конкуренция фирм, товаров и всевозможных услуг, то есть в условиях капитализма конкуренция все более и более проникает во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в сферу образования.

Вырабатывается все большее число показателей, критериев, по которым оцениваются качество и эффективность и на этой основе лидерство и конкурентоспособность в деятельности и средних, и высших учебных заведений. Накал этой конкуренции был особенно высок, когда в Российской Федерации шел отбор и создание Федеральных и исследовательских университетов.

Участие ученых различного типа учебных заведений во всевозможных конкурсах на получение научных и другого вида грантов так же требует достаточно высокого уровня конкурентоспособности их участников.

В контексте обоснованности и даже приоритетности реализации конкурентностного метапринципа в развитии современных теорий совершенствования качества российского образования будет уместно привести высказывание А.Г. Асмолова: «Конкурентоспособность стран с постиндустриальным уровнем сегодня действительно определяется уровнем доступности и качества системы образования...

Очевидно, что перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность как стратегическая задача государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного решения данной задачи образование может выступать как подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства» [20, с.13].

В современных условиях конкуренция проникает во все сферы жизнедеятельности российского общества, в том числе и в научную сферу деятельности, в деятельность научных школ и отдельных ученых. Однако об этом автор попытается остановиться более подробно в четвертой главе этой книги при обосновании закона конкуренции научных школ и отдельных ученых в процессе развития педагогических теорий.

Выше сформулированные и кратко раскрытые метапринципы представляют собой далеко не полный их перечень. На наш взгляд, дальнейшее изложение идей и принципов «Концептуальной педагогической прогностики» показывает, что, например, «глобализационный подход» также может выполнять роль стратегически важного метапринципа в развитии педагогических теорий совершенствования качества современных образовательно-воспитательных систем.

Глава 3

Глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI века

Понятие «глобальный» все чаще и шире используется в научной литературе. Понятие «глобальный» чаще всего используется в значении «всемирный», то есть охватывающий и влияющий на весь мир, на все мировые процессы: экономику, политику, науку, образование, культуру и так далее. Глобализационные подходы все чаще и продуктивнее стали применяться и в прогностических исследованиях, особенно в политике, экономике, экологии и других сферах жизнедеятельности человека.

Однако роль и значение глобализационного подхода еще далеко не осмыслена и не оценена, особенно с точки зрения выяснения как позитивных и негативных тенденций, закономерностей как в развитии педагогических теорий, так и в совершенствовании педагогической практики.

Глобализационное видение мира зародилось не сегодня. Оно особенно активно обсуждалось в научной в том числе в отечественной литературе в работах русских космистов (В.И. Вернадского, Л. Гумилева и многих других).

Все мы граждане не только России, США или Китая, но и всего мира, то есть того глобального мира, который имеет свои международные (политические, экономические, научные, образовательные связи, нормы, ценности, позитивные и негативные) тенденции развития. Оставаясь гражданами России, мы одновременно являемся гражданами мира. В XXI веке человек должен научиться жить, образовываться, саморазвиваться и творчески самореализовываться не только в собственной стране и для собственной страны, но и в мире без границ.

Таким образом, понятие глобализации многомерно и многогранно. Глобализационный подход применительно к исследованию и разработ-

ке проблем концептуальной педагогической прогностики так же имеет несколько аспектов. Тем более, что нам представляется особенно важным реализовать глобализационный подход к анализу проблем качества жизни и качества образования и саморазвития человека XXI века.

Современный экономический кризис, охвативший все страны и континенты, еще раз со всей очевидностью показал, что человеку ни в одной сфере его жизнедеятельности не удастся ни изолироваться, ни дистанцироваться от глобализационных вызовов.

Чтобы наш дальнейший анализ содержательно был достаточно определенным и конструктивным, еще раз уточним, что понятие «глобализационный», как уже отмечалось выше, в своей содержательной точке зрения обозначает всемирный. Но понятие «глобализационный» имеет еще одно измерение. Оно обозначает, что нечто всесторонне и многомерно охватывает самые различные стороны и качества жизнедеятельности человека XXI века.

В контексте анализа проблематики нашего исследования мы ограничимся анализом качества жизни, качества образования и саморазвития человека XXI века.

Далее, прежде чем непосредственно перейти к анализу самих вызовов, так же уточним, что отражает понятие «глобализационные вызовы». Глобальные вызовы это наиболее мощные факторы и барьеры и порождаемые ими сверхсложные и сверхтрудные проблемы, требующие системного, комплексного, междисциплинарного и одновременного глобального, то есть всемирного, по своим масштабам, разрешения, от которых прямо или косвенно зависит качество жизни как всего человечества, так и отдельно взятого человека.

Наш анализ глобальных вызовов XXI века правомерно начать с глобального экономического вызова в контексте качества жизни, качества образования и саморазвития человека. Однако предварительно остановимся еще на понятии «качество жизни». Качество жизни, как характеристика жизни человека, весьма многопланово и многомерно. Оно зависит от очень многих показателей и условий. Под качеством жизни в современных концепциях и представлениях чаще всего понимают интегральную характеристику социально-экономических, политических, культурно-идеологических, экономических факторов и условий жизнедеятельности человека в обществе.

Наиболее продуктивные концептуальные представления о качестве жизни имеются в исследованиях, начатых Тейяром де Шарденом и В.И. Вернадским, которые ввели в научный оборот такие понятия как «ноосфера – сфера разумно организованного взаимодействия общества и природы. Биосфера превращается в ноосферу при целенаправленной деятельности человечества путем реализации мер по рациональному природопользованию».

Согласно их концепции, в представления о качестве жизни следует включить ряд ограничений по удовлетворению потребностей людей, обеспечивающих гармоническое развитие ноосферы. Изучение различных концепций и представлений позволило нам утвердиться в следующем понимании качества жизни. Качество жизни – это степень соответствия тех показателей и условий, которые характеризуют реальную жизнь, с теми представлениями, которые соответствуют некоторому идеалу. Видимо, не случайно мы говорим, что качество жизни низкое, среднее, высокое, то есть, чем выше степень соответствия наших реальных показателей и условий жизнедеятельности с идеальными, тем выше качество нашей жизни.

Понятие «качество жизни» очень связано с понятием «уровень жизни». Эти понятия, к сожалению, часто используются как синонимы, что, на наш взгляд, не вполне корректно. Понятие «уровень жизни» чаще всего определяется показателем, характеризующим количество и качество товаров и услуг, потребляемых в стране. К показателям, детерминирующим качество жизни, чаще всего относят:

- физическое и моральное здоровье общества;
- охрану окружающей среды;
- употребление населением страны экологически чистых продуктов;
- условия труда и безопасность производства;
- продолжительность жизни;
- качество образования и здравоохранения и другие.

Для нас наибольший интерес представляет точка зрения А.И. Суббетто [1], который качество жизни определяет как систему духовных, материальных, социокультурных, экологических и демографических качеств (компонентов жизни) и понятие «кругооборот качества», которые все чаще используются в исследовании проблем качества жизни и управлении качеством жизни.

Кругооборот качества жизни чаще всего включает следующее: качество человека – качество труда – качество производства – качество технологий – качество образования – качество науки – качество управления.

Если взять отдельно взятого человека, то наиболее значимые показатели его качества жизни могут иметь как общие (инвариантные) показатели, так и особенные.

Среди слагаемых компонентов качества жизни отдельно взятого человека (качество человека) могут быть выделены:

1. Качество (уровень) здоровья и степень ориентации человека на здоровый образ жизни.
2. Качество (уровень) духовно-нравственной культуры.
3. Качество (уровень) материального состояния, благополучия.
4. Качество ценностно-смысловой ориентации человека.
5. Качество (уровень) самоорганизации, самоуправления.
6. Качество (уровень) интеллектуально-творческого потенциала.
7. Качество семейной жизни, семейного воспитания.
8. Качество образования.
9. Качество (уровень) способностей к самообразованию, саморазвитию.
10. Качество досуговой сферы.
11. Качество социализации, социальных взаимосвязей человека.
12. Качество общей и профессиональной культуры человека.

При этом, качество образования чаще всего рассматривается и определяется как степень соответствия четко определенному образовательному стандарту или некоторому идеальному представлению о качестве образования.

Применительно к понятию «качество» в контексте «качества образования» правомерно говорить:

- а) об актуальном и достигнутом уровне качества образования;
- б) о приращении качества образования, т.е. того, что удалось усовершенствовать, улучшить;
- в) о резервных возможностях повышения, т.е. о потенциальных возможностях повышения качества образования при вполне определенных социально-педагогических условиях.

Наши исследования показывают, что существуют законы прямой и обратной взаимосвязи между качеством жизни и качеством образования в социуме, например, в отдельно взятой стране.

Эти законы прямой и обратной взаимосвязи между качеством жизни и качеством образования, качеством образования и качеством саморазвития человека можно сформулировать следующим образом:

Закон первый. Качество жизни в социуме (в отдельно взятой стране), как интегральная характеристика многих составляющих, включает в себя как одну из базовых составляющих качество образования, которое непосредственно влияет на качество жизни людей в этой стране.

Закон второй. Уровень влияния на качество жизни качества образования тем выше, чем выше качество образования.

Закон третий. Чем выше качество образования, тем выше уровень его влияния на качество развития и саморазвития отдельно взятого человека.

Несмотря на кажущуюся тривиальность и очевидность вышесформулированных законов в реальной жизни, этими законами либо пренебрегают вообще, либо недооценивают их значение. Для более содержательного анализа влияния этих законов, например, на качество образования, необходимо выделить слагаемые качества образования. На наш взгляд, слагаемые качества образования и соответственно кольцо ускорения качества образования можно представить следующим образом.

Слагаемые качества образования (кольцо ускорения качества образования):

1. Качество (актуальный уровень) развития учащихся (студентов).
2. Качество (уровень) развития личностных и профессиональных качеств педагога (педагогов).
3. Качество целей образования (обучения, воспитания, развития).
4. Качество содержания образования.
5. Качество методик и технологий обучения, воспитания, развития учащихся (студентов).
6. Качество материально-экономического обеспечения образования.
7. Качество образовательной среды.
8. Качество инноваций в образовании.
9. Качество управления образованием.

10. Качество мониторинговых технологий в образовании.

11. Качество результатов образования (уровень обученности, воспитанности, развития учащихся, студентов).

12. Качество, уровень способностей, компетенций к дальнейшему самообразованию, саморазвитию).

Следует особо подчеркнуть, что стоит лишь существенно изменить (например, в лучшую сторону) любой из 12 вышеперечисленных элементов качества образования, как изменятся все элементы образовательной системы.

«Кольцо ускорения качества образования» действует как своеобразный «ускоритель», если, конечно, его элементы изменяются в лучшую сторону и, наоборот, стоит лишь ухудшить качество любого из элементов, то на выходе качество конечного результата будет изменяться в худшую сторону.

С точки зрения, например, качества (уровня), материально-экономического обеспечения, как в локальном (для отдельно взятого учебного заведения), так и в глобальном масштабе, чувствительность к этим компонентам весьма велика.

3.1. Экономический вызов

В последние 20 лет, а именно столько лет прошло со дня смерти академика Сахарова, мы все больше убеждаемся в правоте его идей о целесообразности конвергенции, взаимопроникновении двух систем, социализма и капитализма. В споре двух идеологий, двух систем капитализм хотя и победил, но, если учитывать тот тотальный экономический кризис, который он породил, то мы еще раз убеждаемся в том, что он и как идеология, и особенно как экономическая составляющая системы жизнедеятельности человека и человечества в XXI веке, далеко не идеален.

Экономический вызов, о котором речь пойдет далее, породил и продолжает порождать ряд чрезвычайных сложных проблем.

Одна из этих проблем – это экономическое неравенство в распределении доходов. Если все население России по доходам разделить на десять групп то доходы самых богатых, по отношению к доходам са-

мых бедных, по подсчетам экономистов [5, с.4], превосходят в 16 раз, а с учетом скрытых доходов в 30 и даже 50 раз. Этот коэффициент неравенства доходов самых бедных и самых богатых групп населения для скандинавских стран составляет 3-4, для Японии 4-6, для Евросоюза 5-6, для США – 9.

Как видим, экономическое неравенство супербогатых и бедных слоев населения в России составляет вопиющее неравенство, что с неизбежностью отражается на качестве жизни и качестве образования не только бедных слоев населения, но и всей страны.

Где выход? Выход достаточно простой и понятный. Необходимо перейти от единого 13% налога для всех к прогрессивному налогообложению. Более того, по расчетам экономистов, бюджет страны, в этом случае, не только бы не пострадал, но и мог бы быть увеличен в 2-3 раза. Одна из причин мирового экономического кризиса и заключается в нарушении баланса жизни бедных и богатых, в избыточном неравенстве людей, в сосредоточении доходов и капиталов у олигархов, крупных менеджеров и воротил бизнеса.

Избыточное неравенство в конечном итоге снижает и даже останавливает экономический рост страны и, как следствие, снижается качество жизни и качество образования.

Вторая экономическая проблема – это финансовая поддержка государством науки, образования, культуры, здравоохранения, от качества функционирования и развития которых напрямую зависит качество жизни человека.

Поэтому качество образования, какие бы модернизации и новации мы не проводили, в первую очередь зависит от того процента ВВП, которое государство вкладывает в образовательную сферу своей страны.

Приведем некоторые цифры, которые еще и еще раз убеждают, что от должного финансирования образования напрямую зависит его качество.

Пример первый. Знаменитый Гарвардский университет имеет годовой бюджет 2,2 млрд. долларов, что сопоставимо с расходами федерального бюджета на все вузы России. Или еще одно сравнение. Расходы в Европе и США на обучение одного студента в год составляют от 10-15 и даже 30 тысяч долларов. В России это не превышает 2 тыс. долларов, то есть практически в десять раз меньше.

Пример второй. Расходы той или иной страны на образование довольно-таки устойчиво коррелируют и с качеством жизни в соответствующих странах.

По данным, которые можно найти в периодической печати, скандинавские страны расходуют на образование 7-8% ВВП, США — 5,6%, Великобритания — 5,4%, Индия — 3,8%. В России в 2000 г. — 2,9%, в 2004 г. — 3,5% ВВП. В 2010 г. планируется государственные расходы на образование поднять до 3,9% ВВП.

Не трудно сделать вывод, что до тех пор, пока Российские парламентарии не поднимут расходы на образование хотя бы до 7% ВВП, Россия вряд ли выйдет на инновационный путь развития, так как качество образования, которое мы сейчас имеем из-за недофинансирования образования, не обеспечивает конкурентоспособность наших специалистов и наших товаров на должном уровне. То, какое влияние качество образования оказывает на качество жизни и экономики страны, особенно убеждает опыт Южной Кореи.

В этой связи обратимся к сборнику статей «Южная Корея глазами русских учителей», где Л.Е. Перлов пишет: «С моей, учительской точки зрения» что отличает Корею от других стран, это совершенно особое отношение к образованию... Буквально с младенческих лет маленький кореец усваивает простую мысль — твоя жизнь будет определяться твоим же образовательным уровнем. Более того — твои ровесники это тоже знают, так что конкуренция обеспечена. И выбиться вперед он сможет только в том случае, если продемонстрирует и способность, и стремление оказаться в числе лучших... Видимо успешность корейской образовательной системы в реальной, а не декларируемой приоритетности ее для государства и общества. Это отражается и в финансировании отрасли (20% национального бюджета — это мировой рекорд) и в общем отношении к образованию как важнейшему аспекту жизни страны, основе ее обеспеченного настоящего, а также и гарантии будущего развития и процветания... Республика Корея — 13-я экономика в мире, и главное, как мне кажется, причина этого — государственная система образования [6, с.17-18].

Одна из сложнейших проблем, которая является серьезным тормозом экономического и духовно-нравственного развития страны является коррупция, которая проникла во все сферы и институты многих

стран мира, в том числе и в России. В мировом рейтинге Россия по уровню коррупции среди 163 стран занимает 127 место, находясь рядом с Гондурасом [2, с.29]. На коррупционные сделки в нашей стране ежегодно тратятся порядка 240 млрд долларов, что сопоставимо с расходами консолидированного бюджета страны [2, с.29]. Как ни печально, но коррупция проникла и во все сферы образования. Следует особо подчеркнуть, насколько велико влияние образования на качество жизни человека, настолько же велико отрицательное влияние коррупции на все слои населения, особенно разрушительно она влияет на процесс и результат воспитания и саморазвития учащейся и студенческой молодежи.

Выпускники общеобразовательных школ, ссузов, вузов, обучаясь и воспитываясь, соприкасаясь подчас с деструктивной, а иногда криминальной средой, становятся невосприимчивыми к таким духовно-нравственным ценностям, как честность, гражданственность, интеллигентность, патриотизм.

Мировой опыт показывает, что коррупция в любой сфере, в том числе в сфере образования, зависит от оплаты труда граждан, задействованных в этой сфере. Поэтому до тех пор, пока не будет достойной оплаты труда педагогов и в средней, и высшей школе, то административно-правовые меры вряд ли будут эффективны.

3.2. Информационный вызов

Постиндустриальное общество в начале XXI века, буквально на наших глазах, трансформируется в общество информационное, которое не имеет национальных границ, которое бросило вызов всем видам и формам жизнедеятельности человека, его качеству жизни, качеству образования и качеству его личностного и профессионального саморазвития.

В современном информационном обществе статус не только отдельно взятой страны или формы, но отдельно взятого человека во многом зависит от развития информационной культуры, от овладения информационными ресурсами, от способностей ими эффективно управлять. В этой связи правомерно сказать, что тот, кто сегодня владеет

информацией, тот владеет миром. В этом контексте правильно говорить о глобализационном информационном вызове для качества нашей жизни, качества образования и саморазвития человека XXI века.

Одной из проблем, с которой уже сейчас сталкиваются различные компании – это взрывной рост количества цифровой информации. Согласно данным исследования, проведенного исследовательской компанией УДС, объем цифровой информации, включая электронные письма, документы, фото, видео и другие ее формы и виды, обеспечивает ежегодный рост объема цифровой инфосферы на 60%. Специалисты отмечают, что становится все более сложной проблема не просто найти место для записи информации, но определить ее тип, контекст, принять решение о целесообразности ее хранения.

Для совершенствования и тем более гарантированности качества современного образования, важно иметь в виду, что если 10-15 лет назад информация в мире удваивалась за 5-7 лет, то сегодня, как утверждают многие ученые, информация удваивается за каждые 2-3 года. И при этом сложность проблем поиска, переработки, хранения цифровой информации растет, и этот рост остановить, видимо, уже невозможно. Ибо информация – это кровь, которая течет по жилам корпораций, организаций, определяя основу их жизнедеятельности. Таким образом, далеко не решенной до конца остается проблема хранения информации.

Информационный вызов XXI века порождает и ряд других проблем. Одна из них – это понимание того обилия многообразной информации, которая, прямо или косвенно, воздействует на человека, детерминируя его деятельность, часто манипулируя его сознанием.

Когда читаешь или размышляешь о манипуляции сознанием, то думаешь, что это касается кого угодно, но только не тебя лично. Однако при более детальном рассмотрении и анализе различных жизненных ситуаций мы убеждаемся в том, что степень манипуляции нашим сознанием все более возрастает, а наша реакция на эти воздействия весьма не однозначна. Однако прежде, чем далее продолжить анализ средств, факторов и барьеров манипуляции нашим сознанием, уточним смысл этого понятия.

В Оксфордском словаре понятие «манипуляция» трактуют как «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пре-

небрежительном подтекстом, как скрытое управление или обработка» [1, с.29]. Нам кажется, что в этом определении очень важно выделить такие признаки, применительно к манипуляции сознанием людей, как «влияние» и «скрытое управление». Для достижения целей путем манипуляции сознанием она, т.е. «манипуляция», должна оставаться незаметной и неочевидной.

Следует также отметить, что манипуляция сознанием требует определенной ловкости, мастерства и знаний, которые присущи не всем, а только избранным, т.е. тем, кто владеет ею на уровне технологии. Более того, манипуляция сознанием масс в XXI веке действительно становится технологией и индустрией массовой культуры, часто превращающей человека в программируемого робота со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Разработка и применение все более изощренных методов и технологий манипулирования сознанием и поведением человека XXI века становится не более чем интеллектуальной услугой, особенно для власть предержащих и власть имущих.

Технологии манипулирования сознанием имеют весьма большой спектр применения, не исключая учащуюся, студенческую молодежь и интеллигенцию.

При этом в современных технологиях манипуляции сознанием интеллигенции отводится особая роль. Воздействуя на интеллигенцию и через интеллигенцию, осуществляется манипуляция такими, например, общечеловеческими ценностями, как демократия, свобода, справедливость.

Под лозунгами демократии успешно прошла «ваучеризация» всей страны. Людям внушали, что каждый владеющий ваучером становится владельцем частной собственности. Реально же произошло невиданное в истории человечества разграбление целой страны и присвоение миллиардных состояний, заводов, фабрик и целых отраслей производства. И все это проходило под лозунгами демократизации.

Поскольку манипуляция сознанием масс стала технологией, то возникла целая система подготовки кадров, а для этого была написана соответствующая научная и учебная литература. Истоки этих технологий можно обнаружить, например, в работах еще Никколо Макиавелли – мыслителя и политика, заложившего основы учения

об управлении государством, которое требовало и манипуляции сознанием масс. Поскольку ученые давно осознавали, что воздействие на человека оказывает не само только слово, но главным образом, тот смысл, который часто требовал дополнительного толкования и разъяснения, то возникла герменевтика, как наука о толковании текстов и смыслов.

Герменевтический подход к углублению понимания явления или текста, описывающего это явления, требует множественности интерпретаций, поиска в сознании различных вариантов объяснения, многомерного, системного мышления. И тоталитаризм прошлого века, и демократизация начала XXI века имеют множество примеров именно манипулирования сознанием.

Одной из опасностей, исходящих от информационного пространства, является углубление разрыва в доступе к первоисточникам информации между элитой и массами. Например, читая мемуары выдающихся политиков, убеждаемся в том, как много мы не знали и не понимали.

Одним из современных вызовов со стороны информационного общества являются порождение и замыслы рекламного бизнеса. Сегодня трудно представить себе нашу жизнь без рекламы. Затраты на рекламу иногда достигают таких размеров, что идут в ущерб стоимости рекламируемого продукта. Более того, бизнес с учетом рекламы и антирекламы соответствующего продукта просто превращается в информационные войны, где о честности конкурирующих фирм не приходится даже и говорить. Поэтому информация может служить как созидательным, так и разрушительным целям. Информация становится современным супероружием и в информационных войнах, которые выигрывает тот, кто лучше владеет технологией подачи, интерпретации, скоростной переработкой и другими видами управления и информационного воздействия.

В связи с этим можно сказать, что миром правит не тот, кто владеет информацией, а кто может ее эффективно использовать с учетом своих целей и задач.

В контексте проблем информационного вызова возникает проблема развития информационной культуры учащихся и студентов — это весьма сложная и многоаспектная проблема. Если в начале развития

сети Интернет была проблема приобщения учащихся и студентов к Интернету как активных пользователей, то со временем, и достаточно скоро, и для педагогов, и психологов возникла проблема интернет-зависимости, особенно подростков. Эта проблема вначале была слабо осознана в педагогическом сообществе, и в настоящее время она характеризуется как форма деструктивного влияния на поведение подростков, выражающаяся в стремлении подростков уйти от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией повышенного, приоритетного внимания на Интернет-ресурсах. Среди интернет-зависимых подростков в настоящее время выделяются: интернет-коммуникаторы, интернет-эротоманы, интернет-агрессоры, интернет-гемблеры, интернет-когнитиваторы, интернет-покупатели и др.

Проблема информационной культуры субъектов современного образования относится и к педагогам, и к учащимся как проблема их готовности к эффективному поиску, хранению, отбору, систематизации, передачи практического использования информации различных телекоммуникационных технологий, в том числе и для личностного, и профессионального развития и саморазвития.

В современном мире, и особенно в России, проблема информационно-коммуникационного пространства, которое влияет на обеспечение национальной и духовной безопасности, имеет чрезвычайно много векторов своего влияния. В зависимости от того, какой будет это информационно-коммуникативное пространство в средствах массовой информации: конструктивным или деструктивным, созидающим или разрушающим наши, особенно духовно-нравственные ценности, будет зависеть и влияние на качество нашей жизни и качество нашей воспитательно-образовательной деятельности.

Пока по данным И.Н. Панарина «Около 80% российского телевидения в прайм-тайм заполнено демонстрацией насилия и циничной жестокости» (против 15% в Европе и США)» [4, с.253].

Таким образом, информационные вызовы XXI века, имея глобализационный по своей сути характер, представляют собой переплетение весьма сложных проблем, от разрешения которых зависит и качество нашей жизни, и качество образования, а так же и саморазвития человека XXI века.

3.3. Инновационный вызов

Для конца XX и начала XXI века характерно то, что все больше число стран, организаций, фирм, учебных заведений и людей вовлекаются в инновационную деятельность. В российском, особенно в научном сообществе, имеется глубокое понимание того, что качество нашей жизни, качество образования и саморазвития человека, при прочих условиях человеческой жизнедеятельности, все более и более будет зависеть от того, насколько быстро и эффективно страна, ведущие виды жизнедеятельности человека выйдут на путь инновационного развития. Япония, Южная Корея, скандинавские страны в конце прошлого века продемонстрировали всему миру, что в сравнительно короткий отрезок времени можно добиться выдающихся результатов и в качестве жизни, и в качестве образования, а также в саморазвитии отдельно взятого человека, если встать на путь инновационного развития.

Что же для этого нужно, какие инновационные вызовы, решение каких суперсложных проблем придется системно и целенаправленно решить России и всем нам, чтобы принять этот инновационный вызов?

Изучение Японского инновационного менеджмента, инновационных зарубежных и отечественных учебных заведений, разработка авторских учебных курсов, таких как «Педагогика высшей школы: инновационный прогностический курс», «Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности», показали, что инновационный вызов, это прежде всего вызов к развитию и саморазвитию инновационного мышления, инновационной культуры самого человека. Да, без новой и новейшей техники и технологий инноваций не бывает. Но и освоение, разработка и внедрение новой и новейшей техники и технологий требуют принципиально нового – инновационного мышления и инновационной культуры самого человека.

Автор этой статьи в конце 2009 года на курсах повышения квалификации вузовских преподавателей, которые проводились на базе «Института непрерывного образования КГУ», специально проводил эвристическую игру, где на основе методов «мозгового штурма», «эмпатии», «инверсии», «случайных ассоциаций», «ключевых эвристи-

ческих вопросов», «специально организованных стратегий научного анализа», велся поиск решения трех взаимосвязанных проблем: Что такое инновационное мышление? Что такое инновационная культура? И каковы наиболее значимые факторы и условия развития инновационной культуры вузовского преподавателя в условиях современного высшего образования в России?

Не утруждая читателя описанием процедуры проведения эвристической игры, далее лишь кратко сформулирую наиболее значимые выводы, которые мне удалось сделать в результате этой игры.

Инновационное мышление — это сложный тип мышления интегративно включающий системное, творческое, критическое, прогностическое и рефлексивное мышления, направленные на решение инновационного типа задач и проблем.

Почему в инновационное мышление входят системное, творческое, критическое, прогностическое и рефлексивное мышления? Для любой инновационной деятельности необходимо выйти за пределы традиционной системы, соотнести ее прошлое и увидеть развитие будущей инновационной системы, чтобы найти приемлемое инновационное решение, чаще всего весьма и достаточно сложной инновационной задачи, проблемы.

Инновационное мышление естественно имплицитно включает в себя и реализуется на основе творческого мышления. Так, требуется генерирование новых идей, выдвижение оригинальных гипотез, разработка и внедрение инновационных проектов. Для любой инновационной деятельности очень важно системно соотнести новое и старое, критически оценить возможности, риски и установить перспективы инновационного решения, возникающие в процессе инновационной деятельности.

Рефлексивное мышление в условиях инновационной деятельности также выполняет очень важную созидательную функцию, так как позволяет тому, кто инициирует ту или иную инновацию, «отрефлексировать», осмыслить применительно к самому себе: для чего это нужно, какими внутренними резервами я располагаю, что требуется мне изменить прежде всего в самом себе, чтобы на основе творческого саморазвития быть успешным и даже конкурентоспособным в инновационной деятельности.

В условиях инновационного вызова XXI века естественно, что успешность жизнедеятельности человека будет зависеть от инновационной культуры всех и каждого участника инновационных процессов, как в производственной, научной, образовательной, досуговой и любой другой сферах деятельности. Что мы имеем в виду, когда речь ведем об инновационной культуре? Инновационная культура, например, вузовского преподавателя – это еще более сложное понятие, включающее в себя как весьма важный, но не единственный элемент – инновационное мышление. Не претендуя на окончательную формулировку определения понятия «инновационная культура», можно высказать, опираясь на свой опыт научно-исследовательской и инновационной деятельности, следующее. **Инновационная культура педагога – это высокий уровень готовности педагога к эффективной инновационной деятельности в сфере образования, направленный на решение все более сложных инновационных образовательно-воспитательных задач и проблем.**

Структура инновационной культуры педагога как минимум должна включать в себя:

- устойчивую мотивацию и ценностно-смысловые ориентации, характеризующие личностную значимость инновационной образовательно-воспитательной деятельности;
- высокий уровень профессиональной и методологической компетентности (включающие знания, умения, способности);
- инновационно-направленное мышление, включающее в себя творческое, критическое, системное, рефлексивное и прогностическое;
- способности личности к непрерывному творческому саморазвитию и самообразованию в контексте и с учетом соответствующего вида инновационной деятельности.

Далее хотелось бы выделить некоторые наиболее значимые факторы и условия, способствующие развитию и саморазвитию инновационной культуры вузовского педагога, которые, как не лишне заметить, систематизировались автором на основе предварительного применения эвристических методов генерирования новых идей с преподавателями на ФПК:

- Участие в различных инновационных проектах на конкурсной основе.

- Систематическое участие в научных конференциях, как отечественных, так и зарубежных.
- Не ранее чем раз в три года повышение квалификации.
- Разработка и реализация программ самообразования.
- Разработка и реализация авторской инновационной технологии обучения и воспитания студентов.
- Сотрудничество с крупными учеными, научными школами.
- Стажировка в престижных инновационных вузах, известных научных центрах.
- Участие в интерактивных лекциях, интернет-конференциях.
- Участие в поиске и выполнении научных грантов, как отечественных, так и зарубежных.
- Посещение и (или) участие в различных выставках достижений науки, техники, искусства.
- Активное использование в своей практической деятельности Интернет-ресурсов.
- Подготовка и публикация научных статей, монографий, инновационно-прогностических учебных пособий.

Спектр педагогических проблем, которые удастся выявить на основе глобализационного подхода в повышении качества жизни и качества образования и саморазвития человека XXI века, чрезвычайно велик и разнообразен. Современная цивилизация в ее глобальном-всемирном измерении ставит перед педагогической наукой и практикой чрезвычайно сложные и многомерные проблемы, разрешение которых в конечном итоге будет способствовать повышению качества жизни как в отдельно взятой стране, так и в мире. Кризисные явления последнего времени показали, что мы все находимся во взаимозависимости, что падение производства и одновременно качества жизни даже в такой стране как США с неизбежностью повлекло за собой кризисные явления в глобальном – всемирном масштабе.

3.4. Экологический вызов

Далее мы попытаемся с позиции глобализационного подхода актуализировать и привлечь внимание педагогов-исследователей к тем экологическим проблемам, которые особенно значимы как с точки

зрения качества жизни, так и повышения эффективности и гарантированности качества образования и саморазвития человека XXI века.

Глобализационные процессы в системе «человек-общество-природа» к началу третьего тысячелетия в своем развитии достигли кульминационного предела, который большинство называют не иначе как кризисным. В современных условиях антропогенное влияние на окружающую среду достигло таких глобальных масштабов, что стало разрушаться и без того хрупкое равновесие между природными процессами, с одной стороны, и жизнедеятельностью людей, с другой стороны. В результате стали наблюдаться кризисные явления, которые объединены в одном понятии как экологические проблемы XXI века, которые приобрели глобализационный характер.

Экологи всего мира считают, что природа без минимизации загрязнений окружающей среды, без оптимизации вырубки лесов, без бережного отношения к водным ресурсам, без сооружения высокотехнологических очистных сооружений самостоятельно не справится. Но для этого необходимо менять менталитет, совершенствовать духовно-нравственное воспитание и экологическое образование и не в отдельно взятом учебном заведении, не в отдельно взятой стране, а целенаправленно формировать экологическую культуру каждого жителя планеты Земля. По существу, мы имеем экологический кризис и соответственно экологический вызов для качества жизни, качества образования и качества саморазвития человека XXI века. Выход из этого кризиса во многом зависит от того, насколько высоким и эффективным будет экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическое образование и воспитание человека в XXI веке.

Лето 2010 года со всей очевидностью показало, что засуха, пожары, охватившие большую часть России, задымление Москвы и других крупных городов России – это не только природные катаклизмы, но и результат влияния человеческого фактора, отсутствие экологической культуры большинства наших граждан.

Известный российский педагог, академик РАО Б.Т. Лихачев, рассматривая современные актуальные проблемы воспитания на рубеже XX–XXI века, рассматривал экологическую культуру личности в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности.

Кроме того, экологическая культура рассматривалась Б.Т. Лихачевым как один из ведущих способов саморазвития личности, развития истинно человеческого в человеке.

К великому сожалению значительную часть современной учащейся молодежи с точки зрения ее экологической культуры характеризует недостаточное развитие экологических интересов, фрагментарность их представлений о современных экологических проблемах, несформированность экологически значимых ценностно-смысловых ориентаций, пассивность, а часто просто не участие в мероприятиях, в решении посильных для них экологических проблем.

Среди актуальных проблем экологического воспитания и образования учащейся молодежи в XXI веке исключительно значима проблема экологической ответственности, не потребительского, а именно ответственного и созидательного отношения к природе и самому себе.

В этой связи исключительно актуальна проблема развития экологической культуры детей, учащейся и студенческой молодежи и их родителей, а также всего взрослого населения страны. Эта проблема может быть так же сформулирована как проблема экологической культуры, с одной стороны, и, с другой стороны, системной педагогической ориентации детей, учащихся и студентов, родителей и всего взрослого населения на здоровый образ жизни. Проблема эта, естественно, не нова. Она возникла не сегодня и не вчера, но ее актуальность будет возрастать, так как ни о каком качестве жизни человека XXI века не приходится говорить, пока педагогическая наука и педагогическая практика не найдут новые, более эффективные здоровьесберегающие методики и технологии обучения, воспитания и саморазвития особенно и в первую очередь для детей, учащейся и студенческой молодежи.

Проблема здоровьесберегающих образовательных технологий очень близка и тесно связана с проблемой развития экологической культуры детей, учащейся и студенческой молодежи, их родителей и всего взрослого населения страны. Эта проблема и ее эффективное решение также связано с повышением качества жизни человека XXI века. Более того, решение проблемы культуры здоровья и развития экологической культуры в процессе обучения, воспитания и саморазвития человека XXI века настолько сильно взаимосвязаны и взаи-

мообусловлены, что их решение, создание реальных педагогических, дидактических условий для повышения эффективности их решения, системной интеграции всех известных факторов и условий, которые выходят далеко за пределы проблемного поля только педагогических исследований. Решение этих проблем требует комплексного подхода. Поэтому решение этих двух вышесформулированных проблем и многих других, которые будут сформулированы далее, чаще всего будет неэффективным без усилий философов, психологов, медиков, социологов, экономистов, юристов и ученых многих других наук, развитие которых должна учитывать педагогическая теория и педагогическая практика XXI века.

3.5. Демографический вызов

В мире, как и в нашей стране, происходит постепенное улучшение здравоохранения, что позволяет не просто выживать, а жить все большему числу жителей планеты Земля полноценной жизнью. Однако вмешательство медицины в жизнедеятельность человека часто приводит к ухудшению иммунной системы человека и ухудшению генофонда человечества, существенно повышая риски появления все новых и новых болезней.

Ухудшение генофонда проявляется, в частности, в распространении новых, трудно поддающихся лечению и диагностике болезней. Таких, как например СПИД, свиной и птичий грипп и другие. Распространение этих и подобного типа болезней чаще всего носит характер эпидемий, что приводит к резкому увеличению роста смертности особенно в странах с низким уровнем развития здравоохранения и культуры здоровья населения.

Весьма значительный рост смертности населения наблюдается от онкологических заболеваний.

По данным исследований Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), начиная с 2010 года основной причиной смерти людей станет рак, а к 2030 году число смертей от этого вида заболеваний может вырасти более чем вдвое. Специалисты ВОЗ считают, что только в 2009 году число данного недуга — 7 млн. К 2030 году прогнозируется,

что ежегодно число случаев заболеваемости раком будет составлять 27 млн, а число смертей от онкологических заболеваний достигнет 17 млн. Особенно велик прирост смертности от рака в таких странах как Китай, Россия и Индия, где проживает 40% всех курильщиков мира. А как известно, курильщики подвергаются раковым заболеваниям в наибольшей степени. И ни для кого не секрет, что курильщики и люди, имеющие другие вредные привычки, подвергаются онкологическим и другим видам весьма опасных заболеваний в первую очередь. А вредные привычки и далеко не здоровый образ жизни — это следствие недоработок семейного воспитания и конечно, образования, как учащейся, так и студенческой молодежи.

Вследствие вышеназванных и многих других причин в современной России продолжает наблюдаться демографический спад. По официальным данным, ежегодная убыль населения в последние годы колеблется около цифры в 800-900 тыс. человек. За последние 13 лет население России сократилось более чем на 11 млн человек.

Теснейшим образом с демографической катастрофой в нашей стране связана проблема безнадзорных детей. По официальной статистике, их у нас 700 тыс., по неофициальным данным — порядка четырех миллионов детей. Большая их часть — социальные сироты, от которых отказались родители. Брошенные на произвол судьбы дети становятся легкой добычей преступности — более миллиона несовершеннолетних задерживается за правонарушения, 11 тыс. осуждены и отбывают наказание в колониях для малолетних преступников.

Мы так же, к великому сожалению, занимаем первое место в мире по количеству самоубийств — 40 человек на сто тысяч жителей. Что касается продолжительности жизни, то мужчины в России в среднем живут 59 лет. Это ниже чем в Египте и Боливии. В то время как в Японии — 77,3, в США — 74 года.

Как пишет Дмитрий Рогозин (вышеприведенные демографические данные взяты из его книги), «Весь трагизм нашей ситуации состоит даже не в том, что наши старики не живут долго, а в том, сколько людей не доживают до старости, сколько умирает трудоспособных мужчин, у которых от отсутствия перспектив и надежд в буквальном смысле разрывается сердце. Для практикующих врачей не секрет, что сверхсмертность среди людей среднего и зрелого возраста вызвана депрессией и

чувством безысходности. Реформаторы, создавшие чудовищный разрыв в уровне доходов, вытеснили эти поколения на обочину жизни, дав его представителям понять, что они просто неудачники, не сумевшие сориентироваться в эпоху «всеобщего обогащения» [7, с.248].

Проблема демографического спада в современной России настолько велика и катастрофична для будущего России, что эту проблему только здоровьесберегающими технологиями обучения и воспитания подрастающего поколения не решить. Проблема здоровьесбережения населения России – это проблема, требующая комплексного, системного, широкомасштабного подхода в своем решении как проблема социально-политическая, экономическая, проблема медицины, проблема культуры здоровья нации и, конечно, проблема совершенствования качества образования и воспитания с ориентацией на здоровый образ жизни всего российского народа.

3.6. Миграционный вызов

Проблемы миграции населения – это проблемы не только России, но и проблемы всего мира. Это одна из далеко не решенных проблем XXI века. С проблемами миграции населения столкнулись США, Англия, Франция, Германия и многие другие страны.

Среди проблем миграции и мигрантов, если их рассматривать с позиции глобализации, есть общие, такие как, например, адаптация мигрантов к культуре страны, куда они переселяются, и особенные которые, характерны для отдельно взятой страны.

С проблемами миграции населения столкнулась и Россия. За последние десять-пятнадцать лет Россия стала страной, активно принимающей мигрантов. После распада СССР миллионы русских людей, проживающих в союзных республиках, потерявших работу и испытывающих антирусские настроения, потянулись в Россию. Это была первая волна мигрантов. За последние десять лет Россия, только по официальным данным, вышла на второе после США место в мире как страна, активно принимающая мигрантов.

Одна из причин наводнения России потоками мигрантов из бывших союзных республик – это приток дешевой рабочей силы. Дейс-

твительно, нахлынувшая волна дешевой рабочей силы, так называемых гастарбайтеров из Молдавии, Украины, Закавказья, Средней Азии в последние годы заполнила рабочие места строителей, сантехников, водителей автобусов. Наряду с официально вставшими на учет в Федеральной миграционной службе, растет число незаконных мигрантов. По некоторым данным, число незаконных мигрантов в 2010 году может составить 20 млн человек. Нелегальная иммиграция перенасыщает в России рынок труда дешевой рабочей силой. Сорок процентов выпускников профессиональных учебных заведений не могут трудоустроиться по специальности. Однако это не самая большая проблема, которая возникает в связи с нелегальной иммиграцией в Россию. Не секрет, что именно из среды нелегальных иммигрантов пополняются ряды криминальных элементов, особенно в крупных городах России.

Во многих особенно крупных городах России правоохранительные органы вынуждены прилагать огромные усилия для борьбы с криминальными структурами, которые очень часто возглавляют выходцы из нелегальных иммигрантов.

Весьма неблагоприятна для страны и ситуация с эмиграцией – выездом граждан России за рубеж. С 1992 года по 2010 год Россию покинуло 3,4 млн граждан. В основном это высококвалифицированные специалисты, молодые ученые, не нашедшие должного применения своим силам и творческим способностям у себя на Родине. Особенно опасна эмиграция молодых и талантливых ученых, которая привела к резкому падению эффективности наших научных школ, научных разработок по целому ряду направлений особенно связанных с новыми и новейшими технологиями. Люди без определенной квалификации и профессии приезжают в Россию, а молодые ученые и высококвалифицированные специалисты ее покидают и покидают, как правило, на всегда. Все это можно квалифицировать не иначе, как миграционный вызов современной России, который создает серьезную угрозу ее национальным интересам.

Если же к проблемам миграционного вызова применительно для России подойти с сугубо педагогической точки зрения, то наиболее актуальными, по крайней мере в среднесрочной перспективе, могут быть выделены и сформулированы две глобальные педагогические проблемы:

1. Необходима адаптация и приобщение мигрантов к российским национальным традициям, национальной культуре, их обучение и повышение их профессиональной квалификации на базе российских общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведений.

2. Для того, чтобы остановить процесс оттока из России молодых ученых и высококвалифицированных специалистов, с одной стороны, им, в первую очередь, необходимо создавать высокооплачиваемые рабочие места, в том числе в научных лабораториях, научно-исследовательских институтах, а с другой стороны, разработать целостную педагогическую систему патриотического воспитания российской учащейся и студенческой молодежи, чтобы ее ценностно-смысловая ориентация профессионально-творческой самореализации была изначально ориентирована на работу в России.

Итак, в чем цель и смысл этой главы, в рамках которой мы попытались актуализировать наиболее сложные, по своей сути комплексные проблемы, от эффективности исследований и разработки которых зависит наше будущее. Насколько нам удалось убедить нашего взыскательного читателя, но каждый из актуализированных в этой главе глобализационных вызовов и соответствующих им проблем имеет в своей основе и целый спектр педагогических, образовательно-воспитательных проблем. Однако для эффективного решения этих проблем потребуется разработка принципиально новых педагогических подходов, новых педагогических теорий. А на вопрос: как разрабатывать эти новые педагогические теории, каковы базовые законы и закономерности развития педагогических теорий, мы попытаемся сосредоточить свое внимание в следующей главе этой книги.

Роль и значение законов и закономерностей в развитии любой науки, в том числе и в области педагогики, трудно переоценить. Собственно, главная цель и смысл получения нового педагогического знания — это поиск и обоснование все новых и новых законов и закономерностей. Концептуальная педагогическая прогностика в этой связи не является исключением.

Проблема педагогических законов и закономерностей, хотя и в разных аспектах, но активно обсуждалась и исследовалась в трудах таких отечественных ученых как Ю.К. Бабанского, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского и других.

Однако до настоящего времени нет четких критериев, чтобы однозначно ответить: являются ли предлагаемая формулировка, определение законом или закономерностью или таковыми не являются. Поэтому, прежде чем уточнить особенности определений педагогических законов и закономерностей, уточним их общенаучное, философское толкование. В современной философии «закон — это внутренняя связь и взаимообусловленность явлений. Не всякая связь явлений и процессов есть закон. Для закона характерна именно существенная, устойчивая, повторяющаяся, внутренне присущая явлениям связь и взаимная обусловленность». При этом важно подчеркнуть, что благодаря познанию законов вскрываются не любые связи и отношения, а те которые отражают явление в его целостности. И еще хотелось бы добавить, что для законов биосоциальных систем, а так же педагогических систем характерно, что они не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней самоорганизации.

С учетом этих соображений педагогический закон — это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных

условиях взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающей механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы. В нашем исследовании целостной педагогической системой является педагогическая теория, процесс ее возникновения и развития.

Нельзя не отметить, что в педагогике понятие закон и закономерность часто используются как синонимы, либо закон как наиболее общее, а закономерность как отдельная часть некоторого закона. Далее в этой главе попытаемся обосновать и сформулировать наиболее общие, назовем их базовые, законы развития педагогических теорий.

4.1. Закон цикличности развития педагогических теорий

Поскольку за свою пятидесятилетнюю педагогическую деятельность я был свидетелем зарождения и развития теории проблемного обучения, теории эвристического обучения, теории развивающего обучения, теории контекстного обучения, теории синергетического подхода в обучении и воспитании, теории акмеологического подхода в профессиональном образовании и многих других, то я с неизбежностью отмечал для себя, что для всех них имеет место некоторая существенная, инвариантная, устойчиво повторяющаяся при достаточно разных социально-педагогических условиях связь, которая может быть определена как закон цикличности в развитии педагогических теорий. **Суть закона цикличности в развитии педагогических теорий проявляется и реализуется в двух устойчиво повторяющихся закономерностях:**

а) Жизненный цикл каждой из развиваемой педагогической теории имеет временной интервал порядка 25-30 лет, что соответствует времени наиболее активной научно-исследовательской деятельности ученых, разрабатывающих эту теорию.

Например, теория проблемного обучения активно разрабатывалась с 60 по 85 год, пока ее активно разрабатывали инициаторы этой педагогической концепции М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Д.В. Вилькеев, Т.В. Кудрявцев и другие.

б) Каждая из развиваемых педагогических теорий имеет вполне определенные этапы своего развития, которые составляют закономерно

повторяющийся жизненный цикл развития соответствующей теории: 1. зарождение педагогической идеи; 2. разработка базовых педагогических принципов, понятий, отражающих специфику данной теории; 3. разработка педагогической теории как некоторой дидактической (педагогической системы); 4. более углубленное обоснование системообразующих элементов теории; 5. разработка на базе теории соответствующих ей методики обучения и (или) воспитания; 6. трансформация педагогической теории до уровня соответствующей ей технологии обучения и (или) воспитания; 7. угасание интереса к данной теории и ее технологии обучения и (или) воспитания.

В соответствии с законом жизненного цикла развития педагогической теории, ее авторы изначально убеждены в исключительной эффективности, научной и практической значимости педагогических идей, разрабатываемой ими теории, методики и технологии. Однако реально процесс распространения и практического применения теории педагогами-практиками идет, как правило, по следующему сценарию. В начале педагоги-практики о вновь появившихся идеях на начальных стадиях развития теории говорят: в этой теории ничего нового нет, далее начинают понимать и рассуждать, что здесь что-то есть, далее утверждают, что данная теория слишком сложна для ее практического применения, затем, когда наступает этап массового внедрения методики и ее доводка до уровня педагогической технологии, то обнаруживаются как несомненные ее достоинства, так и типичные недостатки, а главное, все больше отмечается, что данная теория не столь универсальна, а имеет вполне конкретные границы применимости.

Вполне естественно, что согласно закону жизненного цикла педагогической теории наступает момент, когда теория как бы она есть и как бы ее уже нет, то есть ее забывают настолько, что практическое применение основанных на ее базе методик и технологий становится само собой разумеющимся рутинным делом.

Так было и с теорией проблемного обучения, программированного обучения, теорией развивающего обучения. Так, вероятнее всего, будет в обозримую перспективу и с любыми другими педагогическими теориями, развитие которых подчиняется закону их жизненного цикла. Соответствующая педагогическая теория спустя 25-30 лет, с

уходом ее авторов в мир иной, также как бы умирает. Но проходит еще некоторое время, и она как феникс возрождается вновь, но актуализируются ее какие-то другие базовые идеи и принципы, выявляются новые резервные возможности ее практического применения. Типичный пример, когда-то, в начале XIX века, в Советском Союзе очень активно разрабатывался и внедрялся исследовательский метод, затем в 60–80-е годы развивалась теория проблемного обучения, которая далее на рубеже XXI века трансформировалась у нас в России в теорию эвристического обучения.

Будущим педагогам-исследователям очень важно знать и понимать: а) на каком этапе жизненного цикла в развитии педагогической теории они находятся; б) не отчаиваться, если педагоги-практики сразу не воспринимают вновь разрабатываемую теорию; в) исключительно важно, чтобы, насколько это возможно, педагогическая теория трансформировалась вначале в педагогическую методiku, а затем в педагогическую технологию.

4.2. Закон природной-социальной-культурологической-технологической обусловленности (сообразности) в развитии педагогических теорий

Анализируя и сравнивая, когда и при каких условиях и с какой целью разрабатывались педагогические теории, с неизбежностью возникает мысль о том, что ни одна из ранее разрабатываемых и применяемых в образовательной деятельности теорий не возникала случайно. Возникновение и развитие педагогических теорий прямо или косвенно детерминировано и обусловлено природными, социальными, культурологическими, и технологическими факторами. Более того, на законы и принципы природосообразности и культуросообразности в развитии педагогической теории и совершенствовании педагогической практики в самых разных аспектах обращали внимание такие выдающиеся педагоги как К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и многие других.

Не случайно в современных учебниках педагогики выделяют и актуализируют внимание студентов – будущих педагогов на принципы

природосообразности и культуросообразности. Чем более целенаправленно и содержательно реализованы эти принципы и в педагогических теориях и в педагогической практике обучения и воспитания, тем большей эффективности достигается в реальном учебно-воспитательном процессе.

Что же касается социальных факторов и барьеров, то они не всегда ранее, да и в современных условиях не всегда, осознаются и учитываются. Так, например, в современных условиях модернизации российской системы образования какой бы эффективности и качества педагогические теории мы не разрабатывали, но если социальный и материальный статус российских учителей средней школы, педагогов высшей школы мы не будем поднимать, то и уровень гарантированности качества образования и воспитания будет ниже, чем в тех странах, где не на словах, а на деле, как, например, в скандинавских странах, Сингапуре, Южной Корее учитель отбирается на конкурсной основе, а его материальное положение ни в какое сравнение не идет с заработной платой российского учителя.

Роль и значение технологических факторов и барьеров в развитии современных педагогических теорий таково, что степень эффективности и гарантированности качества образования и воспитания напрямую коррелируют с тем, насколько авторы педагогических инноваций опираются на новейшие достижения науки и техники. Трудно себе представить модернизацию современного обучения и воспитания без компьютерной техники, информационно-технологической поддержки, активного применения интернет-технологий, которые с каждым днем совершенствуются, создаются центры дистанционного образования и даже виртуальные университеты.

С учетом вышеизложенного, **закон о природной, социальной, культурологической и технологической обусловленности (сообразности) в развитии педагогических теорий можно сформулировать следующим образом.**

Эффективность и гарантированность качества образования и воспитания будет тем выше, чем более целенаправленно и системно будут учтены природные, социальные, культурологические, технологические факторы и барьеры в развитии соответствующей педагогической теории.

4.3. Закон полисубъектности в развитии педагогических теорий

В реальной педагогической практике мы часто не замечаем и не придаем значения тому, что образовательно-воспитательная деятельность по своей сути полисубъектна, то есть в ее процессе прямо или косвенно задействованы и в ее результатах заинтересованы и учащиеся, и учителя, и студенты, и вузовские преподаватели, и родители, и руководители образовательных учреждений, и руководители различных фирм и организаций, и представители различного типа научно-исследовательских институтов, а так же различных региональных и федеральных министерств и ведомств и государство в целом. Поэтому, если авторы различного типа педагогических теорий, проектов и всевозможных инноваций исходят из представлений моносубъектности образовательно-воспитательной деятельности, ориентированы в разработке новой педагогической теории на повышение эффективности, например, лишь учебной деятельности, то есть деятельности только учащихся, то они тем самым изначально допускают грубую методологическую ошибку: не учитывают закон и соответствующий ему принцип полисубъектности. Закон и соответствующий ему принцип полисубъектности требует, чтобы в процессе любых нововведений в образовательно-воспитательной деятельности учитывались не только цели, ценности смыслы этих нововведений с позиции учащихся и педагогов, но и с учетом мнения всех заинтересованных субъектов. Начиная с мнения родителей и завершая заинтересованными в инновационно-образовательных процессах министерствах и ведомствах. Практика внедрения ЕГЭ в российской системе образования показала, что внедрение этого нововведения потребовало учета мнения не только педагогов средней школы, но практически всех тех лиц и организаций, которые прямо или косвенно связаны с образовательной деятельностью в нашей стране.

В связи с практической реализацией закона и соответствующего ему принципа полисубъектности особую сложность составляет найти необходимый консенсус мнений, отношений, когда разрабатываются и внедряются новые педагогические теории духовно-нравственного воспитания, когда бывает необходимо учесть позиции не только педагогов и родителей, но и деятелей культуры, политиков, представителей различных религиозных конфессий.

Таким образом, суть закона полисубъектности в развитии педагогической теории заключается в том, что любое масштабное нововведение в образовательно-воспитательную деятельность требует учета мнения, отношения к этому нововведению со стороны всех заинтересованных лиц (субъектов) этого вида деятельности.

4.4. Закон системообразующего феномена в развитии педагогических теорий

Если проанализировать процесс возникновения и развития педагогических теорий, то обращает на себя внимание один и тот же повторяющийся факт. В основе любой педагогической теории лежит некоторый феномен, который выступал в качестве системообразующей основы развития той или иной теории. Так в теории проблемного обучения таким феноменом выступала «учебная проблема», в теории эвристического обучения – «эвристики» – эвристические приемы, методы, в теории компетентностного подхода в обучении – понятия «компетенция», «компетентность», в теории модульного обучения – «учебный модуль», в теории кластерного подхода в развитии теории профессионального образования – «образовательный кластер» и так далее.

Эта сущностная, устойчиво повторяющаяся характеристика, которая выявляется в процессе сравнительного анализа разработки практически всех известных педагогических теорий может быть сформулирована как закон системообразующего феномена в развитии педагогических теорий. Суть этого закона можно сформулировать следующим образом.

В основе каждой вновь развиваемой педагогической теории лежит некий феномен, отражающий и характеризующий соответствующей объект, предмет, явление или процесс, который выполняет системообразующую функцию в развитии этой теории.

Феноменологический подход в развитии педагогических теорий проявляется и процедурно реализуется через следующие закономерности:

а) каждый феномен, который выполняет системообразующую функцию в развитии соответствующей теории, должен быть всесторонне и

многомерно изучен и осмыслен с точки зрения целей, содержания, форм, методов, дидактических и технических средств, вновь разрабатываемой методики, технологии и результата обучения и (или) воспитания.

б) выделенный феномен должен быть исследован как локально в контексте развития соответствующей педагогической теории, так и глобально в контексте и в сравнении с другими ранее известными педагогическими теориями.

в) весьма продуктивно феноменологический подход в развитии соответствующей педагогической теории применять с учетом принципа дополнительности, то есть важно понять, насколько вновь разрабатываемая теория дополняет и развивает ранее известные педагогические теории, в чем ее принципиальное отличие и за счет чего достигается педагогическая эффективность образовательно-воспитательного процесса.

В последние годы в педагогическую науку было введено достаточно большое число новых понятий, которые выполняли и продолжают выполнять феноменологическую по своей сущности системообразующую функцию в развитии современных педагогических теорий. К таковым феноменам-понятиям можно отнести следующие: ценности и ценностно-смысловые ориентации, мир детства, субъектность, личностное развитие и саморазвитие, поликультурное образовательное пространство, индивидуальная траектория обучения, воспитания и саморазвития, психолого-педагогическое сопровождение, интерактивные методики и технологии, компетентность, корпоративность, конкурентоспособность и многие другие. Роль и значение этих и многих других вновь вводимых понятий в качестве системообразующих феноменов в развитии педагогических теорий трудно переоценить. Но об этом должен знать каждый педагог-исследователь. И чем он будет «глубже копать» и понимать сущностные особенности исследуемого феномена, тем более содержательной и инновационной будет вновь развиваемая педагогическая теория.

4.5. Законы системной интеграции и дифференциации научного знания в развитии педагогических теорий

В философии и науковедении известно давно, что приращение научного знания идет не иначе, как путем интеграции и дифференциации наук. Не случайно путем интеграции научного знания появились такие науки как биофизика, биохимия и другие науки. Чтобы содержательно раскрыть суть этого закона применительно к концептуальной педагогической прогностике, актуализируем внимание на том, что закон системной интеграции научного знания проявляет себя тогда, когда происходит интеграция ранее известных теорий в процессе их трансформации в новую педагогическую теорию, что, в свою очередь, базируется на следующих закономерностях:

а) на принципе системности, в соответствии с которым в процессе аппликации двух ранее известных теорий трансформируются, изменяются все элементы дидактической (педагогической) системы, и в процессе этой достаточно сложной теретико-экспериментальной деятельности качественно изменяются и совершенствуются цели, содержание, формы, методы, условия, и на этой основе существенно повышается эффективность обучения, воспитания и развития учащихся (студентов);

б) на принципе дополнительности, в соответствии с которым одна теория как бы становится базовой, а другая также известная теория ее дополняет, улучшает и совершенствует;

в) в процессе аппликации двух ранее известных теорий, и на этой основе развитие новой педагогической теории происходит не простое арифметическое сложение качества функционирования дидактической (педагогической) системы, а скачок качества, существенно превышающий их исходный суммарный эффект.

Типичный, если не сказать классический, пример развития новой педагогической теории на основе достаточно разработанных и уже признанных дидактических теорий является разработка проблемно-модульной теории обучения, выполненная М.А. Чошановым в 1996 г. и названная им «гибкая технология проблемно-модульного обучения» [1].

Будучи учеником М.И. Махмутова, М.А Чошанов был хорошо осведомлен в теории и практике проблемного обучения. Однако теория

проблемного обучения, будучи достаточно эффективной в условиях проблемного урока, не всегда оказывалась продуктивной в процессе организации самостоятельной работы учащихся (студентов).

Параллельно в те годы прибалтийским ученым П.А. Юцявичене разрабатывалась теория модульного обучения. Однако теория модульного обучения того времени, будучи технологичной по своей сути, тем не менее в основном была ориентирована на формирование знаний, умений и навыков в процессе самостоятельной познавательной деятельности учащихся преимущественно репродуктивного характера. Развитие опыта творческой деятельности учащихся она не предусматривала. В свою очередь, теория проблемного обучения, ориентированная на развитие творческого потенциала учащихся, имела тем не менее ряд недостатков. Среди которых можно было назвать такой, как низкий уровень технологичности, когда создание проблемных ситуаций, требовало от учителя высокого уровня способностей к импровизации, что для большинства учителей было делом весьма хлопотным и затруднительным. Разрабатывая на основе интеграции теории проблемного обучения и теории модульного обучения новую «гибкую технологию проблемно-модульного обучения», М.А. Чошанову пришлось системно переосмыслить и пересмотреть все элементы дидактической системы (цели, критерии отбора содержания, методы и приемы постановки перед учащимися задач, разных по уровню проблемности, поэтапный контроль решения задач разного уровня проблемности и сложности, оценку учебных достижений учащихся в процессе выполнения модульных программ.

Если далее продолжить наш анализ, то можно обнаружить и сформулировать закон системной дифференциации научного знания, который также известен давно. Многие науки когда-то были составной частью философского знания, но на основе закона системной дифференциации научного знания выделились в самостоятельные научные дисциплины. Этот закон проявляет себя и в области педагогики. Только за прошлый век из педагогики выделились и стали самостоятельными такие ее области как «Дошкольная педагогика», «Общая педагогика», «Педагогика высшей школы», «Педагогика дополнительного образования», «Андрогогика», «Профессиональная педагогика», «Инженерная педагогика» и другие. Но не только «Педагогика» как наука имеет

тенденцию к системной дифференциации научного знания, но в рамках «Общей педагогики» идет активная системная дифференциация научного знания. Активно разрабатывается и развивается «Дидактика» как наука о теориях и технологиях обучения. Внутри «Дидактики» так же идет активный процесс разработки и развития относительно самостоятельных дидактических теорий и технологий обучения (Развивающее обучение, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, эвристическое обучение, проблемно-модульное обучение, контекстное обучение, компетентностный подход в обучении, дистанционное обучение и другие). Каждое новое поколение педагогов находит и обосновывает новые подходы и новые теории обучения и воспитания. И этот процесс будет продолжаться. Нас же интересует, какие закономерности лежат в основе этого процесса. Анализ диссертационных исследований только последнего десятилетия, в которых отражается и проявляется закон системной дифференциации научного знания в развитии педагогических теорий, показывает, что этот закон проявляется через следующие закономерности и соответствующие им процедуры:

а) Выделяется и локализуется некоторый объект и предмет исследования, статус которого для исследователя и для педагогики имеет особое, а иногда и исключительное значение.

б) С учетом целей, объекта, предмета, выдвинутой гипотезы проектируется относительно самостоятельная модель системы, которая является хотя и локальной для педагогики, но исключительно значима для педагога-исследователя.

в) Применительно для этой вновь спроектированной педагогической системы и разрабатывается новая теория ее функционирования и развития. На этой основе и происходит системная дифференциация научного знания, развивается новая педагогическая теория.

4.6. Законы многомерных бинарностей в развитии педагогических теорий

Еще Эммануил Кант обратил внимание на то, что весь мир устроен бинарно: мужчина и женщина, добро и зло, развитие и деградация, порядок и хаос и так далее. Педагогическая система в этом плане не

являются исключением, она вся состоит из многомерных бинарностей: учитель и ученик, вузовский преподаватель и студент, образование и самообразование, преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, управление и самоуправление, развитие и саморазвитие, коррекция и самокоррекция, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка, развитие и саморазвитие.

Этот ряд бинарностей можно продолжить. Например, в образовательных системах можно найти традиционные и инновационные элементы, позитивные и негативные результаты.

Интересно и с научной точки зрения значимо то, что любой образовательной деятельности как педагогической системе присуща многомерность бинарностей. Диаметральные противоположные элементы бинарностей функционируют и развиваются далеко не случайно и не стихийно, а подчиняются вполне определенным педагогическим законам. Именно их мы и будем рассматривать, так как это углубляет и расширяет наше педагогическое знание относительно того, как и в каких направлениях следует развивать современные педагогические теории и совершенствовать педагогическую практику, чтобы повысить эффективность и гарантировать качество образования.

Однако сразу отметим, что осознание того, что образование, как и воспитание, является сложной, многомерной, точнее, многомерно-бинарной системой, пришло не сразу. В процессе работы учителем в школе и преподавателем в вузе, работая как в традиционном, так и в инновационном режиме, у нас накапливался богатейший эмпирический материал, который незримо аккумулировался и систематизировался, особенно при написании учебных пособий и разнообразных дидактических материалов, содержательно отражающих бинарный подход. Кроме того, в процессе научного руководства аспирантами и докторантами, осмысления процесса и результатов многочисленных педагогических исследований осуществлялось незримое «восхождение» от конкретного к абстрактному и, наоборот, от абстрактного к конкретному. Также путем целенаправленного мысленного моделирования различных видов бинарностей нам удалось выделить и сформулировать ряд законов, которые мы назвали **законами многомерных бинарностей развития педагогических теорий, ориентированных на развитие и саморазвитие образовательных систем:**

1. Закон гармонизации многомерных бинарностей .
2. Закон оптимизации противоположных элементов бинарностей.
3. Закон фазового перехода в системе однородных бинарностей (закон гарантированного качества образования).
4. Закон субъектной интеграции элементов однородных бинарностей.
5. Закон субъектной диверсификации элементов однородных бинарностей.
6. Закон коэволюции однородных бинарностей.
7. Закон педагогического резонанса однородных элементов бинарностей.

Раскроем сущностные характеристики вышеперечисленных законов многомерных бинарностей.

1. Закон гармонизации многомерных бинарностей.

Суть этого педагогического закона может быть сформулирована следующим образом: чем полнее и всестороннее учитываются и гармонизируются многомерные бинарности и механизмы их взаимодействия в образовательной (воспитательной) деятельности, тем выше степень эффективности и гарантированности качества образования (воспитания).

Современная педагогика накопила обширный эмпирический материал, который подтверждает эту закономерность. Так, например, если мы учитываем, а главное гармонизируем такие бинарные процессы, как образование и самообразование, воспитание и самовоспитание, но не учитываем и не гармонизируем процессы развития и саморазвития субъектов образовательной деятельности, то есть педагогов и учащихся (студентов), то тем самым мы осуществляем образовательную деятельность далеко не лучшим образом.

Реальный перечень бинарных элементов, которые должны быть гармонизированы, достаточно большой, но одновременно ограниченный. Что необходимо гармонизировать и в каких пределах, должен решать педагог с учетом решаемых педагогических целей и задач. Существует ли предел количества бинарных взаимодействий, которые следует учитывать и практически реализовать? На наш взгляд, для повышения эффективности и качества образовательной (воспитательной) деятельности педагог должен охватить и гармонизировать как можно больше бинарностей. Очевидно, что педагог-мастер отличается от начинающего преподавателя именно тем, что способен учесть

и практически гармонизировать достаточно большое число бинарных взаимодействий: развитие и саморазвитие, управление и самоуправление, индивидуальное и коллективное, репродуктивное и творческое, теоретическое и практическое и многое другое.

С позиции закона гармонизации многомерных бинарностей талантливый, эффективный педагог отличается от неэффективного именно тем, что он способен всесторонне и творчески реализовать себя в координатах многомерных бинарностей, гармонизируя их сочетание и взаимодействие. Не вдаваясь в подробности интерпретации этого закона, в качестве примера приведем тот факт, что талантливый педагог еще на этапе проектирования своей педагогической деятельности целостно и одновременно многомерно гармонизирует такое число бинарно противоположных компонентов образовательной, воспитательной и развивающей деятельности, которое необходимо и достаточно для достижения поставленных целей.

Приведем еще один пример. Представим себе, что мы разработали дидактическую теорию, на основе которой недостаточно реализуются воспитательные цели. То есть, в образовательной деятельности не достаточно гармонизированы бинарные взаимодействия обучения и воспитания. У такой теории практически нет будущего, так как практическое применение такой теории всякий раз будет давать не достаточный воспитательный эффект.

2. Закон оптимизации противоположных элементов бинарностей.

Суть этого закона заключается в том, что чем большая оптимизация достигается в противоположных элементах бинарного взаимодействия, тем выше эффективность функционирования и саморазвития образовательной системы.

Следует отметить, что этот закон не новый. С позиции принципа оптимизации Ю.К. Бабанским разрабатывалась целостная дидактическая концепция, но там в основном речь шла об оптимизации содержания учебного материала, его проблемности, трудности. Специально механизмы бинарного взаимодействия с позиции оптимизации Ю.К. Бабанским не исследовались. Однако мы не умаляем роль и значение этого закона и специально более подробно рассмотрим его в этой главе несколько ниже.

3. Закон фазового перехода в системе однородных бинарностей (закон гарантированного качества образования), который был сформулирован мной еще в 1996 году в учебном курсе «Педагогика для творческого саморазвития» и назван законом гарантированного качества образования.

Суть этого закона формулируется следующим образом.

Образование в том случае достигает гарантированного качества, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие личности. Можно привести многочисленные примеры, особенно из жизнедеятельности выдающихся людей, они добивались вершин профессионального мастерства и творчества не столько за счет образования, сколько за счет самообразования, самовоспитания и творческого саморазвития.

Типичный пример — Л. Н. Толстой, который проучившись в Казанском университете всего шесть месяцев, уехал в Ясную Поляну и разработал обширный план самообразования, или, как он писал в дневниках «самоусовершенствования души». В результате он стал тем, кем мы его знаем — всемирно известным писателем.

Подчеркнем, что сформулированный выше закон не отвечает в деталях на вопрос, как осуществить фазовый переход одного элемента бинарности в другой. Он указывает только на то, что фазовый переход — это одновременно и цель и условие гарантированности качества образования. Таким образом, педагог-мастер отличается от неэффективного педагога тем, что создает такие условия, которые оказывают стимулирующее действие для перехода обучения в самообучение, воспитания — в самовоспитание, а развития — в творческое саморазвитие личности.

В связи с формулировкой данного закона может возникнуть вопрос: если педагог реализует закон фазового перехода в системе однородных бинарностей и гарантирует качество образования, то для чего нужны новые законы и закономерности? Ответ очень прост. Поскольку образовательная (воспитательная) система многомернобинарная, и верхней границы качества образования и воспитания не существует, то каждый раз действует принцип дополнительности. Выявление и практическая реализация других законов и закономерностей будет лишь способствовать дальнейшему повышению эффективности и качества образовательно-воспитательной деятельности.

4. Закон субъектной интеграции элементов однородных бинарностей проявляется в следующем. Чем больше субъектная интеграция элементов однородных бинарностей достигается в процедурах и механизмах их взаимодействия, тем выше эффективность и качество образования и воспитания. Проиллюстрировать и понять суть этого закона можно, проанализировав бинарные процедуры педагогического управления и самоуправления учащихся (студентов) в образовательной и воспитательной деятельности.

Например, педагог-исследователь поставил своей целью оптимизировать функции контроля и самоконтроля. Контроль и самоконтроль в данном случае выступают как два сопряженных элемента однородных бинарностей. Разработав соответствующие критерии, показатели и условия контроля и самоконтроля в образовательной (воспитательной) деятельности, педагог-исследователь доказывает, что это повышает эффективность педагогической деятельности. Но эффективность образовательной деятельности можно существенно повысить, если интегрировать функции контроля в целостную систему управления педагога, а самоконтроля в целостную систему самоуправления учащихся. В связи с реализацией закона субъектной интеграции элементов однородных бинарностей важна интеграция всех элементов управления. Но отдельно, т.е. субъектно и для педагога, и для учащегося.

Другой пример характеризует субъектную интеграцию элементов содержания образования в более крупные блоки. Действительно, обучение крупными блоками дает больший эффект, но при этом необходима структуризация и интеграция содержания образования вновь отдельно и для педагога и для учащихся.

5. Закон субъектной диверсификации элементов однородных бинарностей. Суть этого закона заключается в следующем. Чем выше диверсификация в процедурах, приемах, методах и других элементах однородной бинарности, тем выше эффективность образовательной (воспитательной) деятельности. В качестве примера, иллюстрирующего этот закон, приведем следующее сравнение. Рассмотрим деятельность высокопрофессионального педагога-мастера и начинающего педагога. Они могут отличаться по многим профессиональным и личностным качествам, но главное – репертуаром приемов и методов педагогической

деятельности и способностью расширять диапазон их эффективного применения. Репертуар приемов и методов учебной деятельности отличника и учащегося с низкой эффективностью учебной работы так же отличаются. Таким образом, диверсификация (расширение и разнообразие) приемов и методов со стороны как педагога, так и учащихся существенно влияет на повышение эффективности образовательной (воспитательной) деятельности.

6. Закон коэволюции однородных элементов бинарностей проявляется в следующем. Коэволюция — развитие одного из элементов бинарного взаимодействия детерминирует развитие другого однородного элемента, что в конечном счете ведет к повышению эффективности развития и саморазвития всей воспитательной системы в целом.

Для иллюстрации применения этого закона можно привести несколько примеров. Общеизвестно, что если педагог активно работает над собой, постоянно развивает свои личные профессиональные качества, то это оказывает положительное влияние на повышение эффективности и качества развития его учащихся, студентов. Другой пример особенно характерен для вузовской практики. Если научный руководитель сам активно ведет научно-исследовательскую работу и развивается как педагог-исследователь, то это с неизбежностью сказывается на саморазвитии его дипломников, аспирантов, докторантов и в целом на эффективности их исследовательской деятельности. В этой ситуации происходит эффективная коэволюция творческого потенциала научного руководителя и его учеников.

7. Закон педагогического резонанса однородных элементов бинарностей. В процессе взаимодействия однородных элементов бинарностей достигается своеобразный педагогический резонанс, который ситуативно приводит к достижению наивысшей эффективности образовательной (воспитательной) деятельности. Практическое проявление этого закона можно проиллюстрировать следующими примерами. Наилучшее усвоение учебного материала происходит в том случае, когда достигается фаза педагогического резонанса процесса объяснения и полного, глубокого понимания этого учебного материала учащимися. Другой пример подтверждает, что отсутствие психологической совместимости между педагогом и учащимся приводит к резкому падению эффективности педагогической деятельности, и наоборот.

Следующий пример. Если высокий уровень творческой активности педагога соответствует высокой активности учащегося, то этот педагогический резонанс создает реальные условия для наивысшей продуктивности образовательной (воспитательной) деятельности.

Что дает для педагогики, концептуальной педагогической прогностики и реально педагогической практике выявление и применение вышесформулированных законов многомерной бинарности? На наш взгляд, знание и понимание законов многомерной бинарности позволяет не только описать и объяснить, но и прогнозировать, в каком направлении и как следует совершенствовать образовательную (воспитательную) деятельность, в том числе и при разработке новых педагогических концепций.

4.7. Законы конвергенции и дивергенции в развитии педагогических теорий

Законы конвергенции и дивергенции в развитии педагогических теорий не так очевидны, как близкие им по сути законы интеграции и дифференциации научного знания. Однако, если проанализировать предмет педагогического исследования в процессе развития какой-либо теории, то можно обнаружить либо конвергенцию (сужение), либо дивергенцию (расширение) объекта и предмета исследования и соответственно применения той или иной педагогической теории. Так, по существу, было с теорией развивающего обучения. Вначале в исследованиях П.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова педагогические и психологические идеи, принципы, подходы разрабатывались применительно для младших школьников. Однако постепенно теория развивающего обучения стала разрабатываться применительно к среднему и старшему школьному возрасту. То есть, мы имеем в данном случае пример дивергенции теории развивающего обучения. **Процесс конвергенции в развитии какой-либо теории характеризует такие явления как сужение, углубление исследования, стремление сосредоточить внимание исследователя на наиболее главных, системообразующих компонентах предмета исследования.** Так, например, при разработке теории эвристического обучения наибольшее внимание исследовате-

лей привлекали и продолжают привлекать эвристические приемы и правила, методы решения проблемных творческих задач. Таким образом, применение закона конвергенции в развитии педагогической теории предполагает, что сужение предмета исследования с неизбежностью требует и предполагает углубление исследования, выявление базовых системообразующих элементов предмета исследования, что в конечном итоге приводит к качеству педагогического исследования и дает большую уверенность педагогу-исследователю, что разрабатываемую теорию с большей вероятностью можно будет трансформировать в конкретную педагогическую методику и даже педагогическую технологию.

Закон дивергенции в развитии педагогической теории, наоборот, предполагает расширение объекта и предмета педагогического исследования, но в данном случае качество педагогического исследования достигается за счет сравнительного и сопоставительного анализа применения развиваемой педагогической теории на все более расширяющемся пространстве образовательно-воспитательной деятельности, учета индивидуально-типологических, возрастных, социокультурных и других особенностей и педагогов и учащихся.

В контексте вышеизложенного уместно будет заметить, что законы и соответственно принципы конвергенции и дивергенции могут быть применены, как это обосновано в исследовании В.Т. Волова, для выявления взаимосвязей фундаментальной науки и образования: «Принцип устойчивости развития системы образования состоит в глобальной конвергенции топологических структур системы образования и фундаментальной науки и дивергенции продуктов этой системы и методов управления ею по всему образовательному пространству» [2, 109].

4.8. Закон межпредметного творческого переноса научного знания в развитии педагогических теорий

В любом современном учебнике педагогики можно прочесть о том, что педагогика как наука постоянно обогащается и развивается за счет влияния таких наук, как философия, психология, этика, социология, математика, информатика, менеджмент и многие другие.

За счет творческого переноса научного знания из других наук только в последние десятилетия педагогика обогатилась такими теориями как аксиологический подход, акмеологический подход, герменевтический подход, синергетический подход и другие. Это в значительной степени обогатило педагогику, ее педагогическую теорию и повысило эффективность педагогической практики там, где эти теории были целенаправленно и системно реализованы.

Закон межпредметного творческого переноса научного знания из смежных наук в педагогику в процессе развития педагогических теорий проявляет себя и реализуется через следующие закономерности:

а) наиболее перспективные, с точки зрения педагогики, новые научные идеи, законы, теории, принципы, методы, заимствованные из других наук, должны быть адаптированы и трансформированы в педагогическое знание на основе категорий, базовых понятий, принципов педагогики особенно в процессе развития новых педагогических теорий;

б) творческий перенос научного знания из смежных наук в педагогику в процессе развития новых педагогических теорий должен прежде всего опираться на принцип гуманизации, учета личностных, индивидуальнотипологических особенностей и учащихся и педагогов, а также социокультурных и других особенностей и условий.

4.9. Закон мониторинга и обратных связей в развитии педагогических теорий

Разработка и развитие педагогических теорий, какими бы они не были фундаментальными, теоретически обоснованными, или начинается, или завершается педагогическим экспериментом. Только всесторонне подготовленный и проведенный педагогический эксперимент, реальная педагогическая практика может показать, насколько вновь разработанная педагогическая теория повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

Поскольку образовательно-воспитательные системы — это открытые, большие системы с обратной связью, то эффективность их функционирования и развития наряду с прочими равными условиями во многом зависит от объективности, оперативности, надежности оценки

(диагностики) функционирования и развития базовых элементов этой системы, ее целей, содержания, форм, методов, дидактических и технических средств, условий и результатов. Все эти процедуры оценки и диагностики вписываются в понятие педагогический мониторинг.

Педагогический мониторинг — это системная, пролонгированная диагностика и оценка количественных и качественных характеристик эффективности функционирования и тенденций развития образовательно-воспитательной системы, включая ее цели, содержание, формы методы, дидактические и технические средства, условия и результаты. Таким образом, педагогический мониторинг дает системное представление о развитии как отдельных элементов системы, так и о функционировании и развитии ее в целом. Этим педагогический мониторинг отличается от традиционной оценки знаний, умений или даже оценки отдельных личностных качеств учащегося (студента).

Таким образом, **закон мониторингового подхода к развитию педагогических технологий** — это закон обратной связи, который проявляется через следующие закономерности:

а) чем более глубоко и всестороннее осуществляется оценка и диагностика основных элементов педагогической (дидактической) системы, тем большая вероятность в объективности оценки эффективности вновь развиваемой и применяемой педагогической (дидактической) теории;

б) результаты педагогического мониторинга позволяют выявить как сильные, так и слабые элементы во вновь разрабатываемой педагогической теории и на этой основе ввести содержательные коррективы в ее разработку и совершенствование.

Не трудно обратить внимание на то, что педагогический мониторинг не заменим, особенно в процессе педагогических экспериментов по проверке эффективности вновь разрабатываемых теорий.

В этой связи правомерно утверждать, что мониторинговый подход выступает как закон обратной связи, позволяющий объективно, оперативно и надежно оценивать и диагностировать, что вновь разработанная теория с прогностической точки зрения более эффективна и перспективна, нежели ранее существующие педагогические теории.

4.10. Закон оптимизации в развитии педагогических теорий

Закон и принцип оптимизации вошли в учебники педагогики благодаря развитию дидактической теории Ю.К. Бабанским. Опираясь на управленческий подход в развитии как дидактической теории, так и реальной педагогической практики, Ю.К. Бабанский показал, что проектирование целей, отбор содержания, форм и методов и других элементов дидактической системы необходимо на всех этапах, от проектирования до непосредственного практического применения, оптимизировать на основе научно обоснованных критериев и с учетом реальных педагогических условий. Изучение богатого педагогического наследия Ю.К. Бабанского и других педагогов за последние 20-30 лет показывает, что **закон оптимизации в развитии педагогических теорий следует учитывать и реализовывать каждым педагогом-исследователем, опираясь на следующие его закономерности и процедуры его применения:**

а) прежде всего необходимо оптимизировать однородные бинарности (педагогическое управление и самоуправление учащихся, контроль и самоконтроль, оценку и самооценку и так далее);

б) далее следует оптимизировать функционирование всех элементов дидактической или педагогической системы на основе специально разработанных и обоснованных критериев;

в) оптимизационные процессы должны быть ориентированы и учитывать весь цикл управления вновь проектируемой педагогической системы: целеполагание, планирование, организацию, контроль, коррекцию, итоговую системную оценку результатов.

4.11. Закон возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания) в развитии педагогических теорий

Развитие человека как биосоциального существа подчиняется закону возрастания потребностей, на которые чаще всего опираются современные социально-экономические теории. Если проследить изменения в мотивационно-потребностной сфере человека, направлен-

ной, например, на его перемещение и использование транспортных средств, то в XIX веке человек передвигался на повозке и был счастлив, в XX веке он активно осваивал автомобиль, а в XXI веке во многих ситуациях он перемещается, покрывая за несколько часов расстояние между континентами, отдавая предпочтение современной авиации. То же самое происходит и в образовательной деятельности. С каждым годом у человека и человечества возрастает потребность за один и тот же год, за один и тот же час узнать больше, развивать свои личностные и профессиональные качества все более эффективно и к тому же получить вполне надежные гарантии качества образовательных услуг.

Анализируя развитие педагогических теорий за последнее столетие, мы с уверенностью можем констатировать и сформулировать закон возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания) в развитии педагогических теорий.

Суть этого закона можно сформулировать следующим образом. **Цель и смысл разработки каждой вновь развиваемой теории заключается в существенном повышении эффективности и гарантированности качества образования (воспитания) по сравнению с практическим применением ранее известных педагогических теорий.** И если вновь развиваемая теория не соответствует этому критерию, то она является не более, как псевдотеорией, она не выполняет своей главной функции и не опирается на какую-либо новую педагогическую закономерность и соответствующий ей педагогический принцип. Суть этого закона проявляется в трех закономерностях.

Во-первых, при разработке каждой вновь развиваемой теории выявляются новые, ранее не известные или недостаточно используемые резервные возможности повышения эффективности и гарантированности качества образования (воспитания).

Во-вторых, системообразующей основой любой теории являются вновь установленные педагогические закономерности и принципы, на которые она опирается.

И в-третьих, вновь разрабатываемая теория в том случае будет удовлетворять требованию повышения эффективности и гарантированности качества образования (воспитания), если вновь развиваемая теория трансформируется до уровня конкретной педагогической методики или педагогической технологии.

Однако в связи с последним утверждением следует обратить внимание читателя на то, что не все педагогические теории можно и целесообразно доводить до уровня педагогической технологии. Так, например, оказалось, что теории проблемного обучения, эвристического обучения чрезвычайно сложно довести до уровня педагогических технологий, так как их практическое применение в полном объеме не алгоритмируется и требует от педагога некоторой импровизации, что не исключает, а предполагает овладение педагогом методиками проблемного и эвристического обучения.

Вместе с тем подтверждением выше сформулированного закона и его закономерностей является разработка, например, теории и практического применения компетентностного подхода в условиях модернизации современного российского образования. Несмотря на то, что в основе базовых компетенций лежат знания, умения и навыки решения определенного класса задач, тем не менее, компетентностный подход шире, и эта теория более эффективная и более перспективная чем традиционная теория обучения, применяемая и в средней, и высшей школе. Поэтому именно теория компетентностного подхода была взята за основу при разработке Федеральных образовательных стандартов третьего поколения.

Теория компетентностного подхода позволила совершенно по-новому подойти к целям, отбору содержания образования, формам и методам организации учебной деятельности, к разработке более четких критериев оценки ее эффективности, а главное, решение проблемы гарантированности качества образования вывести на принципиально новый уровень.

4.12. Закон конкуренции научных школ и отдельных ученых в развитии педагогических теорий

В современном мире в явном, а часто в скрытом виде существует конкуренция между государствами, фирмами, учебными заведениями и всеми другими организациями и отдельными лицами, которые стремятся к лидерству на основе повышения эффективности и качества своей деятельности. Научные школы и отдельные ученые в различных

видах своей научной деятельности, в том числе в контексте конкурентоспособности и конкуренции, не являются исключением.

Все, кто активно вел научно-исследовательскую работу в организациях имеющих сформировавшиеся научные школы, имеющих в своей структуре крупных ученых, стремящихся к лидерству в науке, может согласиться с тем, что и в ученом мире существует явная, а чаще всего скрыта конкуренция.

Эта явная или скрытая конкуренция между научными школами и отдельными учеными чаще всего направлена на то, чтобы быть лидером в разработке и развитии научных теорий, инновационных технологий, оригинальных проектов.

Поскольку проблемам конкурентного подхода в образовании автором этих строк посвящены специальные исследования и даже разработан и впервые в России внедрен в Казанском государственном университете оригинальный учебный курс «Конкурентология», то ниже сформулирован ряд общих закономерностей повышения конкурентоспособности личности в различных видах деятельности, которые применимы и для деятельности ученого педагога, а так же для деятельности научных школ в процессе разработки и развития педагогических теорий. Однако вначале следует дать определение конкурентоспособной личности. Опираясь на результаты теоретико-экспериментальных исследований, сравнительного анализа таких типов личности как творческая личность, самодостаточная личность, интеллигентная личность, самоактуализирующаяся личность и других типов личности, а также построения инвариантной модели конкурентоспособной личности, мы пришли к следующему пониманию и определению этого типа личности.

Конкурентоспособная личность – это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами. Естественно, что для ученых это будет научно-исследовательская деятельность самых различных видов и типов, в том числе и направленная на разработку и развитие научных теорий.

Наши исследования так же показали, что **в условиях конкуренции в различных видах деятельности, в том числе и в научно-исследователь-**

ской деятельности, прямо или косвенно проявляются и должны учитываться следующие законы развития и саморазвития конкурентоспособности личности и конкурирующих научных школ.

Закон успешности и эффективности конкурентной деятельности в условиях глубокого осознания ее личной и социальной значимости.

Суть этого закона заключается в том, что эффективность любой, в том числе и конкурентной деятельности тем выше, чем глубже осознается ее личная и социальная значимость. На основе этого закона может быть сформулирован принцип сочетания личной и социальной значимости конкурентной деятельности.

Другой закон – закон выявления приоритетов в конкурентной деятельности и конкурентной борьбе.

Суть этого закона заключается в том, что успеха в условиях конкуренции добивается тот, кто эффективно выявляет и оптимальнее расставляет приоритеты (приоритетные проблемы, приоритетные стратегии и так далее) и осуществляет конкурентную борьбу с их учетом. В этой связи правомерно будет сформулировать принцип приоритетов в повышении эффективности конкурентной деятельности.

Кроме того, в повышении эффективности и конкурентоспособности личности следует учитывать и следующий закон.

Закон самоактуализации и самоусложнения задач и проблем как необходимое условие творческого саморазвития и повышения конкурентоспособности личности. Суть этого закона заключается в следующем.

Творческое саморазвитие личности педагога-исследователя осуществляется более эффективно, если личность в процессе конкурентной деятельности сама актуализирует и решает все более сложные задачи и проблемы.

Мы все чаще размышляем и говорим о XXI веке, о будущем. Но мы не всегда даем себе ясный отчет в том, что будущее начинается сегодня. Более того, оно началось еще вчера, оно имеет свои истоки в глубинах прошлого.

Вот почему, размышляя о приоритетных педагогических стратегиях XXI века, мы их выстраиваем не на пустом месте, а на вполне конкретных концептуальных идеях и принципах, которые если и не получили всеобщего признания и практического применения, то только потому, что консерватизм и инертность нашего педагогического мышления чаще всего уводят нас в русло общепринятых педагогических подходов и стереотипов. Для того чтобы увидеть стратегически значимые возможности развития и саморазвития педагогических систем, необходимо выйти за пределы собственно педагогики и на стыке педагогики и ряда других зарождающихся наук увидеть и осмыслить принципиально новые подходы, приоритетные педагогические стратегии для XXI века.

Ниже мы попытаемся, в основном на примере авторских идей и концепций, показать практически, как можно обоснованные в «Концептуальной педагогической прогностике» закономерности и метапринципы реализовать практически для разработки учебных курсов и спецкурсов.

5.1. Педагогическая этика

Высокий уровень актуальности нравственной проблематики обусловлен чрезвычайно широким спектром причин девальвации нравственных ценностей, падением духовно-нравственной культуры не только у учащейся молодежи, но и у определенной части российской интеллигенции.

В современной России, особенно в среде педагогов, все более отчетливо осознается, что глубинные первопричины социально-экономических проблем и катастрофического ухудшения здоровья нации находятся не столько в сфере экономики, сколько в области духовно-нравственного воспитания, в чудовищной деформации и деградации духовно-нравственных ценностей и идеалов значительной части населения, и особенно молодежи, а также в низкой духовно-нравственной культуре самого педагога. Бездуховность, грубость, стяжательство, эгоизм, половая распущенность, алкоголизм, наркомания, преступность – вот что ежедневно, ежечасно разрушает нашу жизнь, калечит психическое и физическое здоровье нашей нации и порой сводит «на нет» те усилия педагогов по воспитанию подрастающего поколения, которые реализуются в системе нашего среднего, среднего специального и высшего образования.

Несмотря на то, что в настоящее время и большинством ученых педагогов, и педагогов-практиков осознается и признается, что воспитанию духовно-нравственных ценностей, развитию духовно-нравственной культуры и педагогов, и учащейся молодежи должен быть отдан приоритет, реально мы не имеем научно обоснованных концепций и программ духовно-нравственного воспитания и школьников, и студентов. Более того, мы специально не готовим ни учителя средней школы, ни преподавателя высшей школы к целенаправленному, глубокому и системному духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи. В связи с этим, мы имеем полное право утверждать, что для педагогических вузов и университетов страны необходимо создание целостного, научно обоснованного, концептуального и эффективного учебного курса «Педагогическая этика».

Попытка создания такого курса предпринята автором этих строк. Далее приводим некоторые фрагменты из этого курса.

Нравственная культура педагога должна интегрировать и профессиональные, и личностные качества педагога. Более того, она не остается неизменной, а с личностным ростом и профессиональным мастерством существенно изменяется и саморазвивается. С учетом сказанного, можно дать следующее определение нравственной культуры педагога.

Нравственная культура педагога — это сложная интегральная система личностных и профессиональных качеств педагога, характеризующих степень развития и саморазвития его нравственных качеств (мотивов, ценностей, убеждений, знаний, умений, чувств и способностей), которые он проявляет в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в сравнении с теми высокогуманными ценностями, принципами, правилами, которые в современной социокультурной среде и профессиональной деятельности принято считать нормативными и (или) идеальными.

Педагогическая этика — это наука о закономерностях развития (саморазвития) и самореализации нравственной культуры педагога, которое проявляется в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в процессе решения педагогических задач.

Цель педагогической этики заключается в том, чтобы выявить, обосновать и сформулировать базовые этические закономерности, и на их основе такие профессионально-педагогические принципы и правила, которые бы способствовали высоконравственному поведению и деятельности педагога по созданию высоконравственной комфортной среды (а в идеале счастливого состояния) для всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Педагогическая этика описывает, объясняет и предписывает правила нравственной деятельности педагога.

Кроме того, педагогическая этика обладает определенными прогностическими функциями, так как, опираясь на творческий анализ и осмысление тех или иных нравственных закономерностей деятельности педагога, она (т.е. педагогическая этика) прогнозирует и выстраивает наиболее эффективные, с нравственной точки зрения, педагогически целесообразные стратегии профессиональной деятельности и общения педагога в ситуациях нравственного выбора.

Автором разработана и предложена модель саморазвития и самореализации нравственной культуры педагога. Ее можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 3).

При этом следует иметь в виду, что, например, для нравственного саморазвития нравственные чувства и переживания имеют:

- а) разный вектор направленности;
- б) разный уровень интенсивности;
- в) разный уровень результативности.

Поэтому восхождение личности к нравственному идеалу далеко не линейный, а чаще всего многофакторный процесс, зависящий от того, стремится ли сама личность к позитивным изменениям и самосовершенствованию на пути преодоления нравственных противоречий и барьеров.



Рис. 3. Модель восхождения личности к нравственному идеалу

Одной из форм преодоления барьеров для саморазвития, а следовательно, и для самореализации нравственной культуры педагогов выступает процесс преодоления нравственных ошибок и заблуждений, которые педагоги очень часто совершают, а порой не могут их самостоятельно преодолеть.

К наиболее типичным нравственным ошибкам и заблуждениям педагогов можно отнести следующие:

- Стремление к жесткой оценке учебной деятельности и поведения студента, что часто приводит к необъективности и конфликтам.

- Стереотипность восприятия студента. Отнесение того или иного студента, например, однажды провинившегося, в категорию «плохих».

- Педагогическая оценка поведения студента на основе чужих, часто необъективных суждений и мнений.

- Стремление во всем и всегда доминировать, что с неизбежностью ведет к конфликтам.

- Упорное нежелание признать свои ошибки и промахи.

- Назидательный стиль общения, стремление всех и всегда поучать, изрекая прописные истины.

- Навешивание на непокорных студентов ярлыков и оскорбительных прозвищ и др.

В психолого-педагогической и философско-этической литературе мы не находим ответа на вопрос: каков же механизм саморазвития нравственной культуры педагога?

Анализ нравственного поведения и деятельности педагога показывает, что и в обычных, и в экстремальных ситуациях нравственного выбора педагог осуществляет свои действия, опираясь и на свои нравственные чувства, и нравственные знания, и нравственные умения, и нравственные способности в их целостном единстве.

Однако, если схематически изобразить модель нравственного саморазвития педагога, то она, на наш взгляд, может быть представлена следующим образом: чувствовать — знать — уметь — быть способным.

Эту схему, модель можно расшифровать следующим образом:

1. Развивать в себе нравственные чувства совестливости, ответственности, добропорядочности, отзывчивости и т.д.

2. Знать нравственные принципы, нормы, правила, знать традиции и обычаи своего народа, профессиональные правила этики, моральный кодекс педагога.

3. Уметь в своей повседневной педагогической деятельности выполнять нравственные принципы, правила и т.д.

4. Быть способным к нравственному выбору в принятии ответственных нравственных решений.

Вследствие того, что педагог в условиях нравственного выбора решает для себя нравственную задачу, эту деятельность можно назвать нравственной деятельностью. То есть деятельность содержательно

всякий раз детерминирована типом задачи, которую решает человек. Например, если нам предстоит решить творческую задачу, то деятельность по решению этой задачи мы именуем не иначе, как творческой.

Итак, если мы имеем дело с нравственной деятельностью, то возникает вопрос, каковы закономерности, принципы и правила нравственной деятельности, которые могут быть предложены в качестве наиболее эффективных для нравственного саморазвития педагога, а значит, и для саморазвития его нравственной культуры. Далее, на основе осмысления и обобщения большого эмпирического материала, нам удалось сформулировать **десять закономерностей нравственного саморазвития личности.**

Первая закономерность

Движение к высоконравственной цели необходимо осуществлять только с помощью высоконравственных средств.

Суть этой закономерности заключается в следующем. Если человек не хочет разочаровываться и раскаиваться в содеянном, то, определив значимую для себя высоконравственную цель, он должен выбирать и соотносить с ней и высоконравственные средства. Только в этом случае, преодолев соблазны движения к цели любой ценой, человек, достигая цели, одновременно осуществляет и свое нравственное саморазвитие.

Из этой закономерности следует *первый принцип*:

К праведной цели – праведными средствами и, наоборот, движение к цели любой ценой, на основе любых, даже безнравственных средств, с неизбежностью ведет к нравственной деградации личности.

Лица подобного типа опираются на принцип или правило: Цель оправдывает средства. Любые средства хороши, если они кратчайшим путем ведут к цели.

Вторая закономерность

Осуществлять постоянный самоконтроль своего поведения, не допускать безнравственных поступков и безнравственных компромиссов. Только в этом случае личность испытывает самоуважение и одновременно осуществляет свое нравственное саморазвитие.

Из этой закономерности следует *второй принцип* (правило):

Уметь сказать «Нет!» безнравственным поступкам и компромиссам.

И наоборот, малые безнравственные компромиссы ведут к большим безнравственным поступкам, а значит, и к нравственной деградации личности.

Принципом поведения личности, которая делает один безнравственный компромисс за другим, является рассуждение: жизнь без компромиссов не бывает! Преодолением этой негативной тенденции может быть утверждение: Компромисс – да! Но какой ценой? И к чему он ведет?

Третья закономерность

Свобода действий и свобода поступка должны сочетаться с полной ответственностью за все свои действия и их последствия. То есть, свобода приводит к нравственному саморазвитию только в сочетании с ответственностью. Из этой закономерности следует третье правило: Всегда помнить, что свобода – это одновременно и ответственность!

И наоборот, ложное понимание свободы как вседозволенности часто ведет к безнравственным поступкам, а значит, и к нравственной деградации личности. Люди этого типа демагогически рассуждают приблизительно следующим образом: «Я живу в демократическом обществе, я свободный человек и поступаю так, как я хочу». Их рассуждения часто касаются свободы их действий и в употреблении алкоголя, в сексуальных взаимоотношениях, в употреблении наркотиков. Ясно, что свобода, понимаемая как вседозволенность, порождает безответственность, что с неизбежностью ведет личность к нравственной деградации.

Четвертая закономерность

Насколько это возможно, необходимо либо дистанцироваться от лиц с низкой нравственной культурой, либо четко и ясно проявлять свое неприятие их образа жизни и поведения. Только в этом случае достигается нравственное саморазвитие. Из этой закономерности следует *четвертое правило*: Уметь не только сказать «нет» любым безнравственным поступкам, но и проявлять к ним нетерпимое отношение. Из этой закономерности следует, что среда, лица ближайшего окружения, имеющие низкий уровень нравственной культуры, порождают у личности терпимость к безнравственным поступкам, что часто ведет к нравственной деградации личности. Например, лица ближайшего окружения сквернословят. Постепенно человек привыкает и считает это нормой, и начинает сам сквернословить.

Пятая закономерность

Любой ценой удержите себя от безнравственного действия и поступка. Достигнув этого, вы достигаете одновременно нравственного самоуважения и нравственного саморазвития. Из этой закономерности следует *пятое правило*: Преодолевая соблазны, не совершайте безнравственных действий и поступков! Уважайте себя!

Известно, что водоворот жизни часто подталкивает человека к компромиссам и безнравственным действиям и поступкам. И на этой основе незаметно, но неуклонно происходит нравственная деградация личности.

Шестая закономерность

Чем на более гуманные, ясно осознаваемые цели и ценности ориентируется личность, тем более активно у нее развивается нравственная культура. В соответствии с этой закономерностью можно сформулировать следующий принцип. В ситуациях нравственной деятельности, и особенно в ситуациях нравственного выбора, ориентироваться на высокогуманные цели и ценности. Этот нравственный принцип Л.Н. Толстой формулировал так: «Переплывая реку, бери выше того места на противоположной стороне реки, куда ты хочешь доплыть. Течение (река жизни) неминуемо сносит».

Ибо известно, что, снижая себе «планку» нравственных целей, ценностей и ориентиров, личность с неизбежностью деградирует, прежде всего в нравственном плане.

Седьмая закономерность

При прочих равных условиях, авторитетная для воспитанника личность оказывает на него влияние тем положительнее, чем выше уровень ее нравственной культуры. Из этой закономерности следует принцип или правило: Не выбирай себе кумира, а если выбрал, то это должна быть как минимум высоконравственная личность. Если же авторитетная, но в каких-то своих поступках безнравственная личность, будучи эталоном поведения для другой личности, способна на последнюю оказывать негативное влияние, то это с неизбежностью ведет к нравственной деградации. Может быть, не случайно в народе говорят: «С кем поведешься, от того и наберешься!».

Восьмая закономерность

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях нравственной консолидации двух и более личностей. Суть этой закономерности заключается в том, что саморазвитие нравственной культуры особенно активно осуществляется в ситуациях, когда одна личность оказывает нравственную поддержку другой, чаще всего более слабой и менее защищенной личности. В этой связи проявляется нравственная солидарность, она особенно значима в сложных условиях нравственного выбора и нравственной деятельности. И, наоборот, если личность может, но не оказывает помощь, поддержку, нравственную солидарность, то это не способствует ее нравственному самосовершенствованию.

Девятая закономерность

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях культуросообразной деятельности. Суть этой закономерности заключается в том, что нравственное саморазвитие как нравственная деятельность осуществляется в неразрывном единстве с овладением интеллектуальной, эстетической, экологической, физической, коммуникативной культурой, т.е. в процессе любой культуросообразной деятельности. Более того, эффективность нравственного саморазвития особенно возрастает в процессе созидания культурных ценностей и, наоборот, личность явно деградирует, если участвует в разрушении культурных ценностей, традиций и т.д.

Десятая закономерность

Целостное нравственное саморазвитие личности осуществляется там и тогда, где и когда достигается единство слова и дела. И, наоборот, личность, придерживающаяся двойных стандартов, то есть говорящая одно, а делающая другое, с неизбежностью деградирует, прежде всего в нравственном плане.

Роль и значение этих закономерностей нравственного саморазвития личности трудно переоценить. Об этом очень убедительно писал М.Н. Скаткин.

«Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получим возможность предсказать, а главное, сознательно

управлять процессом – намечать такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижение намеченной цели» [2, 103].

Осмысливая сформулированные выше закономерности и правила саморазвития нравственной культуры педагога, мы вправе задать вопрос:

Каковы же современные педагогические принципы, ориентированные на саморазвитие и самореализацию духовно-нравственной культуры педагога и духовно-нравственного развития студентов?

Наше исследование, а также осмысление передового педагогического опыта, показывает, что таковыми являются:

- Принцип создания комфортной, высоконравственной, образовательно-воспитательной среды.
- Принцип признания самоценности всех участников образовательно-воспитательного процесса.
- Принцип признания приоритетности духовно-нравственного воспитания при учете значимости всех остальных целей и задач воспитания и развития личности.
- Принцип учета актуального и потенциального уровней развития личности, включая и саморазвитие ее духовно-нравственной культуры.
- Принцип гармонизации и гуманизации межличностных отношений всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Следует заметить, что каждый из перечисленных выше принципов имеет свою направленность, свои факторы и условия его эффективной реализации. Не имея возможности раскрыть их для всех сформулированных выше принципов, конкретизируем лишь для первого из них.

Факторы и условия создания комфортной, высоконравственной образовательно-воспитательной среды:

1. Высокий уровень нравственной и профессиональной культуры педагога.
2. Академическая свобода для всех участников образовательно-воспитательного процесса.
3. Доброжелательная атмосфера.
4. Гуманный стиль общения и поведения.

5. Сотрудничество, сотворчество.
6. Создание ситуаций успеха.
7. Оптимистическое настроение.
8. Эмоциональный подъем, особенно при выполнении коллективных творческих дел.
9. Стимулирование интереса к разнообразным видам деятельности студентов.
10. Постановка индивидуальных, дифференцированных задач и заданий.
11. Поощрение инициативы и творчества.
12. Вовлечение студентов в соревновательную деятельность.
13. Создание условий для максимальной творческой самореализации студентов.
14. Поощрение и стимулирование «самости» студентов: самостоятельности, самопознания, самоуправления, саморазвития, самореализации.

Создание оптимальной эргономичной среды (удобное рабочее место, освещение, температура, проветренное помещение, а главное, благоприятный психологический климат).

Как показывают исследования автора, дальнейшее совершенствование и ориентация курса «Педагогическая этика» на нравственное саморазвитие педагога не только актуально, но и имеет большую перспективу для развития нравственной культуры педагога XXI века.

5.2. Эвристика для творческого саморазвития

Как обосновано в предыдущей главе этой книги, творческое саморазвитие может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики и педагогики XXI века.

Но, как показали исследования автора, творческому саморазвитию, как и другим наукам и видам деятельности, можно и нужно учить. В связи с этим автором был разработан специальный курс «Эвристика для творческого саморазвития» [7], где есть все, что присуще любому учебному предмету: законы и принципы, теория и практика, история этой науки и перспективы ее развития.

В этом небольшом параграфе не ставится задача изложить все проблемы эвристики для творческого саморазвития преподавателя или студента, хотя она может быть продуктивно использована и для первого, и для второго.

Однако автор, опираясь и извлекая из «Эвристики для творческого саморазвития» самое главное, хотел бы раскрыть ее специфику и значимость применительно для преподавателя-исследователя, для преподавателя, занимающегося инновационной, творческой деятельностью, ориентированного на стимулирование творческого саморазвития своих студентов.

В одной из книг Эриха Фромма красной нитью проходит мысль о том, что «человек изначально наделен способностью авантюры саморазвития» [8]. Задача этого параграфа – показать, что творческое саморазвитие – это не только авантюра или импровизация, но и целенаправленная деятельность, которая имеет свои цели, мотивы, принципы, содержание, методы и в соответствии с ними и результаты. Однако, чтобы все это понять, обратимся к истории становления и развития эвристики.

«Эврика!» Согласно преданию, это восклицание Архимеда в момент открытия им закона гидравлики, который известен как закон Архимеда. Эврика – значит «нашел», «открыл».

Понятие «эвристика» в энциклопедических словарях характеризуется в трех значениях. 1. Это специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы). 2. Наука, изучающая продуктивное творческое мышление. 3. Восходящий к Сократу метод обучения, который называют сократический метод, или метод эвристической беседы [9, с.1544].

В области эвристики наиболее плодотворно работали Д. Пойя, Г.Я. Буш, Г.С. Альтшуллер, И. Мюллер, А.И. Половинник. Нам представляется, что кроме эвристических методов, которые разрабатываются в педагогике, вузовскому преподавателю важно понимание эвристики для творческого саморазвития. Эвристика для творческого саморазвития – это область (раздел) науки эвристики, в которой исследуются и разрабатываются цели, закономерности, принципы и правила такого специфического вида творческой деятельности как творческое саморазвитие личности.

В задачи эвристики для творческого саморазвития входят:

1. Стимулировать по возможности самостоятельное овладение студентами теоретическими знаниями по истории эвристики, философии, психологии, педагогики творческого саморазвития личности.

2. Обучить студентов технологии творческого саморазвития с учетом их интересов, творческих способностей и других личностных качеств.

Творческое саморазвитие человека во многом предопределяется потребностями, целями и смыслом жизни, которые у каждого человека имеют разный вектор направленности. Смысл жизни постигается человеком в течение всей жизни, но поскольку меняются условия жизни, меняется сам человек, его цели, мотивы, интересы, потребности, то с неизбежностью меняется и смысл жизни. Вероятно, прав был Н.А. Бердяев, который утверждал: «Смысл жизни – в поисках смысла» [11].

Наше будущее зависит от свободы выбора. Поэтому устремление к личной свободе должно стать главным смыслообразующим правилом жизни каждого человека! При этом в слово «свобода» мы вкладываем философское понимание свободы как свободы самоопределения, выбора, свободы в принятии решений, свободы в духовном и физическом саморазвитии, как свободы действий против уготовленных человеку ударов судьбы.

Осмысление работ С.Л. Франкла, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева и других позволило нам разработать эвристические правила для поиска смысла и целей жизни.

1. Смысл жизни – в поисках смысла.

2. Жизнь человека, какой бы она ни была трудной, никогда не теряет своего смысла.

3. В споре Судьбы и Воли решающее слово принадлежит человеку, имеющему сильную волю.

4. В поисках смысла и целей жизни нужна внутренняя свобода выбора.

5. Жизнь каждого человека уникальна, поэтому смысл и цель жизни для каждого человека выверяются самой жизнью.

6. Каждый человек, осуществляя свои цели, одновременно несет и ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни.

7. В поисках смысла жизни, в достижении намеченных целей будьте одновременно и оптимистом, и реалистом.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве.

Творчество — это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

б) социальная и личная значимость и прогрессивность, то есть она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство);

в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

г) наличие субъективных (личностных качеств — знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;

д) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Обобщая сказанное, есть основание принять следующее определение понятия «творчество». *Творчество — это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.*

Созидая и преобразуя условия своего существования, человек параллельно созидает, преобразует себя, то есть осуществляет творческое саморазвитие. В связи с этим в последние годы философы стали рассматривать саму человеческую жизнь как творчество [12].

Поскольку понятие «саморазвитие» является для нас базисным понятием, то остановимся на его анализе более подробно.

Прежде всего хотелось бы акцентировать внимание читателя на сравнении понятий «развитие» и «саморазвитие». Когда речь идет о «развитии личности», то мы чаще всего раскрываем его через такой его признак, как «изменение», причем прогрессивное количественное и качественное изменение личности. Например, применительно к личности это изменения в мотивационной, интеллектуальной, эстетической, нравственной или каких-либо других свойствах личности. Этот процесс может идти с разной скоростью, быстрее или медленнее, но, как правило, это забота педагога, а для самой личности часто остается незамеченной.

Когда же речь идет о саморазвитии, то по сравнению с процессом развития мы отмечаем по крайней мере два существенных отличия:

а) изменения в личной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

б) изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоуправления. При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение личностно постоянно усложняющихся творческих задач.

Наши исследования показывают, что процесс творческого саморазвития личности включает довольно-таки обширное число «самости»: самопознание, самоанализ, самонаблюдение, самосознание, саморегулирование, самодеятельность, самоактуализация, самоуправление, самоопределение, самосовершенствование и др.

Перечень процессов «самости» можно было бы продолжить, но простой анализ показывает, что, например, в самопознание, как его составляющий элемент, входят самоосознание, самонаблюдение, самоанализ. Поэтому анализ и обобщение процессов «самости» в более крупные структурные единицы привели нас к выводу о том, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов «самости» можно выделить следующие: 1 – самопознание, 2 – творческое самоопределение, 3 – самоуправление, 4 – самореализация, 5 – самосовершенствование.

Далее хотелось бы отметить, что понятие «саморазвитие» по своему содержанию достаточно близко к понятию «самовоспитание», однако не подменяет его.

В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «самовоспитание». Так, Е.А. Климов считает, что «самовоспитание — это сознательная, продолжительная, систематическая работа над самим собой в целях формирования, укрепления ценных личностных качеств и преодоления недостатков» [13, с.140]. Л.И. Рувинский, специально исследовавший проблему самовоспитания школьников, дает более лаконичное определение: «Самовоспитание — это деятельность человека с целью изменения своей личности» [4, с.15].

В нашей более развернутой трактовке самовоспитание — это один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой является самоуправление личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности и общения с целью развития у себя социально и лично значимых свойств и качеств личности [15, с.21]. Если соотнести предлагаемое определение «самовоспитания» со структурными компонентами творческого саморазвития личности, то нетрудно сделать вывод о том, что самовоспитание может протекать как на репродуктивном, так и на творческом уровне.

Другими словами, самовоспитание может быть на уровне подражания (копирования) некоторых желательных черт и качеств и на уровне творческого саморазвития. Если же сравнить понятия «творческое саморазвитие» и «развитие», то первое от второго отличается тем, что творческое саморазвитие — это целенаправленный осознаваемый процесс, а развитие — это процесс разрешения внутренних противоречий, который чаще всего протекает спонтанно. Например, в условиях проблемной ситуации в обучении создается противоречие, то есть рассогласование между условиями, требованиями задачи, с одной стороны, и знаниями, умениями, личностными качествами — с другой. Разрешение указанных противоречий развивает некоторые личностные качества, которые ею самой не осознаются.

Кроме того, есть основание утверждать, что саморазвитие значительно шире, чем самовоспитание, так как саморазвитие личности охватывает и философские, и психологические, и педагогические, и физиологические, и другие процессы личности, в то время как самовоспитание — это процесс, отражающий лишь педагогические аспекты. Образно говоря, можно сказать так: когда используется понятие самовоспитание, то личность выступает педагогом для самой себя,

когда же речь идет о саморазвитии, то личность выступает для самой себя и философом, и психологом, и педагогом, и во многих других качествах. Таким образом, самовоспитание — это всего лишь один из компонентов саморазвития. Вместе с тем саморазвитие может представлять собой количественные, либо принципиально качественные изменения на основе созидательной творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя.

Процесс творческого саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности): и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевою, но самое главное, этот процесс базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования, то есть интенсифицирует процессы «самости»: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию, самосовершенствование и др.

С учетом изложенных в этом параграфе соображений мы приходим к следующему определению базисного для нас понятия «творческое саморазвитие личности».

Творческое саморазвитие личности — это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.

Нельзя не отметить, что творческое саморазвитие может осуществляться как самостоятельно, так и параллельно, например, в процессе изобретательской деятельности.

Эвристика как наука выделяет и рассматривает творческое саморазвитие в качестве самостоятельного универсального вида творчества, который, однако, вбирает, аккумулирует в себя культуру, опыт других видов творческой деятельности личности.

Автором было установлено и систематизировано несколько законов творческого саморазвития.

1. Закон неравномерности творческого саморазвития личности

Неравномерность творческого саморазвития отдельных способностей и качеств личности порождает противоречия, разрешение которых и создает внутренние условия для становления творческой личности.

Закономерность, связанная с неравномерностью развития отдельных сторон и качеств личности, известна в психологии давно. Мы же сформулировали эту закономерность применительно к процессу творческого саморазвития личности.

Опираясь на вышесформулированную закономерность, можно посоветовать придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 1. Там, где это возможно, опирайтесь на ваши наиболее развитые творческие способности и другие личностные качества, но постоянно активизируйте развитие слабых.

2. Закон целостного творческого саморазвития личности

С учетом того, что в компонентный состав творческого саморазвития личности входят самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация, самосовершенствование и все они между собой тесно взаимосвязаны, изменение любого из компонентов приводит к изменению, а следовательно, к творческому саморазвитию личности в целом.

Прогрессивные изменения в одном из компонентов «самости» (самопознания, творческом самоопределении, самоуправлении, творческой самореализации, самосовершенствовании) с неизбежностью ускоряют процесс творческого саморазвития личности в целом.

Опираясь на вышесформулированный закон, можно предложить придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 2. Каждый день хоть в чем-то, но стремитесь изменить себя к лучшему. Пройдет неделя, месяц, год, и вы обратите внимание, что вы в целом стали умнее, сильнее, добрее.

3. Закон свободы творчества

Чем большей свободы добивается личность в творчестве, тем большей эффективности она достигает и в творческом саморазвитии.

О необходимости личной свободы творчества, о необходимости условий для творческого самовыражения писал философ Н.А. Бердяев. Вероятно, этот закон имел в виду академик А.Д. Сахаров, когда отстаивал права ученых на свободомыслие, как важнейшее условие продуктивности их научного творчества.

Опираясь на вышесформулированный закон, рекомендуем придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 3. Не давайте загнать себя в угол! Всякий раз отстаивайте свое право на творчество, право выбора в принятии решений.

4. Закон самоусложнения творческих задач и проблем

Процесс творческого саморазвития личности осуществляется тем эффективнее, чем более сложные, трудные и вместе с тем посильные для себя творческие задачи личность выбирает и решает.

Опираясь на закон 4, можно сформулировать для себя следующее правило.

П р а в и л о 4. Не ищите для себя слишком легких задач. Постепенно усложняйте для себя творческие задачи, проблемы, соизмеряя их со своими силами и способностями.

5. Закон периодической мобилизации и релаксации

Этот закон известен в психологии давно. Еще в работах В.М.Бехтерева, болгарского ученого Георга Лозанова и многих других было показано, что для успеха в любом виде деятельности, в том числе и творческой, необходима не только мобилизация, но и периодическая релаксация (расслабление, снятие напряжения).

Периодическая мобилизация и релаксация создают благоприятные условия и для творческого саморазвития личности.

П р а в и л о 5. Овладевайте наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации.

6. Закон ускорения творческого саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству

Процесс творческого саморазвития существенно ускоряется, если личность достаточно мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником.

Этот закон достаточно отчетливо проявляет себя в спорте, в спортивных соревнованиях. Но он применим и в любой другой деятельности, в том числе и в творчестве.

Автору этих строк неоднократно приходилось беседовать со спортсменами и их тренерами и однажды быть свидетелем такого размышления очень опытного тренера: «Настоящий спортсмен побеждает своего соперника дважды. Вначале он должен победить его умом, а второй раз – силой!».

П р а в и л о 6. Стремясь к лидерству, не бойтесь конкурентной борьбы, но при этом не только ищите слабые места конкурента, но и

учитесь у него. Настоящий лидер побеждает своего конкурента дважды: вначале интеллектуально и морально, а затем реально!

7. Закон сотворчества

Творческое саморазвитие личности осуществляется тем эффективнее, чем большей продуктивности она достигает в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач.

Для ускорения творческого саморазвития в условиях сотворчества и кооперации можно предложить следующее правило.

П р а в и л о 7. Ищите себе Учителя – творческую личность! Ваше творческое саморазвитие и становление как творческой личности возможно не иначе, как через сотворчество с талантливой, творческой личностью.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны в 6 главе I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Движение человека к намеченной цели невозможно без фантазии, без мечты, без хорошо развитого творческого воображения. Творческое воображение, хотя и в разной степени, однако, присуще всем людям, особенно изобретателям, писателям, художникам. Д.И.Писарев в связи с этим заметил: «Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать, если бы он не мог изредка забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками, – тогда я решительно не могу себе представить, какая побудительная причина заставила бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни» [16, с.124].

Роль и значение творческого воображения трудно переоценить в любой деятельности. Вот как писал о роли творческого воображения актера Ф.И. Шаляпин: «При создании внешнего облика персонажа актеру должно служить его воображение. Надо вообразить душевное состояние персонажа в каждый данный момент действия. Певца, у ко-

того нет воображения, ничто не спасет от творческого бесплодия — ни хороший голос, ни сценическая практика, ни эффективная фигура. Воображение дает роли следующую жизнь и содержание» [17, с.124].

Как бы ни была необычна и богата человеческая фантазия, творческое воображение, они всякий раз опираются и представляют собой необычайное сочетание известных образов, объектов, которые представляют собой элементы чего-то известного. В связи с этим определим творческое воображение следующим образом.

Творческое воображение — это такой вид умственной деятельности, который направлен на образование новых структур, идей, проектов на основе сочетания или рекомендации известных элементов.

В процессе художественного, научного и любого другого вида творческой деятельности часто требуется не просто высокоразвитое творческое воображение, соединенное со смелостью суждений, дерзостью обобщений и действий. Достаточно вспомнить, казалось бы, фантастические проекты Э.К. Циолковского, С.П. Королева, в реальность замыслов которых не всегда верили даже их современники, как мы осознаем исключительную роль творческого воображения в развитии нашей цивилизации.

Поскольку для любой творческой деятельности так значимо творческое воображение, возникает вопрос: А нельзя ли это качество, эту способность сделать предметом целенаправленного саморазвития? Да! Психологи, педагоги, изобретатели, писатели наработали для этих целей достаточно много приемов.

Для того чтобы далее изложение материала было продуктивным, для саморазвития вашего творческого воображения, выделим и кратко обозначим наиболее эффективные приемы.

Прием 1. Сочетание ранее известных элементов.

Может показаться, что процесс «сочетания» известных элементов для получения нового, удовлетворяющего творческому замыслу автора, легок и прост. Однако это не так. Приведем всего лишь один пример из творческой лаборатории поэта В.В.Маяковского. В статье «Как делать стихи» он приводит пример из написания всего лишь одной строчки из стихотворения «Сергею Есенину»: ...для веселия планета наша мало оборудована..., которая имела одиннадцать неудачных вариантов:

- 1) наши дни к веселью мало оборудованы,
- 2) наши дни под радость мало оборудованы,
- 3) наши дни под счастье мало оборудованы,
- 4) наша жизнь к веселью мало оборудована,
- 5) наша жизнь под радость мало оборудована,
- 6) наша жизнь под счастье мало оборудована,
- 7) для веселий планета наша мало оборудована,
- 8) для веселостей планета наша мало оборудована,
- 9) не особенно планета наша для веселий оборудована,
- 10) не особенно планета наша для веселья оборудована,
- 11) планетишка наша к удовольствиям не очень оборудована.

И только 12 вариант удовлетворил поэта: для веселия планета наша мало оборудована!

«Я мог бы, – писал поэт, – произнести целую защитную речь в пользу последней из строк, но сейчас удовлетворюсь простым списыванием этих строк с черновика для демонстрирования, сколько надо работы класть на выделку нескольких строк» [18, с.111].

Прием 2. Увеличение или уменьшение предмета.

Этот прием классически применен у Джонатана Свифта в его сказке «Путешествие Гулливера».

Прием 3. Прием личной эмпатии – вхождение в образ.

Классическим примером, иллюстрирующим этот прием, может быть творчество Г.Флобера, который, будучи мужчиной, великолепно описал образ женщины в самых невероятных, в том числе драматических обстоятельствах. Приведем отрывок из письма Флобера, датированного 23 декабря 1853 г., 2 часа ночи: «С двух часов дня (за исключением 25 минут на обед) я пишу «Бовари». Описываю прогулку верхом. Сейчас я в самом разгаре, дошел до середины; пот льет градом, сжимается горло, я провел один из тех редких дней в моей жизни, когда с начала и до конца живешь иллюзией. Давеча в 6 часов в тот момент, когда я писал слова «нервный припадок», я был так возбужден, так горланил, и так глубоко чувствовал, что переживает моя бабенка, что даже испугался, как бы со мной самим не случился нервный припадок; чтобы успокоиться, я встал из-за стола и открыл окно. У меня кружилась голова» [19, с.134].

Прием 4. Выдвижение гипотез.

Вначале уточним, что гипотезой называется предположение, которым пользуются для объяснения каких-либо явлений, достоверность которых проверяется экспериментальным путем. Следует помнить, что выдвинуть гипотезу – это значит сформулировать предположение о наиболее вероятных причинах вновь наблюдаемых фактов, явлений или предсказать наиболее вероятный ход и результаты эксперимента.

При выдвижении гипотезы необходимо проанализировать и уточнить, что может быть причиной того или иного явления, а что следствием. Гипотеза всегда находится в определенной связи с имеющимся знанием (с известной ранее теорией, знаком и т.д.). Но она (гипотеза) как бы перекидывает мост от известного к неизвестному.

Формулируя гипотезу, бывает полезно сначала записать все возможные варианты, а затем из них отобрать наиболее правдоподобный. Выдвигая гипотезу, не бойтесь думать рискованно, избегайте шаблонов в своих рассуждениях. Помните, что проверить гипотезу – это значит установить, что следствия, которые из нее должны вытекать, действительно совпадают с наблюдаемыми явлениями, с результатами эксперимента. Обычно считается, что выдвижение гипотез – удел предметов естественно-математического цикла. Это далеко не так. Продуктивность гипотез достаточно велика применительно к самому себе, к процессу вашего творческого саморазвития. Допустим, вы считаете, что у вас плохая память. Изучив курс «Психология!», вы делаете предположение, что можете существенно улучшить память, если овладеете приемами запоминания.

Вы можете экспериментально проверить, если изучить и систематически применять 10-15 приемов запоминания, то, действительно, эффективность в усвоении иностранного языка возрастает в несколько раз. И мы советуем вам это проверить практически, опираясь, например, на материал одной из книг [20, 21, 22].

Прием 5. Мысленный эксперимент.

Этот прием заключается в том, что на основе выдвинутой гипотезы мысленно проигрываются все основные (узловые) этапы. Ситуации, которые считаются наиболее вероятными применительно к развитию какого-то явления, процесса. Например, вы хотите избавиться от та-

кого своего недостатка, как отсутствие способности к риску. Для саморазвития способностей к риску вам необходимо мысленно проиграть наиболее характерные ситуации, в которых вы можете оказаться в ближайшие годы, описать их, а затем выстроить их по какому-либо признаку. Например, за основу можно взять такой признак как степень сложности выхода из той или иной ситуации.

Прием 6. Использование моделей.

Представим себе, что вы решили повысить вашу работоспособность в 2 раза. Необходим поиск резервных возможностей. Если вы изобразите графически зависимость работоспособности от времени в течение дня, то на графике легко обнаружите резервы для увеличения вашей работоспособности.

Прием 7. Аппликация теорий.

Для стимулирования творческого воображения можно использовать аппликацию (наложение, применение) теории из одной сферы в другую. Ясно, что это не дает окончательного решения творческой задачи, но очень сильно стимулирует воображение. Например, представьте себе, что законы гравитации из физики можно применить к явлению саморазвития творческих способностей личности. Можно рассуждать так. Притяжение двух тел обратно пропорционально квадрату расстояния между ними. Нечто подобное происходит и с саморазвитием способностей. Скорость саморазвития творческих способностей обратно пропорциональна квадрату расстояния, то есть продвижения к уровню способностей, которые вы хотели бы иметь. Можно возразить, что прием аппликации теорий некорректен. Да, это так, но он используется не для того чтобы получить окончательный и заведомо правильный ответ, а для поиска идеи, нового подхода, нового объяснения какого-то явления.

Прием 8. Опора на случайные ассоциации.

Суть этого приема заключается в следующем. Берется случайное слово, понятие, и оно рождает неожиданно новую ассоциацию, идею для решения вашей творческой задачи. Например, вы допускаете при написании сочинений много грамматических ошибок. Вам необходимо существенно повысить грамотность. Это и есть для вас творческая задача — задача саморазвития грамотности письма.

Используемые приемы опоры на случайные ассоциации с тем, чтобы придумать как можно больше идей, способов повышения грамотности письма. Для этого берем любое слово, например, «книга». Какая ассоциация может возникнуть в вашем сознании применительно к решению вашей творческой задачи? «Книга»... «словарь». Вам необходимо составить словарь из слов, в которых вы систематически делаете ошибки. Или слово «книга» порождает у вас ассоциацию, идею, что нужно систематически и больше читать художественную литературу, чтобы меньше допускать грамматических ошибок. И так далее.

Прием 9. Дивергенция.

Этот прием и, естественно, термин обозначают расширение границ поиска идеи с целью обозначения достаточно обширного и более плодотворного пространства для решения творческой задачи. Действительно, большинство творческих задач, проблем нам не удастся решить только потому, что мы искусственно сужаем и ограничиваем область поисков или число ходов, стратегий решения. Для дивергентного поиска решения творческой задачи характерны:

- а) неустойчивость и размытость целей;
- б) временное устранение ограничений;
- в) отсроченный характер оценочных суждений, которые принимаются во внимание не сразу, а только на заключительных стадиях отбора наиболее продуктивных идей решения творческой задачи.

Прием 10. Конвергенция.

Этот прием и соответственно термин обозначают сужение границ поиска идеи, более тщательная проработка решения части задачи (подзадачи). Действительно, имеются творческие задачи, которые, как бы мы не расширяли поле поиска, не удастся решить. В этой ситуации более плодотворным будет прием конвергенции, который включает в себя:

- а) сужение поля поиска, уменьшение неопределенности, исключение альтернатив, не заслуживающих рассмотрения;
- б) выбор особо важных целей и стратегий в решении творческой задачи;
- в) более деятельная проработка только части задачи, решение подзадачи.

Цель конвергенции – сократить перебор идей, вариантов решения творческой задачи до единственного, но такого, который бы был наиболее оптимальным и наиболее эффективным.

Прием 11. Неоконченные тексты.

Возьмите любой рассказ. Прочитайте его до половины. Затем фантазируйте, чем и как он закончится. Сравните то, что предсказали вы и то, что реально далее описано в рассказе.

Прием 12. Составление из нескольких мало связанных слов рассказа.

Возьмите, например, пять любых слов (ночь, дождь, автомобиль, погоня, реклама). Составьте из них рассказ.

Прием 13. Изменение стратегии мыслительности.

Например, в поисках средств ускорения вашего творческого саморазвития вы пытаетесь развивать интеллектуальные способности. А что будет, если вы измените стратегию ваших размышлений и акцентируете внимание:

- а) на волевых качествах;
- б) на нравственных;
- в) на эстетических и т.д.

Прием 14. Смена ролевых функций.

Решая какую-либо творческую задачу, можно мысленно сменить позицию, роль. Например, вы хотите преодолеть в себе вредные привычки. Посмотрите, какие из них замечаете вы сами, на какие вредные привычки вам указывают родители, учителя, друзья и т.д. или, принимая то или иное творческое решение, попытайтесь мысленно сменить свою позицию, свое видение проблемы и способы ее решения с учетом различных ролевых функций.

Прием 15. Взгляд на проблему профессионала и непрофессионала.

Принято считать, что профессиональный подход к решению какой-либо творческой задачи является наиболее эффективным. Однако это не всегда так. Иногда новый, свежий, непрофессиональный взгляд на проблему, способы ее решения бывает более оригинальным и открывает принципиально новый подход в ее решении.

Прием 16. Взгляд на проблему с позиции разных наук.

Мы уже обращали внимание читателя в начале этой книги, что эвристика интегрирует, использует и опирается на достижения самых

разных наук: истории, философии, психологии, педагогики и других. Поэтому эвристический подход в решении любой проблемы предполагает использование знания из самых разных областей и наук.

Прием 17. Взгляд... гения.

Суть этого приема заключается в том, что, анализируя проблемы, мы мысленно можем задать себе вопрос: А как бы вышел из этой ситуации, как бы решил эту проблему Наполеон, Эдисон, Эйнштейн?... Постановка такого вопроса иногда дает неожиданно новые, оригинальные решения.

Прием 18. Предлагается провести творческий конкурс типа КВН.

То, что творческие конкурсы типа КВН стимулируют творческое воображение, вероятно, ни у кого не вызывает сомнений. Поэтому их активное применение в различных вариантах в обучении с элементами соревновательности и опорой на творческое воображение, фантазию необходимо всячески поощрять.

Прием 19. Написание научно-фантастических микрорассказов на заданную тему.

Предлагается тема или исходная идея. Например, вам предлагается написать научно-фантастический рассказ о жизни на Земле, если бы каждому при рождении выдавалась «Книга судьбы», где бы записывалось:

- а) ваш тип творческих способностей;
- б) предпочтительные виды профессии;
- в) возможные болезни;
- г) сколько человеку суждено прожить лет и т.д.

Попытайтесь целенаправленно использовать этот прием и вы почувствуете, что ваше творческое воображение вначале раскрепостится, а затем вы будете отмечать его активное саморазвитие.

Прием 20. Сочинение сказок с использованием заданного сюжета.

Например, на одном из учебных занятий по развитию творческого воображения мы предложили написать сказку, где действующими лицами были бы... цифры. Вот какая сказка была придумана на одном из таких занятий.

В старом заброшенном кошельке жили медяки. Цены сейчас такие, что хозяин кошелька забыл о существовании потертых монет: копейки, двух копеек, трех копеек, пятака.

– Так жить нельзя! – первой нарушила тишину темного кошелька копейка. – Давайте создадим свое государство и отделимся от крупных бумажных купюр!

– А где ты крупные купюры видела? – иронично усмехнулся пятак.

– В нашем рваном кошельке такие не водятся...

– А я поддерживаю копейку, – завершала двухкопеечная монета.

– Голосуем, голосуем! – требовательно скандировала трехкопеечная.

И тут выяснилось, что подсчет голосов – дело нелегкое. У копейки – один голос, у двух – два, у трех копеек – три, а пятак – один целых пять голосов имеет. А поскольку мнение у всех разное, то голосуй, не голосуй – пятак победит.

– А что, если с трехкопеечной монетой объединиться, – подумала копейка, – как-никак четыре голоса будет.

– Ну да еще! – отмахнулись три копейки. – В старину нас уважительно алтыном звали, пословицы про нас складывали. А ты кто такая? Крошка-грошик!...

Откатилась копейка к пятаку, давай рыдать, приговаривая:

– Ну и что, что я маленькая, зато по мелочам, как некоторые, не размениваюсь!...

И не заметили они с пятаком, что теперь-то у них стало шесть голосов. Честно говоря, пятак вообще был не восприимчив к чужой беде. Прогнал он копейку, не захотел с ней общаться. А сам стал прикидывать: если с двушкой объединиться – семь голосов будет, если с трехкопеечной монетой – восемь.

– Зря я все-таки обидел копейку, – решил он после долгих раздумий и громогласно позвал:

– Эй, копейка, катись обратно сюда. Только не одна, а с алтыном. Так и быть, помирю вас.

А сам подумал:

– Обхитрю их, девять голосов будет.

Но копейка не отзывалась. Закатившись за рваную подкладку кошелька, она воображала, как к ней еще приползут, будут упрашивать, а она... Тут воображение рисовало такие картины мести, что дух захватывало.

И невдомек глупой было, что там, за стенами подкладки уже всюю идет сговор оставшихся монет: двушка, алтын и пятак создали «Коалицию десяти голосов» и даже название новой республики придумали — «Гривенник». Не по-нашему, красиво, и вроде как из медяков статус серебра приобрели.

Если бы разум у копейки превозобладал, то она бы поняла, что присоединившись к этому соглашению, она сделала бы новую республику неуязвимой даже для десятикопеечной монеты: ведь голосов-то было бы уже одиннадцать! Но копейка думала только о том, что ее недооценили: ведь она первая предложила создать суверенное государство, где каждый обладает полной свободой слова.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпатии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны еще в 6 главе I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Для более углубленного изучения «эвристики для творческого саморазвития» советуем более детально изучить учебное пособие автора этих строк [7] и применять законы, принципы и правила эвристики как для собственного творческого саморазвития, так и для педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов.

5.3. Педагогическая синергетика

В поисках новых стратегий развития педагогической науки и педагогической практики мы с неизбежностью выходим на концептуальные идеи и законы синергетики, которые открывают нам новое видение старых педагогических проблем. Сам термин «синергетика» ввел немецкий физик Г. Хакен, по инициативе которого в 80-е годы была издана серия книг по синергетике. Вместе с тем, как пишет в предисловии к его книге Ю.Л. Климонтович, следует отметить, что возникновение теории самоорганизации — синергетики — было подготовлено трудами многих выдающихся ученых. Это в первую очередь Ч. Дарвин — создатель теории биологической эволюции, а также физики Л. Больцман и А. Пуанкаре.

Педагогические системы также с полным основанием можно отнести к самоорганизующимся, ибо, как писал Г. Хакен: «Мы называем систему самоорганизующейся, если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [23, с.29]. С учетом представлений о самоорганизующихся системах и закономерностях синергетизма область научного знания на стыке педагогики и синергетики назовем «Педагогической синергетикой».

Педагогическая синергетика – это область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем.

Наш подход очень близок и во многом пересекается с видением перспектив применения синергетических законов в педагогике, которые использованы при создании «Неопедагогике» казанским ученым-педагогом Н.М. Таланчуком [24]. Идеи синергетики получили практическое применение в педагогической теории и практике за рубежом в 70–80-е годы, например при разработке педагогической кибернетики в ФРГ.

Н.М. Таланчук обосновал, что явление синергетизма в педагогических системах можно объяснить при помощи специальных «законов системного синергетизма, которые объясняют процесс развития и формирования личности: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма» [25, с.7].

Не имея возможности в рамках этого параграфа более подробно остановиться на анализе этих законов, заметим, что не все из перечисленных Н.М. Таланчуком законов являются новыми и появились благодаря идеям только синергетизма. Так, например, закон гармонии – это не что иное как закон оптимизации в управлении больших систем, сформулированный применительно к педагогическим системам Ю.К. Бабанским как принцип оптимизации в обучении и воспитании. Или законы сообразности (природосообразности и культуросообразности) разрабатывались и применялись в педагогике еще давно в работах К.Д. Ушинского и Ф.А. Дистервега.

Однако нам бы хотелось воздать должное усилиям и энтузиазму Н.М. Таланчука в системе выделенных им законов и закономерностей, в разработке идей синергетизма, системогенеза и других аспектов этой проблемы, которые существенно расширили наши представления о развитии и саморазвитии педагогических систем.

Поскольку в этом параграфе речь пойдет о возможностях педагогической синергетики в расширении и углублении нашего знания о развитии и саморазвитии самоорганизующихся образовательно-воспитательных систем, то вначале более подробно остановимся на вопросе о том, как переходит педагогическое управление в самоуправление студентов.

Для того чтобы наш анализ носил сравнительный характер, используем для сравнения табл. 5.1.

Таблица 5.1

Переход педагогического управления к самоуправлению

Тип педагогического управления	Характер действий студента по самоуправлению	Характер взаимодействия	Результаты развития и саморазвития личностных качеств
Жесткое, прямое управление	Однообразная исполнительская деятельность, по заранее предложенной инструкции, алгоритму	Авторитарность, подчинение, воздействие преподавателя на студента	Формирование отдельных личностных качеств, но преимущественно способностей к исполнительской деятельности
Жесткое, прямое, с элементами косвенного, перспективного управления	В отдельных ситуациях частично самоуправляемая деятельность с элементами творчества	Сотрудничество, воздействие с элементами взаимодействия	Развитие личности, способной к несложной творческой деятельности
Косвенное, перспективное управление	Разнообразная, достаточно свободная творческая, преимущественно самоуправляемая деятельность	Сотворчество, партнерское взаимодействие	Развитие творческой личности, способной к саморазвитию

Как видно из таблицы, генезис, то есть развитие характера педагогического управления, достаточно строго детерминирует развитие и саморазвитие личности обучаемого, воспитуемого. Но здесь следует иметь в виду, что переход от педагогического управления со стороны педагога к самоуправлению ученика в различных ситуациях осуществляется не случайно, а закономерно. И это зависит как от личностных качеств педагога, его профессионализма, так и от личности студента, точнее от степени его готовности к самоуправлению, саморазвитию. Чем ниже уровень этих способностей, тем педагог чаще вынужден использовать методы и средства жесткого и оперативного управления.

Тенденция в повышении культуры педагогического управления в обучении или воспитании с неизбежностью ведут к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. В самом деле, переход от авторитарной педагогики, каковой она была долгие годы, к педагогике сотрудничества, как это доказано педагогами-новаторами 80–90-х годов, вскрыл огромные резервы качества обучения и воспитания.

Далее, опираясь на идеи и закономерности синергетики, хотелось бы остановиться на некоторых педагогических принципах и правилах для педагогики.

Принцип периодической децентрализации в управлении педагогических систем и перехода управления в самоуправление. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности.

В саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем.

Принцип перехода управления в самоуправление базируется на следующих правилах:

1. В управлении педагогических систем, там, где это возможно, необходимо периодически осуществлять децентрализацию управления, то есть делегировать управленческие функции педагогическим подсистемам, в том числе отдельным группам, самостоятельным объединениям.

2. Для активизации перехода управления в самоуправление необходимо всячески поощрять инициативные группы, их самостоятельное творчество.

3. Лидеров самостоятельных групп и объединений необходимо периодически обучать принципам и правилам управления.

4. В самостоятельных группах и объединениях необходимо поддерживать дух соревновательности и конкурентоспособности.

5. Необходимо поощрять разнообразные формы и методы самоорганизации и самоуправления, искать лучшие.

Принцип открытости педагогических систем. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности. В саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимодействия и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами.

Принцип открытости педагогических систем может быть реализован на основе следующих требований и правил:

1. Педагогу необходимо периодически обмениваться новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам с заинтересованными лицами и организациями.

2. Педагогу необходимо поддерживать профессионально-творческие взаимосвязи с преподавателями-коллегами, выпускниками, общественными организациями, вузами, учеными.

3. Педагог должен поощрять своих студентов к участию в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками как из других вузов, так и других регионов и стран.

4. Педагог должен с учетом своих склонностей и возможностей участвовать в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов. Этот принцип базируется на педагогической закономерности повышения эффективности самоуправления и саморазвития педагогических систем. Саморазвитие и самоуправление педагогических систем осуществляется тем более эффективно, чем более объективно устанавливаются приоритеты в разрешении педагогических проблем на всех уровнях самоуправления и саморазвития педагогической системы.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов базируется на следующих требованиях и правилах:

1. Периодически проводите рейтинг приоритетности возникающих у вас педагогических проблем.
2. Помните, что приоритетная проблема для одного не всегда является в такой же степени приоритетной для другого.
3. В каждом конкретно взятом виде деятельности ищите и в первую очередь разрешайте свои приоритетные проблемы.
4. При определении приоритетных для вас проблем используйте материалы анализа и объективные критерии.
5. Соотносите приоритетные для вас проблемы с вашими мотивами, желаниями, целями, а главное, возможностями их успешного разрешения.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности развития и саморазвития педагогических систем. Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневы и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами. Поэтому саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс, то есть взаимоусиливают, взаимодополняют друг друга процессы разрешения социальных, психологических и собственно педагогических проблем и задач.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса реализуется на основе следующих правил:

1. В процессе решения педагогических задач и проблем очень важно учитывать психологический настрой, психологический отклик коллег-преподавателей, студентов, а также социальные условия их жизнедеятельности.
2. Очень важно периодически иметь достаточно полную обратную информацию об особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, чтобы учитывать, в какой степени они входят в резонанс, то есть взаимно усиливают друг друга.
3. В решении управленческих педагогических задач очень важно учитывать, с одной стороны, психологический настрой, а с другой, — степень социальной поддержки всех заинтересованных лиц и организаций.

4. Социально-психолого-педагогический резонанс, то есть взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов, следует особо учитывать в разрешении конфликтов и в конфликтных ситуациях.

Принцип диверсификации и интеграции. Понятие диверсификации трактуется как изменение, разнообразие, расширение поля деятельности. Этот принцип базируется на следующей закономерности. Саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшим условием интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество.

Реализация принципа диверсификации через интеграцию осуществляется на основе следующих правил:

1. Для решения вновь возникающих проблем и задач ищите единомышленников, новые связи, новых людей и объединяйтесь с ними в решении приоритетных для вас проблем.

2. Разнообразьте свою педагогическую деятельность, ее содержание, формы, методы.

3. Шире используйте интегративные курсы, спецкурсы, формы организации деятельности.

4. Не замыкайтесь на самом себе, в одном виде деятельности, постоянно овладейте новыми видами деятельности, приобщая к ним своих студентов.

Таким образом, педагогическая синергетика дает возможность новому подходу к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая прежде всего их с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на «саморазвитие».

И автор этих строк не сомневается, что синергетический подход в педагогике не просто задает принципиально новые стратегии для преподавателя, но и имеет большие возможности для саморазвития, для развития педагогической теории и совершенствования педагогической практики.

И здесь необходимы коллективные усилия. Как, например, было в 60–70-е годы в разработке проблемного и развивающего обучения, когда несколько конкурирующих научных школ продвигались

в решении одной проблемы, но разными путями. Усилия отдельных ученых-энтузиастов синергетического подхода в педагогике, как например, казанского ученого-педагога Н.М. Таланчука, недостаточны. Отдавая должное его настойчивости, с которой он разрабатывал системно-синергетическую концепцию, хотелось бы высказать ряд своих соображений.

Во-первых, Н.М. Таланчук, несомненно, прав в том, что системно-синергетический подход разрабатывается им как педагогический принцип, как теория и как педагогическая технология. Но сведение всего богатства педагогического наследия и педагогического знания только к идее системно-синергетического подхода, его сужение, каким бы продуктивным оно не было, не только не рационально, но и опасно. Даже в рамках этого параграфа видно, что синергетический подход в педагогике имеет свой аспект, хотя и может существенно обогатить педагогику и взрастить новые плоды на древе педагогического знания.

Во-вторых, в работах Н.М. Таланчука прослеживалось вполне законное стремление ученого выйти на формулировку законов и закономерностей, формулировку определений, известных и вновь предлагаемых им педагогических понятий.

И в-третьих, не все закономерности синергетизма, формулируемые Н.М. Таланчуком, являются новыми. Многие из них, но в других формулировках, часто с использованием других или близких понятий можно встретить в философии, культурологии, этике, психологии, да и педагогике тоже. Например, Н.М. Таланчук сформулировал закон эгоцентризма: «Эгоцентризм — это фундаментальный и закономерный механизм опосредования восприятия человеком окружающей действительности его эгосферой и изначального ориентирования поступков и действий человека», — писал он [26, с.55]. Из этой формулировки трудно уловить суть закона, но из разъяснений, которые даются на этой же странице, она становится более понятной: «Даже в тех случаях, когда человек совершает альтруистические действия, заботится не столько о себе, сколько о другом человеке, то есть, действует из любви к людям, из чувства сострадания, стремления помочь другому человеку, что и есть высшее проявление человеческой сущности, то и в этом случае его поступки, мотивы этих поступков изначально являются эгоцентрическими» [26, с.55].

Как видим, законы и принципы педагогической синергетики открывают много новых возможностей и стратегий для совершенствования самоорганизации и саморазвития педагогических систем, они особенно актуальны для развития высшего образования XXI века, так как дают много новых стратегий для совершенствования качества обучения и воспитания.

5.4. Конфликтология

На протяжении своей жизни каждый из нас неоднократно сталкивался с конфликтами и конфликтными ситуациями. Одна из характерных особенностей педагогической деятельности педагога заключается в том, что он должен овладеть не только теорией и современной технологией обучения и воспитания, но и уметь разрешать конфликты, которые чаще всего возникают на межличностном уровне. Разрабатываемую особенно активно в последние годы политиками, социологами, психологами и педагогами науку «Конфликтологию» чаще всего рассматривают и как теорию и как искусство разрешения конфликтов.

Для вузовского преподавателя знание конфликтологии, умение ее использовать исключительно актуально. В педагогических системах, как уже отмечалось выше, чаще всего возникают конфликты межличностного характера в процессе взаимодействия преподаватель – студент, преподаватель – преподаватель, студент – студент и другие.

К сожалению, в отечественных учебниках педагогики мало внимания уделялось проблеме конфликтов и практически преподаватель оставался неподготовленным к их эффективному разрешению.

Однако в последние годы появилось много литературы, посвященной конфликтам и способам их разрешения. Это работы авторов – специалистов по разрешению конфликтов, которых иногда называют конфликтологами (Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк [27], Ден Даниэль [28], А.А. Ершов [29], В. Зигерт, А. Лонг [30], И.М. Кичанова [31], Х. Корнелиус, Ш. Фэйр [32], В.В. Скворцов [33], Д. Скотт [34], Р. Фишер, У. Юри [35]).

Механизмы межличностных отношений в условиях возникновения и разрешения конфликта были предметом изучения и многих других

исследователей. Нам представляется важным, что эта проблема все более эффективно стала разрабатываться и на педагогическом уровне: какие типы и виды конфликтов возникают в педагогике, какие процессы и каковы способы их разрешения.

В этой связи хотелось бы отметить работы следующих педагогов: А.В. Мудрика, Ю.Л. Львовой, Л.М. Митиной и др. В рамках этого параграфа автор, опираясь на результаты собственных исследований, отраженных в ранее опубликованной книге «Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов» [36], а также на результаты выполненного под нашим научным руководством диссертационного исследования Г.В. Игумновой «Сравнительный анализ эффективности обучения старшеклассников и студентов методам разрешения конфликтов», хотел бы привлечь внимание читателя к самой главной проблеме конфликтологии – методам разрешения конфликтов.

Причин возникновения конфликтов много. Наиболее характерные причины с учетом частоты возникновения конфликтов между преподавателем и студентами следующие:

1. Нарушение нравственных норм, грубость поведения со стороны преподавателя или студента.
2. Подчинение, диктат, оказание психологического давления с тем, чтобы повлиять на поведение противоположной стороны.
3. Категоричность суждений, выводов.
4. Поведение, направленное на разрушение намерений противоположной стороны.
5. Неадекватная, необъективная оценка студента, его поведения, поступков.
6. Постоянная, часто завышенная мера наказания.
7. Слабое знание индивидуальных особенностей студентов.
8. Плохое знание взаимоотношений между студентами.
9. Психологическая несовместимость, иногда даже неприязнь, недоброжелательное отношение к отдельно взятому студенту.

Если конфликт возник между преподавателем и студентом, то это явный сигнал того, что в процессе педагогического общения преподавателя допущена грубая ошибка и ее срочно необходимо исправить, но... уже путем разрешения конфликта.

Среди преподавателей бывают «конфликтные» и «неконфликтные». «Конфликтные» преподаватели более жестки в требованиях и общении со студентами, они в любой ситуации стремятся доминировать, они, как правило, авторитарны и безапелляционны в суждениях. «Неконфликтные» преподаватели более демократичны и доверительны в общении, активно идут на компромисс, чаще ведут со студентами индивидуальные беседы.

Если вы хотите проверить себя на уровень конфликтности, то используйте тест № 8 в приложении этой книги. Для овладения идеями, принципами и правилами конфликтологии нужны тренинги и практический опыт выхода из конфликтов и конфликтных ситуаций. В этом вам помогут специально разработанные методы разрешения конфликтов.

1. Метод эвристических вопросов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что серия эвристических вопросов самому себе стимулирует размышления по установлению первопричин возникновения конфликта и активизирует поиск путей его разрешения. Наиболее продуктивными могут быть следующие вопросы:

- 1) Какова истинная первопричина возникновения конфликта и что явилось поводом для его возникновения?
- 2) Кто вовлечен в конфликт и почему?
- 3) Кто заинтересован в конфликте, а кто — в его позитивном разрешении?
- 4) Кто инициатор конфликта, кто виновник, кто жертва, кто наблюдатель, кто подстрекатель, кто победитель, а кто вы?
- 5) Кто может быть посредником, судьей, инициатором в разрешении конфликта?
- 6) С чего следует начать разрешение конфликта?
- 7) Каков наиболее продуктивный вариант разрешения конфликта?

2. Метод семи шагов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что конфликт разрешается как бы путем разбивки всех известных процедур разрешения конфликта на ряд четких и ясных этапов-шагов:

Шаг 1-й. Выслушайте всех участников конфликта, в том числе и (мысленно) самого себя.

Шаг 2-й. Проанализируйте ситуацию, психологическое состояние каждого из участников конфликта, их мотивы, особенности характера, наиболее вероятное поведение.

Шаг 3-й. Смоделируйте, представьте себе, как будут развиваться события при лучшем и худшем вариантах разрешения конфликта.

Шаг 4-й. Мысленно проиграйте применение всех известных вам методов разрешения конфликтов с учетом вашей ситуации.

Шаг 5-й. Выберите наиболее оптимальный вариант, способ разрешения конфликта.

Шаг 6-й. Определите наилучшее место, время и условия, возможные компромиссы для разрешения конфликта.

Шаг 7-й. Разрешив конфликт, извлеките из него урок на будущее.

3. Метод активных консультаций

Суть этого метода заключается в том, что до активных действий конфликтующих сторон, которые часто только приводят к конфронтации и дополнительной вражде, необходимо выяснить, насколько это возможно, позиции каждой из сторон, найти, как говорят, «точки соприкосновения». Особенностью этого метода является то, что он дает заметный эффект, если в конфликте прямо или косвенно участвуют более трех человек.

В этой ситуации преподаватель берет на себя инициативу, устанавливает контакт и проводит конфиденциальные встречи с каждым из участников конфликта. Это дает ему возможность углубить свои представления как о сути конфликта, его причинах, так и об участниках конфликта, их психологических и других качествах.

Правила метода активных консультаций для разрешения конфликта:

1. Используйте консультации для конструктивного обмена мыслями.

2. Задавайте каждому из участников конфликта как минимум следующие вопросы:

а) Что бы ты хотел сделать, чтобы разрешить конфликт?

б) Что мешает разрешению конфликта?

в) Какие возможны последствия в случае усиления конфликта и в случае достижения соглашения?

3. После консультаций вам необходимо иметь исчерпывающую информацию с тем, чтобы:

а) отличить непосредственный повод (инцидент) от причины конфликта;

б) уяснить истинные мотивы и цели участников конфликта;

в) определить зону взаимных интересов и взаимных компромиссов.

4. Продумайте ваши действия, шаги, направленные на разрешение конфликта и последовательно их реализуйте.

4. Метод моделирования разрешения конфликта

Суть этого метода заключается в том, что необходимо мысленно (или письменно, графически в виде схем, рисунков) проиграть (смоделировать) все возможные ситуации и сценарии развития событий в процессе разрешения конфликта и, спрогнозировав, выбрать наиболее оптимальный для данных условий выход.

Правила метода моделирования разрешения конфликта:

1. Смоделируйте, изобразите в виде схемы, рисунка или каким-либо другим способом ситуацию возникновения конфликта.

2. Смоделируйте все наиболее вероятные стратегии поведения людей в ситуации конфликта и выхода из этой ситуации.

3. Детально смоделируйте собственные шаги, действия по выходу из конфликта.

4. Смоделируйте все возможные компромиссы и выберите оптимальное компромиссное решение выхода из конфликта.

5. Сделайте обобщенную модель ваших действий по разрешению конфликта.

5. Метод перехода от конфликта к сотрудничеству и сотворчеству

Суть этого метода заключается в том, что в ситуации конфликта, как правило, не удастся резко изменить тип поведения, то есть перейти от конфронтации к сотрудничеству или сотворчеству. Поэтому в этом направлении следует двигаться медленно, шаг за шагом, наводя мосты взаимопонимания, доверия с тем, чтобы изменить стратегию поведения противоположной стороны с негативной на позитивную, а затем двигаться в русло конструктивного диалога, сотрудничества и сотворчества.

Правила этого метода:

1. В ситуации конфликта сохраняйте равновесие («не раскачивайте лодку»).

2. Сделайте шаг навстречу первым (найдите хоть в чем-то взаимный интерес).
3. Установите правила взаимоотношения («игра» по правилам).
4. Добейтесь временного перемирия («вы делаете хорошо свое дело, я свое»).
5. Используйте временный компромисс (пойдите на временную уступку).
6. Переходите к сотрудничеству (используйте ситуации доверительного общения).
7. Переходите к сотворчеству (ищите совместное, оригинальное, творческое решение проблемы, представляющей взаимный интерес).

6. Метод посредника в разрешении конфликта

Особенность протекания многих конфликтов такова, что для их разрешения в психологическом плане важно каждому из участников для «сохранения своего лица» идти не на прямой компромисс и активный диалог, а включить для этих целей доверенное лицо — посредника. Для эффективного использования этого метода используйте следующие правила:

1. Помните, что посредник — это лицо, разрешающее конфликт, которому должны в равной степени доверять обе конфликтующие стороны.
2. Одна из конфликтующих сторон должна проявить инициативу в выборе посредника.
3. Действия посредника должны быть, насколько это возможно, конфиденциальны.
4. Посредник особенно тщательно должен продумать не только с чего начать переговоры, но и место, и время их ведения.
5. Доверяйте посреднику, идите на встречные компромиссы в разрешении конфликта.
6. Используйте паузу в переговорах через посредника для уточнения позиции и наведения мостов.
7. Однако не обольщайтесь, что посредник может решить все. На завершающих этапах активно включайтесь в разрешение конфликта лично сами.

7. Метод картографии конфликта

Суть этого метода заключается в том, что для поиска возможного, наиболее оптимального варианта разрешения конфликта используют-

ся графики, рисунки, схемы, таблицы, где наглядно изображают суть конфликта, потребности и мотивы участников конфликта, стратегии поведения участников при различных вариантах его разрешения.

В результате чего выбирается оптимальный вариант, и он берется за основу при разрешении конфликта.

Пример заполнения таблицы:

Таблица 5.2

Участники конфликта	Мотивы, цели, потребности	Возможные варианты поведения методом посредника	Возможные варианты поведения методом взрыва
Ира Петя Галя Женя Максим			

8. Метод резкого обострения и энергичного разрешения конфликта

Этот метод известен давно. А.С.Макаренко называл его «методом взрыва». В чем его суть? Долго и «вяло тянущийся» конфликт разрушает нормальный нравственно-психологический климат в коллективе. В конфликт втягиваются все большее число участников. Наступает момент, когда необходимо что-то решить и решить кардинальным образом. Для этого чаще всего, если не эффективны другие методы, применяют «метод взрыва», то есть резкого обострения и энергичного разрешения конфликта. Его правила:

1. Мысленно еще раз проанализируйте ситуацию. Есть ли смысл в затягивании процедур разрешения конфликта?

2. Не лучше ли использовать другие методы, нежели метод взрыва?

3. Продумайте как, не оскорбляя конфликтующую с вами сторону, наилучшим образом разрешить конфликт методом взрыва.

4. Мысленно проиграйте все возможные ситуации, стратегии поведения всех участников конфликта, его последствия, если вы решили использовать метод взрыва.

5. Продумайте в случае обострения конфликта, кто будет с вами, а кто против? Как их нейтрализовать?

6. Приступайте к реализации своего плана разрешения конфликта методом взрыва, но действуйте напористо, быстро и энергично.

7. На завершающем этапе разрешения конфликта методом взрыва важно «не дрогнуть» и идти до конца.

Вышеперечисленные методы нужны преподавателю не только для разрешения конфликтов со студентами. Очень важно, чтобы преподаватель изыскал возможность познакомить и обучить этим методам своих студентов с тем, чтобы они знали и «по-цивилизованному» решали свои конфликты.

В настоящее время конфликтология уже изучается в ряде вузов, так как эта наука нужна всем. А в заключении предлагаем еще несколько эвристических предписаний – рекомендаций, с которыми целесообразно познакомить своих студентов:

Как выйти из конфликта с подругой (другом)?

1. Проанализируйте ситуацию, уточните первопричину возникновения конфликта.

2. Если конфликт возник по вашей вине, то пойдите на примирение первый (первая).

3. Если конфликт возник по вине вашего друга (подруги), то постарайтесь раскрыть это в доверительной беседе, не накапливая обид друг на друга.

4. Если необходимо, то попросите прощения, принесите другу (подруге) свои извинения.

5. Если причина конфликта в характере вашего друга (подруги), то будьте терпимы, так как и вы не лишены недостатков.

6. Используйте один из рекомендованных в этой книге методов разрешения конфликтов.

7. Извлеките из конфликта уроки на будущее.

Как выйти студенту из конфликта с преподавателем?

1. Проанализируйте ситуацию и уточните для себя истинную первопричину конфликта.

2. «Посмотрите» на конфликт глазами преподавателя.

3. Смоделируйте развитие событий при различных вариантах разрешения конфликта.

4. Примените один из методов разрешения конфликтов.

5. Найдите наиболее оптимальный вариант разрешения конфликта.

6. При разрешении конфликта учитывайте психологические особенности и даже психологическое состояние, настроение преподавателей.

7. Проанализируйте от начала до конца возникновение и развитие конфликта и его разрешение, осмыслите свои ошибки, недостатки, извлеките урок на будущее.

5.5. Педагогическая акмеология

Одной из приоритетных стратегий и одновременно областей человековедения, представляющих исключительный научный и практический интерес для педагогики, является акмеология. Президент Международной академии акмеологии Н.В. Кузьмина определяет акмеологию следующим образом: это «наука о закономерностях развития человека, достижения созидательной деятельности самореализации творческого потенциала. Иначе говоря, акмеология предметом своих исследований делает целостного человека в пору самореализации его творческой, то есть созидательной зрелости, когда на смену процессам воспитания, образования, обучения (основные понятия педагогики) приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата» [46, с.4].

И педагогами, и психологами давно замечено, что процессы творческой самореализации человека в духовной, интеллектуальной, физической, да и в любой профессиональной деятельности на различных этапах жизни далеко не одинаковы. В пору выбора профессии осуществляется творческое самоопределение, затем идет процесс овладения основами профессиональной деятельности, постепенно набирает силы и развивается процесс овладения профессиональным мастерством, и человек достигает пика своей профессионально-творческой зрелости. При этом его творческий потенциал достигает наивысшего для каждого человека уровня его возможностей. Что привлекает многих в акмеологии, в том числе и автора этих строк, так это те проблемы и вопросы, на которые может дать ответы эта новая интегративная наука:

1. Каковы наиболее благоприятные условия, траектория жизненного пути человека к достижению его профессионально-творческой зрелости?

2. Каковы условия, цели, средства, методы обучения и воспитания, а также жизнедеятельность самой личности для максимального раскрытия своего творческого потенциала, саморазвития и творческой самореализации еще в процессе получения среднего и высшего образования?

3. Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать преподаватель, чтобы он смог создать условия для творческого саморазвития и самореализации студента?

Это далеко не полный перечень вопросов, которые могут стать предметом исследования педагогической акмеологии.

Прилагательное «педагогическая» применительно к акмеологии характеризует все те реально существующие педагогические процессы обучения, воспитания, образования и социализации личности, но только в контексте тех вышеперечисленных вопросов и проблем, которые характеризуют человека в пору его созидательной зрелости, возможностей максимального саморазвития его творческого потенциала и самореализации.

На страницах этой книги уже обсуждались вопросы о сущности «творческого саморазвития» и «творческой самореализации». Что же касается понятия «творческий потенциал студентов» или «творческий потенциал преподавателя», то оно в акмеологических исследованиях используется достаточно широко. Так, Н.В. Кузьмина связывает понятие «творческий потенциал» с понятием «энергopotенциал» человека: «Энергopotенциал человека – одна из важнейших характеристик его творческого гртенциала, которым даже он сам не всегда умеет воспользоваться, не зная, на что его направить. Диагностировать энергopotенциал человека (молодого, зрелого, пожилого) очень важно для его собственного самочувствия, формирования уверенности в себе и смелости» [45, с.43].

В настоящее время ведутся поиски различных методик диагностики как энергopotенциала человека, так и его творческого потенциала. Как часто в педагогической среде можно слышать рассуждения о том или ином студенте, когда говорят, что он учится значительно ниже

своих возможностей. А почему? Вот на этот вопрос и должна дать ответ педагогическая акмеология.

Или мы констатируем, что у данного молодого преподавателя большой творческий потенциал. Но возникает другой вопрос: каковы должны быть условия для творческой самореализации этого преподавателя? Естественно, самый главный резерв творчества, возможности творческой самореализации скрыт в самом человеке.

В одном интервью Майю Плисецкую спросили, что заставляет ее так много работать, ведь ее успехи уже признаны во всем мире. На это великая балерина ответила, что ей труднее всего угодить самой себе. Именно эта собственная неудовлетворенность достигнутым творческим результатом и толкает человека к поиску все новых и новых внутренних возможностей и внешних условий для все более полной творческой самореализации.

К акмеологическим проблемам, творческим возможностям и наивысшим достижениям человека неоднократно обращался при разработке своей философско-педагогической концепции «диалога культур» В.С.Библер: «Героем каждый человек становится в момент акме, когда он полностью равен самому себе и втягивает свое прошлое в настоящее в момент героического поступка...» [44, с.44]. «Каждый индивид способен смотреть на себя со стороны, предрешая свою судьбу в точках акме, исповеди и т.д.» [44, с.30]. В другом месте, анализируя особенности античной культуры, В.С. Библер пишет: «Для античной культуры такой идеей самознания оказывается идея акме; не случайно время жизни человека определяется в этой культуре не годами рождения и смерти, но датой середины жизни, моментом расцвета всех сил, когда в героическом поступке человека оказывается ответственным даже рок» [44, с.29].

В будущей науке, именуемой «педагогическая акмеология», вероятно, большое внимание будет уделено проблеме времени как одному из главных критериев в изменении степени возможностей и успеха человека в жизни. По К. Марксу, всякая экономия в конечном счете сводится к экономии времени. Учить ценить время, разумно его использовать как для творческого саморазвития, так и для творческой самореализации — это одна из главных задач педагогической акмеологии. Нужна не просто установка на экономию времени, необходима

разработанная технология того, как обучать и воспитывать человека экономному расходованию времени.

О разумном и бережном отношении человека к его главному богатству – времени Д. Гранин писал так: «...Проблема разумного, человеческого обращения со временем становится все настоящей... Проблема эта помогает понять человеку смысл его деятельности. Время – это народное богатство, такое же, как недра, лес, озера. Им можно пользоваться разумно и можно его губить. Так легко его проболтать, проспать, истратить на бесплодные ожидания, на погоню за модой, на выпивку, да мало ли... Рано или поздно в наших школах начнут учить детей «времяпользованию». Автор убежден, что у человека надо с детства воспитывать любовь к природе и любовь ко времени. И учить, как беречь время, как его находить, как его добывать» [45].

Уважительного отношения ко времени не формирует у человека ни школа, ни вуз. Вместе с тем формула успеха состоит иногда из единственного слова «успеть».

Каждая профессия ставит вполне определенный класс творческих задач, в решении которых и раскрывается творческий потенциал специалиста. Е.А. Климов в связи с этим предложил следующую систему классов задач: «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». Кроме того, дополнительно выделяют задачи типа «человек – общество», «человек – рынок». Для профессиональной деятельности педагога, как известно, приоритетными являются задачи типа «человек – человек».

Но продуктивность решения этого типа задач, как считает Н.В. Кузьмина, зависит от многих показателей: «1) соответствия способов решения задач искомым конечным результатам; 2) времени, затраченного на решение; 3) качества решения; 4) продукта решения; 5) качества продукта по показателям» [46, с.11].

Уровни продуктивности, а, следовательно, и вершина профессионально-творческого потенциала педагога во многом будут определяться именно этими показателями. И для педагогической акмеологии было бы важно их учесть при разработке процедур диагностики творческого потенциала педагога.

Но на пути к вершинам профессионально-творческой самореализации педагог, как минимум, должен овладеть профессиональным мастерством. Понятие «мастерство» применительно к деятельности педагога особенно широко использовал А.С. Макаренко. «Мастерство воспитателя, — писал он, — не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» [47, с.268]. И еще: «Мастерство — это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, известный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог... И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, — зависит от собственного напора» [47, с.244].

Нетрудно заметить, что понятие «мастерство» использовано А.С. Макаренко так же, как оно используется сейчас, когда речь идет о «педагогическом мастерстве» в значении достаточно высокого уровня профессионализма. Кратко можно сказать так: педагогическое мастерство — это высокий уровень профессионализма педагога. Но это еще не определение понятия, так как в данном случае не раскрывается специфика ведущих признаков и не указывается на компонентный состав того, что может нам раскрыть суть педагогического мастерства.

Анализируя работы Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, В.А. Слостенина и других ученых по проблеме становления профессионального мастерства педагога, автор пришел к следующему выводу: педагогическое мастерство педагога — это обобщенная характеристика высокого профессионализма педагога, высокий уровень развития его профессиональных и личностных качеств, среди которых системообразующими являются:

- высокий уровень развития личностных качеств педагога как человека культуры;
- профессионально-педагогическая компетентность;
- овладение техникой педагогического взаимодействия и современной технологией обучения и воспитания;
- способности к педагогическому творчеству и непрерывному творческому саморазвитию и творческой самореализации, которые в их органическом единстве гарантируют устойчивые, достаточно высокие результаты его педагогического труда.

Нетрудно увидеть, что педагогическое мастерство является важным, если не важнейшим, условием и одновременно этапом на пути к профессионально-творческой зрелости педагога. Все это важно учитывать и иметь в виду при разработке проблем педагогической акмеологии.

В педагогической акмеологии много нерешенных проблем. Назовем наиболее значимые из них:

– Почему одни достигают вершин творческой самореализации, а другие – нет?

– Каков наиболее оптимальный путь или хотя бы каковы наиболее значимые стратегии для достижения профессионального мастерства и профессионально-творческой зрелости педагога?

– Какова роль образования, обучения и воспитания в достижении вершин творческой самореализации человека?

– Каковы реальные возможности самого человека в творческом саморазвитии и творческой самореализации?

– Каковы особенности творческой самореализации человека в зависимости от типа личности?

Перечень возникающих в области педагогической акмеологии проблем можно было бы продолжить. Так, например, для решения любой из вышеперечисленных проблем необходимы надежные диагностические методики.

Однако, несмотря на сложность возникающих проблем, для все большего числа педагогов становится ясно, что за педагогической акмеологией большое будущее. И задача современного педагога – встать на путь исследователя, смотреть на проблемы педагогической акмеологии глазами педагога-исследователя с тем, чтобы каждый день делать малый, но уверенный шаг к профессиональному мастерству и творческой зрелости.

5.6. Педагогическая валеология

Валеологию определяют как науку о здоровье (от латинского *valeo* – «здравствовать», «быть здоровым»). Сам термин «валеология» введен в 1980 г. и принадлежит И.И. Брехману – автору книги «Валеология – наука о здоровье» [48].

Однако тщательное изучение этой и ряда других книг, статей и разного рода публикаций по проблемам валеологии все более склоняли автора этих строк к несколько другому определению. Валеология — наука о здоровье и здоровом образе жизни человека, ставящая целью его непрерывное самосовершенствование. Поскольку здоровье, как следствие здорового образа жизни, — процесс очень сложный, зависит от знаний, умений, которые человек может получить из разных наук, то «очевидно наука о здоровье должна быть интегральной, рождающейся на стыке экологии, биологии, медицины, психологии и других наук» [48, с.7]. Не менее очевидно также, что за валеологией большое будущее. Ее изучение, практическое овладение ее принципами, правилами возможно двумя путями. Один вариант, в рамках вышперечисленных наук. Другой вариант — в рамках самостоятельной науки — валеологии. При этом роль и значение стыковой области педагогики и валеологии настолько значительна, что имеются веские основания для выделения этой области в относительно самостоятельную сферу научного знания, которая может быть названа «педагогической валеологией».

Педагогическая валеология — это наука о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни и саморазвитию его знаний, умений и способностей к самооздоровлению.

Педагогическая валеология — наука междисциплинарная, она активно использует достижения не только педагогики, но и философии, физиологии, психологии, традиционной и нетрадиционной медицины.

Культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития. Овладение знаниями, умениями, развитие способностей человека вести здоровый образ жизни, осуществлять непрерывное самооздоровление в любых условиях и ситуациях — вот та цель, которую преследует педагогическая валеология.

Однако что же такое здоровый образ жизни и просто «образ жизни»?

Осознание сущности «образа жизни» имеет очень важное значение, оно является мощным фактором как сохранения, здоровья, физических, духовных и интеллектуальных качеств человека, так и разрушения их.

Ю.П. Лисицин, специально исследовавший взаимосвязь образа жизни и здоровья человека, писал: «Образ жизни определяется от четырех составляющих: от экономической – «уровня жизни», социальной – «качества жизни», социально-психологической – «стиля жизни» и социально-экономической – «уклада жизни» [49, с.9].

Если учесть «компонентный состав» образа жизни, выделенный Ю.П. Лисициным, то можно дать следующее определение образу жизни человека.

Образ жизни человека – это обобщенная характеристика индивидуальных особенностей его поведения и жизнедеятельности, которая обусловлена его уровнем жизни, качеством жизни, стилем жизни и укладом жизни.

Как видим, «образ жизни» – это очень сложное понятие и очень сложная характеристика поведения и жизнедеятельности человека. Для понимания и конкретизации назовем некоторые виды того феномена, который мы обозначили «образом жизни». Например, мы часто говорим: нормальный образ жизни, безнравственный образ жизни, образ жизни делового человека, образ жизни, разрушающий здоровье человека или, например, здоровый образ жизни. Ясно, что для каждого из выделенных образов жизни будет свой набор тех вышеперечисленных четырех характеристик, которые и предопределяют, каков же образ жизни, в какой степени он соответствует или не соответствует нашим представлениям о норме.

На образ жизни человека влияет много внешних и внутренних факторов, и особенно уровень и характер потребностей человека.

В настоящее время, особенно с развитием тенденций рыночной экономики, потребности людей, в том числе и наших студентов, все более смещаются в сторону материального потребления, что идет в ущерб духовным потребностям, и, следовательно, не способствует духовному самосовершенствованию личности. Именно об этом писал академик П.Л. Капица: «Материальное богатство находится вне человека и со временем расходуется и должно возобновляться. Духовное богатство, как наука и искусство, передается из поколения в поколение и сохраняется. Оно не имеет ограничений для своего роста... Неограниченный рост материального потребления становится для человека вредным и тормозит его духовное развитие (например, погоня за

вешами лишает человека духовных радостей и гармонического развития, а чрезмерная еда приводит к ожирению)» [50, с.479].

Однако вернемся к проблеме здоровья. То, что здоровье россиян находится в катастрофическом состоянии, известно многим. Но мало кто, кроме медиков, активно противостоит этому. В настоящее время от 4% до 10% выпускников образовательных учреждений, поступающих в вузы, могут быть отнесены к категории здоровых.

Преподаватель, знающий уровень здоровья своих студентов и индивидуальные особенности их психического состояния, не будет возмущаться их невнимательностью. Он не даст контрольную после очередной болезни студента, не будет придерживаться «единых жестких» правил для всех.

Исследования показывают, что при прочих равных условиях с бескомпромиссным властным преподавателем, придерживающимся жестких требований, резко падает работоспособность студентов, чем с мягким, доброжелательным преподавателем. Вот к чему приводит губительное влияние жестких правил.

А сколько ежегодных микрострессов создает вузовский преподаватель, любящий показать студентам, какие они безграмотные, устраивая публичный разнос «разгильдиям» и «лентяям».

Известно, что ухудшение здоровья идет прямо пропорционально учебным перегрузкам студентов, их неудовлетворенности своими преподавателями и негативным отношением к изучаемому предмету.

Много бед и стрессов приносят для студентов необъективные оценки вузовских преподавателей.

Как видим, сама высшая школа, ее атмосфера стала не безопасна для здоровья студентов. И одно из первых правил педагогической валеологии, вероятно, должно быть таким: *обучая и воспитывая, всякий раз, помни: не навредит ли это здоровью твоего студента, воспитанника?*

Вообще принцип «Не навреди!», принадлежащий врачебной этике, должен стать одним из главных, если не главным принципом педагогической валеологии. Однако для того, чтобы учитель квалифицированно мог воспользоваться этим принципом, он должен многое знать и уметь в области педагогической валеологии, и особенно сам вести здоровый образ жизни.

В связи с этим перед преподавателем возникает вопрос: Каковы подлинные основы здоровья и здорового образа жизни, которыми необходимо овладеть самому с тем, чтобы обучать им и воспитывать своих студентов?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к заповедям (законам) великого врача Гиппократ (460–337 гг. до н.э.), который сформулировал один из главных законов здорового образа жизни: «Ни насыщение, ни голод и ничто другое нехорошо, если переступает меру природы». Опираясь на этот закон Гиппократ, сформулируем **один из главных законов валеологии – закон меры**. Суть этого закона будет заключаться в том, что **для здоровья человека хорошо то, что в меру**. Однако это закон валеологии. А задача педагога заключается в том, чтобы разъяснить, убедить, мотивировать своего воспитанника, чтобы он во всех или по крайней мере в большинстве своих жизненных ситуаций следовал этому закону, ориентируясь на собственное чувство меры. Вот это чувство меры и необходимо периодически стимулировать и поддерживать на уровне постоянного сознания и осмысления того, что можно, а что нельзя. И если можно, то до какой степени.

Всем известно, что солнечные процедуры – это хорошо, но при соблюдении следующих правил:

- несколько первых дней необходимо загорать в тени;
- на солнце быть только в головном уборе;
- лучшее время для загорания до 10 часов утром и с 17 часов после обеда;
- сразу после еды не загорать;
- желательно время загорания наращивать от 10 минут до 1 часа.

Однако задача современного педагога знать не только эти и многие другие правила гигиены, здорового образа жизни, экологии, но и самой сути того, что такое здоровье?

На этот последний вопрос существуют разные варианты ответа. С точки зрения Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия».

Здоровье характеризует нормальное состояние и функционирование организма, его относительную саморегуляцию, согласованное вза-

имодействие его органов и равновесие с окружающей средой. Педагог должен уметь определять уровень своего здоровья и здоровья своих студентов. Существует несколько методик самооценки здоровья. Например, по пробе Бутейко. Если при задержке дыхания вы способны выдержать 40 сек – значит, вы здоровы, от 20 до 40 сек – здоровье ослаблено, менее 20 сек – имеются какие-то заболевания. По методике Н.М. Амосова «размер здоровья» определяется еще проще. Если студент не болел в течение учебного года – у него высокий уровень здоровья. Если студент болел в условиях, например, общей эпидемии гриппа – у него средний уровень здоровья. Если заболевания наблюдаются чаще, то здоровье ослаблено.

Не менее значимой составляющей нашего здоровья является психическое здоровье. Существуют различные системы, наставления по поддержанию и совершенствованию психического здоровья. В этом плане, пожалуй, наибольших результатов достигли йоги. Вот некоторые их правила:

- быть умеренным всегда и во всем;
- быть правдивым, искренним, доброжелательным;
- избегать накопительства;
- не допускать ругани, лжи, клеветы;
- относиться к другим людям как к себе, к своим родным и близким, любить людей.

У йогов существуют целые системы медитаций и аутотренинга для снятия утомления, напряжения. Для многих их изучение и практическое применение стало уже нормой.

Естественно, огромное значение для поддержания нормального здоровья имеет социальная среда, тот социальный микроклимат, который либо побуждает человека к здоровому образу жизни, либо формирует вредные установки и привычки. Образ жизни человека, его поведение и мышление, если они обеспечивают охрану и укрепление здоровья, могут быть названы здоровым образом жизни. Но следует иметь в виду, что образ жизни – это лишь один, хотя и важный фактор сохранения и поддержания здоровья.

«Установлено, что здоровье зависит от следующих факторов: 50% – образа жизни, 20% – наследственности, 20% – экологической обстановки, 10% – здравоохранения» [52].

Известно, что наиболее благоприятные условия здорового образа жизни — это двигательная активность, рациональное питание, отказ от вредных привычек, умение управлять собой и своим здоровьем.

В связи с этим, если вы хотите оценить образ жизни вашего студента, воспитанника, то необходимо оценить, достаточно ли он уделяет внимания физической нагрузке, правильно и рационально ли он питается, нет ли у него вредных привычек, умеет ли он управлять собой в стрессовой, конфликтной или другой экстремальной ситуации.

Для современной ситуации особенно характерно укоренение вредных привычек в студенческом возрасте, затем их разрушительное действие часто продолжается в течение всей оставшейся жизни. Мы имеем в виду курение, употребление алкоголя, наркотиков, сквернословие, несоблюдение многих гигиенических правил, принятых в нормальном цивилизованном обществе.

Преодолению вредных привычек и приобщению человека к здоровому образу жизни могут помочь убедительнейшие примеры самооздоровления людей, весь жизненный путь которых — образец для подражания. Русским гением в плане самооздоровления по праву можно считать Порфирия Корнеевича Иванова, которого его ученики называют не иначе, как «Русским богом». Три качества он более всего ценил в человеке и считал необходимым их развивать у себя и своих учеников. Это нравственные, интеллектуальные и физические силы. Он неустанно напоминал своим ученикам: «У человека должно быть три живых качества: совесть, разум и любовь к природе». Он был великим Учителем нас, живущих на Земле, и оставил нам много мудрости. И прежде всего, говорил он, «не надо отгораживаться от природы, а надо принимать ее такой, какая она есть. И тогда ваше тело будет жить согласно предписанным ему законам и станет крепким, здоровым, выносливым». Его продолжатели и ученики зовут его не иначе, как наш Учитель! Он разработал, применил на себе и заботливо передал многочисленным своим ученикам и последователям свои заповеди-советы, которые в концентрированном виде отражают его систему самооздоровления и известны как «Детка Порфирия Корнеевича Иванова»:

«Детка!...Сердечная просьба к тебе, прими от меня несколько советов, чтобы укрепить свое здоровье.

1. Два раза в день купайся в холодной воде природной, чтобы тебе было хорошо. Купайся в чем можешь: озере, речке, ванной, принимай душ или обливайся. Это твои условия. Горячее купание (1-2 раза в неделю) заверши холодным.

2. Перед купанием или после него, а если возможно, то и совместно с ним, выйди на природу, встань босыми ногами на землю, а зимой на снег хотя бы на 1-2 минуты. Вдохни через рот несколько раз воздух и мысленно пожелай себе и всем людям здоровья.

3. Не употребляй алкоголя и не кури.

4. Старайся хоть раз в неделю полностью обходиться без пищи и воды: с пятницы 18-20 часов до 12 часов воскресенья. Зри твои заслуги и покой. Если тебе трудно, то держи хотя бы сутки.

5. В 12 часов воскресенья выйди на природу босиком и несколько раз подыши и помысли, как написано выше. Это праздник твоего тела. После этого можешь кушать все, что тебе нравится.

6. Люби окружающую тебя природу. Не плюйся вокруг и не выплевывай из себя ничего. Привыкни к этому — это твое здоровье.

7. Здоровайся со всеми везде и всюду, особенно с людьми пожилого возраста. Хочешь иметь у себя здоровье — здоровайся со всеми.

8. Помогай людям, чем можешь, особенно бедному, больному, обиженному, нуждающемуся. Делай это с радостью. Отзовись на его нужду душой и сердцем. Ты приобретешь в нем друга и поможешь делу мира!

9. Победи в себе жадность, лень, самодовольство, стяжательство, страх, лицемерие, гордость. Верь людям и люби их. Не говори о них несправедливо, не принимай близко к сердцу недобрых мнений о них.

10. Освободи свою голову от мыслей о болезнях, недомоганиях, смерти. Это твоя победа.

11. Мысль не отделяй от дела. Прочитал — хорошо. Но самое главное — ДЕЛАЙ!

12. Рассказывай и передавай опыт этого дела, но не хвались и не возвышайся этим. Будь скромн.

Желаю тебе счастья, здоровья хорошего.

Иванов Порфирий Корнеевич».

О различных нетрадиционных методиках самооздоровления мы вам советуем почитать в следующих книгах и пособиях:

1. *Галиакберова Л.З.* Мир нетрадиционной медицины. — Казань, 1990.
2. *Воронин В.И.* Хатха-йога. — М.: Медицина, 1989.
3. *Бутейко К.П.* Рожденные заново // Твое здоровье. — 1989. — № 5.
4. Чтобы было тебе легко (нетрадиционные пути к здоровому образу жизни). — Волгоград, 1989 (О системе самооздоровления по П.К.Иванову).
5. *Микулин А.А.* Активное долголетие. — М.: Физкультура и спорт, 1977.
6. Статьи в журналах: «Физкультура и спорт», «Природа и человек», «Наука и жизнь».

Однако, самое главное, необходимо не только читать, а те методы и приемы нетрадиционной, народной медицины активно и мудро с учетом своих условий и возможностей, систематически применять для самоусовершенствования и самооздоровления своего организма и своих студентов.

Заканчивая этот параграф, хотелось бы обратить внимание читателя на то, что не все современные позиции, подходы в разрешении педагогических проблем валеологии не бесспорны. Но, как заметил ученый и писатель И.А. Ефремов: «Мы много говорим и спорим. Надо спорить, спорное утверждение, пьеса, книга встречаются на каждом шагу. Но все как-то забывают, что спор на словах — это еще не все. Единственный серьезный и реальный спор — делом, не словами. Спорный опыт — поставьте другой, спорная книга — создайте другую. Причем по тем же самым вопросам и предметам, не иначе» [53, с.82].

Будущее поколение педагогов, вероятно, увидит новые приоритеты и стратегии в развитии педагогической валеологии. Автор же этой книги глубоко верит, что сегодня и в обозримом будущем идеи педагогической валеологии должны занять свое достойное место в системе наук о человеке.

5.7. Конкурентология

В современной экономической и социокультурной ситуации в России проблема саморазвития конкурентоспособности встает перед каждым из нас, и особенно перед учащейся и студенческой молодежью, исключительно остро и значимо.

Быть конкурентоспособным – это несомненно актуально и важно. Но как этого добиться?

Автором этих строк разработан инновационный учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности «Конкурентология» [54].

Предметом исследования в области конкурентологии являются закономерности, принципы, правила конкурентной деятельности, а также творческого саморазвития и творческой саморализации человека как конкурентоспособной личности.

Далее необходимо уточнить назначение конкурентологии как науки, которая, как и любая область научного знания, проявляется в ее описательной, объяснительной, предписывающей и прогностической функциях.

– Конкурентология описывает специфику конкурентной деятельности, с одной стороны, а с другой стороны, условия обучения, воспитания, ориентированные на творческое саморазвитие и творческую самореализацию человека как конкурентоспособной личности;

– Конкурентология прежде всего объясняет и устанавливает, с учетом достижений смежных наук (философии, психологии, педагогики, акмеологии, эвристики, менеджмента и т.д.), закономерности конкурентной деятельности и становления человека как конкурентоспособной личности;

– Конкурентология, будучи прикладной наукой, разрабатывает и предписывает принципы, правила, обеспечивающие эффективность конкурентной деятельности, творческого саморазвития, творческой самореализации человека как конкурентоспособной личности.

– Кроме того, конкурентология, обладая определенными прогностическими функциями, позволяет выявить и определенные тенденции своего дальнейшего развития.

– Более того, если в предлагаемой читателю книге представлена систематика научного знания по проблемам конкурентологии личности, а реально конкурентология осуществляется еще и между группами, фирмами и даже государством, то есть все основания утверждать, что в перспективе, соответственно, исследования в области конкурентологии будет существенно расширены.

И, вероятно, появятся:

- конкурентология группы;
- конкурентология фирмы;
- конкурентология государства.

Далее следует подчеркнуть, что конкурентная деятельность всякий раз носит контекстный характер. Она, т.е. конкурентная деятельность, как бы осуществляется параллельно и даже в рамках и учебной, и научной, и спортивной, и профессиональной деятельности, но при условии, если поставлена задача, победить своего соперника, конкурента и добиться максимально возможного результата и успеха.

Таким образом, можно утверждать, что конкурентная деятельность всякий раз носит ситуативный характер, то есть она контекстно вписывается в любую другую деятельность, где осуществляется борьба за качество деятельности и лидерство в конкурентной борьбе.

Понятия «конкуренция», «конкурентоспособность» достаточно широко используются в теории и практике современного менеджмента.

Так, например, в учебнике Р.А. Фахрутдинова [55, с.573] дается определение: «Конкурентоспособность – свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке». «Конкуренция – состязательность, соперничество, напряженная борьба юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров».

Если попытаться охарактеризовать с учетом вышеперечисленных признаков, что же собой представляет конкурентоспособная личность, то можно дать следующее определение:

Конкурентоспособная личность – это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности

ти своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами.

Изучение курса «Конкурентология» опирается на ряд законов и закономерностей.

Закон успешности и эффективности конкурентной деятельности в условиях глубокого осознания ее личной и социальной значимости.

Суть этого закона заключается в том, что *эффективность любой, в том числе и конкурентной деятельности, тем выше, чем глубже осознается ее личная и социальная значимость*. На основе этого закона может быть сформулирован принцип сочетания личной и социальной значимости конкурентной деятельности и следующий ряд правил.

1. Приступая к деятельности, конкурируя в этой деятельности со своим соперником, глубоко осознайте, для чего это вам нужно в личном и социальном плане?

2. С учетом ваших интересов, мобилизуйте и постоянно мотивируйте себя на успех.

3. Помните, что вера в победу — залог вашей победы и успеха в конкурентной борьбе!

Закон выявления приоритетов в конкурентной деятельности и конкурентной борьбе.

Суть этого закона конкурентологии заключается в том, *что успеха в конкурентной борьбе добивается тот, кто эффективно выявляет и оптимально расставляет приоритеты (приоритетные проблемы, приоритетные стратегии) и осуществляет свою конкурентную борьбу с их учетом*.

В этой связи формулируется *принцип выявления приоритетов в конкурентной борьбе* и на этой основе следующие правила.

1. Ищите и выявляйте стратегию главного «удара» — главную проблему, которую необходимо решить во что бы то ни стало.

2. Выявляйте главных союзников, сподвижников, помощников.

3. Выявляйте главных противников, главные барьеры в конкурентной деятельности.

4. Стратегически и тактически выявляйте последовательность разрешения проблем и преодоления барьеров.

5. Выявляйте основное время главного «удара», момента разрешения главной проблемы.

6. Выявляйте и используйте скрытые резервные возможности в конкурентной борьбе.

7. Используйте в конкурентной борьбе элемент неожиданности и непредсказуемости.

Нетрудно видеть, что закон, принцип и правила выявления приоритетов в конкурентной борьбе давно и успешно применяют, например, тренеры футбольных команд, которые ставят и решают задачу добиться во что бы то ни стало успеха в конкурентной борьбе со своим противником.

Теоретический анализ позволяет обнаружить и первоисточки появления закона выявления приоритетов в конкурентной борьбе — это синергетика, как наука о закономерностях самоорганизации диссипативных (рассеивающих вещество и энергию) систем, которая применяется не только для исследования поведения неравновесных состояний физических, но и социальных систем.

Если придерживаться вышесформулированных принципов и правил, то даже более слабая система (личность) может победить при правильной расстановке приоритетов более сильную систему, т.е. более сильного противника. Поэтому эволюция событий в условиях конкурентной борьбы не всегда подчиняется обычной логике, а чаще всего разворачивается таким образом, что победу в конкурентной борьбе может одержать и не самый сильный из противников.

В этой связи взаимодействие конкурирующих сторон хорошо описывается понятием «ассиметрия взаимодействия», «ассиметрия главного удара».

Закон самоактуализации и самоусложнения задач и проблем как необходимое условие творческого саморазвития конкурентоспособной личности. Суть этого закона заключается в следующем.

Творческое саморазвитие личности осуществляется более эффективно, если личность в процессе конкурентной деятельности сама актуализирует и решает все более сложные задачи и проблемы.

Реализация принципа самоактуализации и самоусложнения задач и проблем опирается на следующие правила:

1. Постоянно углубляйте знания о своих достоинствах и недостатках. Максимально опирайтесь на свои сильные качества и самосовершенствуйтесь, либо компенсируйте свои слабые качества.

2. При прочих равных возможностях актуализируйте и отдавайте предпочтение лично значимым задачам и проблемам.

3. Не ищите для себя слишком легких задач и проблем.

4. Актуализируя, постоянно усложняйте для себя задачи и проблемы.

5. Накопленный опыт творческой, профессиональной и любой другой деятельности в решении каждой предыдущей деятельности творчески используйте в последующей деятельности.

6. Не останавливайтесь на достигнутом, а ставьте для себя все более сложные и трудные, но все-таки посильные задачи и проблемы.

7. Критерием верхнего уровня сложности и трудности решаемых проблем является ваша внутренняя удовлетворенность от их решения и радость победы в конкурентной борьбе.

Закон оправданного риска.

Суть этого известна всем и формулируется очень просто. **Кто не рискует, тот не выигрывает.** Не случайно в народе говорят: «Кто не рискует, тот не пьет шампанское!».

В связи с этим законом можно говорить о *принципе оправданного риска* и следующих его правилах:

1. Прежде чем рисковать, попытайтесь мысленно спрогнозировать, как минимум, два варианта событий: по лучшему и по худшему сценарию развития событий.

2. Прогнозируя развитие событий, опирайтесь не только на логику, свою профессиональную компетенцию, но и свою интуицию.

3. Соберите, если есть возможность, дополнительную информацию, учтите мнение независимых экспертов, но тех, кому вы доверяете.

4. Не принимайте скоропалительных решений. (Как говорят, утро вечера мудренее.)

5. Принимайте рискованные, но в полной мере ответственные решения, т.е. такие, за которые вы способны отвечать.

Закон свободы и ответственности для творческого саморазвития и творческой самореализации конкурентоспособной личности. Согласно этому закону *маятник автоэволюции каждого отдельно взятого человека колеблется между возможностью и действительностью, между добром и злом, между рутинной и творчеством, между ленью и трудо-*

любим. *Задача конкурентоспособной личности иметь максимально, т.е. насколько это возможно, право свободного выбора в принятии решений и в своих действиях, но при непременном условии полной персональной ответственности за свои действия и поступки.* Базируемый на вышесформулированной закономерности *принцип свободы и ответственности* для конкурентоспособной личности может быть реализован на основе следующих правил.

1. Помните, что маятник творческого саморазвития и самореализации всегда находится между диаметрально противоположными стратегиями и качествами, свободой и ответственностью, добром и злом, традициями и инновациями и т.д.

2. Ни при каких обстоятельствах не давайте «загнать себя в угол» и не принимайте безнравственных, либо противоречащих вашим убеждениям решений.

3. Помните, что из любой, казалось бы, самой тупиковой ситуации, есть достойный выход.

4. Помните, что то или иное решение не только должно быть эффективным сейчас и сегодня, но и перспективно значимым.

5. Помните, что свобода — это возможности для расширения зоны своего творчества, а не свободная зона конфликтов и нагромождения проблем.

Закон отсроченной победы.

Суть этого закона заключается в следующем. В случае, *если противника в данном месте, в данное время победить не удастся, то необходимо максимально сохранить свои силы и способности для отсроченной победы.*

На основе этого закона формулируется *принцип отсроченной победы* и следующие правила.

1. Как можно точно, еще до «главного удара» рассчитать свои силы и соотнести их с силами вашего противника.

2. Если Ваши силы явно неравны и не в вашу пользу, то необходимо, чтобы Ваше поражение, если оно и состоялось, было бы с минимальными потерями и издержками.

3. Оттягивайте время и силы для «главного удара».

4. Используйте временную паузу, временную передышку для накопления своих сил и возможностей.

5. Рассчитайте время и место отсроченного «главного удара».

Все теории, преследующие какие-либо нововведения, должны включать не только вдохновляющие автора цели, идеи, ценности, но и предусматривать издержки, искажения и даже извращения, которые возможны у интерпретаторов и слишком рьяных последователей этой теории, этой концепции.

Поэтому в заключение этого параграфа хотелось бы предостеречь слишком рьяных последователей – особенно педагогов, использующих предлагаемый учебный курс «Конкурентология», от следующих возможных ошибок и заблуждений:

– Знание базовых законов и принципов конкурентологии необходимо, но еще недостаточно для становления конкурентоспособной личности. Важны умения и способности их гибко и творчески применять с учетом индивидуальных особенностей и реально складывающейся ситуации.

– Не следует думать, что личностные качества, особенно способности, можно быстро развить. Их развитие и саморазвитие – процесс чрезвычайно медленный, трудоемкий и трудный. Следует помнить, что успех приходит лишь к тому, кто имеет терпенье, волю и веру в успех своего дела.

– Никакая идея, концепция или методика не может дать и не дает должного эффекта без учета вашей индивидуальности, и особенно тех ваших приоритетных смыслов, ценностей и целей, которые вы реально и повседневно реализуете.

В заключение этого параграфа хотелось бы обратить внимание читателя на следующее. Учебный курс «Конкурентология» не только инновационен по своему содержанию, так как он интегративно использует современные достижения из философии, психологии, педагогики, эвристики, культурологи, самоменеджмента, деловой риторики, акмеологии, но и прогностичен.

Его прогностичность, во-первых, заключается в том, что будущее научное и практикоориентированное знание человека всегда интегративно и находится на стыке очень многих наук.

Во-вторых, учебный курс «Конкурентология», как ни один из существующих, изначально ориентирован на творческое саморазвитие конкурентоспособности студента как будущего специалиста.

И, в третьих, студент на основе самоанализа, рефлексии и самодиагностики (в процессе занятий студенту предлагается более 15 тестовых методик) оценивает не только актуальный уровень своей конкурентоспособности, но и выстраивает прогноз потенциально возможного развития себя как конкурентоспособной личности и специалиста, которому жить и работать в XXI веке!

6.1. Банк педагогических идей

Одним из перспективных направлений «Концептуальной педагогической прогностики» может стать создание банка педагогических идей и изобретений. Серьезная попытка развернуть работу в этом направлении велась несколько лет тому назад в Москве В.М. Полонским, В.И. Журавлевым. Эту идею развивали и педагоги из Челябинска. Как нам представляется, банк педагогических идей и проблем целесообразно было бы создавать не только на уровне страны, но и в условиях конкретно взятого вуза, учебного заведения. Педагогические идеи лучше всего систематизировать в форме специальных карточек, в которых следует указать: автора идеи, дату ее выдвижения, в чем суть идеи, где предположительно она может быть применена, каков возможный ожидаемый педагогический эффект.

Новые педагогические идеи можно черпать из различных источников: книг, научных дискуссий, эвристических игр, педагогической практики. Считаю, что одним из источников инновационных педагогических идей могут служить педагогические журналы и даже газеты, особенно такие как, например. «Учительская газета» или газета «Первое сентября». Причем обратим внимание на то, что новые педагогические идеи часто просматриваются не только у профессиональных ученых-педагогов со стажем и высоким уровнем педагогического мастерства, но и у авторов статей, имеющих «свежий», а потому новый взгляд на вечные педагогические проблемы. Далее в качестве примера приведем некоторые инновационные педагогические идеи, которые могут быть развиты до уровня оригинальной педагогической концепции. Естественно с опорой на закономерности и метапринципы, предложенные в нашей «Концептуальной педагогической прогностике».

* * * * *

Так, например, в газетной статье Г. Слободчиковой «Американская школа глазами любопытных русских» [1], где описаны результаты беседы-интервью со старшеклассниками из России, в течение года обучавшимися в США, находим ряд интересных наблюдений, которые могут пополнить банк педагогических идей. Приведем некоторые из них:

Марина Малыхина: «...Поразило меня отношение к проблемам. Если появляется трудная задача, у нас просто услышишь: «О, это нереально». У американцев совсем другая реакция. Даже о самом сложном случае они говорят: «Это трудно, но, наверное, возможно. Давайте искать пути решения». Оптимизм, готовность к преодолению трудностей – вот что отличает людей в США от нас. В Америке принято улыбаться даже тогда, когда тебе плохо». Как видим, **мы еще мало делаем для воспитания оптимизма и веры в свои силы.**

Маша Лобова: «...В американских школах учителя – первые спорщики и провокаторы: нередко, когда они предлагали нам темы для обсуждения, у нас глаза на лоб лезли: «Нужна ли смертная казнь?», «Ваше отношение к абортам», «Раскованность учителя – свобода ученика» ... **Запретных тем нет. Никто из учителей не навязывает своего мнения.** В России такое редко встретишь» [1].

Ведите список глупых педагогических поступков и промахов. Очень важно периодически заглядывать в него и контролировать себя: не повторяете ли вы их вновь?

* * * * *

Педагогические идеи можно генерализовать в условиях специально организованных эвристических игр на основе методов мозгового штурма, эмпатии, инверсии, синектики и др. В качестве примера перечислим некоторые идеи, которые предлагали автору студенты в процессе одной из эвристических игр.

На занятии с аспирантами была проведена эвристическая игра, в процессе которой нужно было генерировать как можно больше идей, которые бы существенно повысили процесс развития конкурентоспо-

собной, творчески саморазвивающейся и самодостаточной личности. Аспирантами были сделаны следующие предложения:

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как конкурентоспособной личности:

- 1) создать благоприятные условия для конкурсных проектов, научных исследований;
- 2) систематически проводить научные конференции с привлечением студентов и молодых ученых;
- 3) проводить психологические тренинги с целью развития лидерских качеств студентов;
- 4) существенно повысить стипендию студентам, принимающим активное участие в научно-исследовательской работе;
- 5) стимулировать высокий престиж, имидж науки у студентов при помощи СМИ;
- 6) гарантировать трудоустройство лучших студентов на престижную работу по окончании вуза;
- 7) гарантировать лучшим студентам стажировку в престижных зарубежных вузах;
- 8) давать возможность, на конкурсной основе, публиковать студентам свои статьи в периодических изданиях;
- 9) в процессе обучения систематически поощрять самостоятельность студентов, чаще создавать спорные, дискуссионные ситуации, стимулировать критичность мышления;
- 10) проводить ежегодный Всероссийский студенческий конкурс «Студенческий научный проект»;
- 11) ввести в учебный курс всех российских вузов курс «Конкурентология»;
- 12) проводить интерактивные лекции, Интернет-конференции по конкурентологии;
- 13) чаще организовывать телемосты, круглые столы со студентами других вузов и иностранными студентами;
- 14) поощрять индивидуальную траекторию обучения студента в вузе;
- 15) систематически организовывать конкурсы студенческих проектов на стипендию какого-либо фонда;
- 16) создать в каждом вузе банк нерешенных проблем, за решение которых учреждается соответствующее вознаграждение;

17) учредить почетное членство самых одаренных студентов в различных престижных ассоциациях;

18) создавать возможность особо одаренным студентам получения на конкурсной основе бесплатного второго высшего образования.

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как творчески саморазвивающейся личности:

1) максимально развивать у студентов методологическую культуру, культуру творческой, исследовательской деятельности;

2) создавать условия индивидуальной траектории обучения;

3) выстраивать эффективную рейтинговую систему оценки;

4) формировать у студентов идеал «Творчески саморазвивающейся личности»;

5) проводить тренинги, направленные на самопознание, саморазвитие способностей студентов;

6) поощрять лучшие студенческие работы с проведением их презентаций;

7) стимулировать межвузовские, международные обменные программы;

8) организовывать спонсорскую поддержку студенческих проектов;

9) регулярно организовывать встречи студентов с выдающимися учеными;

10) увеличить удельный вес курсов по выбору студентов;

11) больше уделять внимания развитию креативного мышления студентов;

12) проводить Всероссийские, региональные и местные конкурсы творческого и профессионального мастерства студентов;

13) поощрять участие студентов в различных общественных движениях.

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как самодостаточной личности:

1) практиковать психологические тренинги на стрессоустойчивость;

2) разработать государственную программу поддержки особо одаренных студентов и молодых ученых;

3) разработать и внедрить спецкурс «Студент как самодостаточная личность»;

- 4) пропагандировать модель самодостаточной личности;
- 5) проводить тренинги для обучения студентов принимать ответственные решения в экстремальных ситуациях;
- 6) стимулировать различные виды и формы студенческого самоуправления;
- 7) давать возможность студентам самим назначать день сдачи экзаменов;
- 8) систематически организовывать встречи студентов с интересными людьми, учеными, политиками;
- 9) организовывать посещения студентами различных выставок, отражающих достижения науки, техники, искусства;
- 10) проводить тренинги, направленные на саморазвитие самодостаточной личности;
- 11) создавать в студенческих группах деловой, творческий, психологический климат;
- 12) побуждать студентов к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков.

Банк педагогических идей можно систематически пополнять, участвуя в научных конференциях, при чтении книг, научных журналов, работе с интернет. Ниже мы попытаемся привести примеры очень оригинальных и весьма перспективных педагогических идей, заимствованных при чтении и изучении журнала «Педагогика»

* * * * *

Так, например, в статье Е.В. Бондаревской «Антикризисная направленность современного воспитания» в качестве методологических ориентиров инновационной воспитательной деятельности предлагаются следующие идеи:

«1. Идея воспитания как звена общей социальной технологии развития страны, жизни российского народа. ...Воспитание как часть общей социальной технологии должно работать на будущее путем создания в воспитательном пространстве новых форм культуросообразной жизни детей и взрослых. При этом нельзя забывать, что воспитание призвано удерживать национальную традицию, которая является фундаментом восстановления культуросообразных способов бытия современного нам общества.

2. Идея воспитания как организации осмысленной жизни детей в культурном пространстве и историческом времени путем жизнетворчества. ...Воспитание – это сотворение себя, своей жизни, воспитание- это творение моих отношений с другими людьми, воспитание-это сотворение мира, в котором я живу.

3. Идея воспитания как гуманитарной практики и герменевтического опыта. Воспитание – это гуманитарный, человекообразующий процесс, сущность которого проявляется в педагогической поддержке духовности и нравственности растущего человека на всех этапах его взросления, введения его в пространство культуры, оказания помощи в осмысленном выборе лично значимых ценностей и построении соответствующих им моделей собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни...

4. Идея открытого духовно-воспитательного пространства, имеющего единую культурно-ценностную и ментальную основу. ...Принципами организации духовно-воспитательного пространства являются согласованность, открытость, нелинейность, дополнительность, вариативность, субъектность, самоорганизация...

5. Идея содержания духовно-нравственного воспитания как динамической совокупности культурных практик, которые осваивает ребенок в процессе своего взросления и решения собственных жизненных проблем.

Личность реализует себя в среде благодаря культурным практикам..., которые задаются:

- качеством языка участников воспитательного процесса;
- зрелищностью педагогических событий;
- общением их участников;
- событийностью жизни в воспитательном процессе» [2, с.9].

* * * * *

В 2009 году в Московском педагогическом государственном университете, как писал В.Л. Матросов, стартовал Всероссийский конкурс «Вуз здорового образа жизни». 150 вузов представили свои программы по данному направлению работы. Программа «МПГУ –

территория здоровья» направлена на организацию здоровьесберегающего обучения и среды, развивающей духовность и культуру во всех ее аспектах [3].

Эта замечательная идея может быть распространена на все типы учебных заведений, но для ее успешной реализации необходимы, как минимум, научно обоснованные и практико ориентированные программы педагогической ориентации учащейся и студенческой молодежи на здоровый образ жизни и система мониторинга качества выполнения этой программы.

* * * * *

В условиях перехода российской системы образования на образовательные стандарты, в основе которых реализованы идеи компетентностного подхода, очень важна реализация этих идей с тем несомненно лучшим и ценным, что наработано в отечественной педагогике и психологии. В этой ситуации интеграция идей компетентностного подхода и идей и принципов контекстного обучения как нельзя кстати для дальнейшего развития отечественной системы образования.

Все эти идеи очень содержательно представлены А.А. Вербицким и О.Б. Ермаковой в научно-исследовательской программе «Школа контекстного обучения»

«В соответствии с этим скорректирована программа развития образовательного учреждения в направлении создания школы контекстного типа.

Цель – построение современной модели образовательного учреждения, ориентированного на внедрение компетентностного подхода и расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для учащихся; формирование базовых компетенций выпускника школы (информационной, коммуникационной, самоорганизации, самообразования) посредством реализации обучающихся моделей и педагогических технологий контекстного обучения.

Реализация этой программы предполагает:

– осмысление ценностей и целей компетентностного образования в русле теории контекстного обучения;

– усиление метапредметной составляющей содержания обучения, формирование метапредметных компетенций, в том числе умений учиться;

– апробация и на этой основе конкретизация педагогических технологий контекстного обучения применительно к задачам реализации компетентностного подхода и условиям работы образовательного учреждения;

– интеграцию на основе методологии контекстного обучения инновационных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, представленных в практике учителей, их органическое сочетание с традиционными;

– научно-педагогическую рефлексию хода и результатов педагогического эксперимента, коррекцию принятых решений на основе диагностики их эффективности.

Основные образовательные цели:

– развитие самоактуализирующейся и самореализующейся личности школьника, его общекультурной, личностной, коммуникативной, интеллектуальной, социальной компетентности;

– обеспечение условий для самоопределения учащихся в жизни и будущей профессиональной деятельности;

– развитие толерантности, адаптивных и творческих способностей к жизни в динамично меняющемся, многонациональном и многоконфессиональном обществе, готовности к непрерывному образованию и самообразованию» [4, с.16].

* * * * *

Одна из серьезных задач, которую предстоит решать современному учителю – это непрерывное повышение квалификации. Наряду с традиционными профессионально-педагогическими знаниями, умениями и компетенциями он должен быть высокопрофессиональным пользователем компьютера, владеть технологиями дистанционного образования.

В этой связи, как нам представляется, И.И. Соколова выдвигает ряд новых идей по внедрению инновационной системы повышения квалификации, которая включает в себя:

«..предоставление учителю права формирования программ повышения квалификации, обеспечение мотивации учителя, например, через привязку аттестации к непосредственным и отсроченным результатам повышения квалификации. Система повышения квалификации должна включать послекурсовое, в том числе дистанционное сопровождение учителя. В повышение квалификации должен включиться широкий круг научных и образовательных учреждений, в том числе институты РАО. Система повышения квалификации на уровне всей России должна приобретать сетевой характер. Жестко централизованная система показала свою неэффективность.

Повышение квалификации учителя новой школы должно основываться на принципах непрерывности, преемственности, открытости и доступности постдипломного педагогического образования; интеграции фундаментального научного и практического знания и опыта; единства методологического, педагогического, психологического и предметного знания на мировоззренческом и профессиональном уровне; модульности в разработке содержания образовательных программ в связи с перспективным переходом на накопительную кредитно-зачетную систему; продуктивности в обучении; гармонизации интересов личности и общества; организации равноправного ценностно-смыслового диалога в процессе обучения [5, с.28].

* * * * *

Иногда достаточно продуктивные педагогические идеи будучи, казалось бы, обоснованные и даже экспериментально проверенные, но ...годами не находят своего практического применения. Так, например, произошло с нашей идеей 10-балльной оценки учебных достижений учащихся, студентов. Чтобы разъяснить суть этой идеи, в начале следует сказать, что традиционная 5-балльная шкала оценки учебных достижений учащихся, студентов обладает малой диагностической силой и неопределенностью-размытостью применяемых показателей и критериев. Часто один учитель оценку 4 ставит за решение творческой задачи, но в процессе ее решения допущена какая-либо небольшая и не существенная ошибка. А другой учитель ставит оценку 4 за знания, за пересказ какой-либо информации, описания какого-либо события, если даже ученик допустил какую-либо неточность.

Итак, чтобы увеличить диагностическую силу, мы предложили еще где-то в 1990-91 учебном году использовать 10-балльную шкалу оценки учебных достижений и учащихся и студентов. Но от 1 до 5 баллов оцениваются только знания (знания употребляемых понятий, законов, правил, знание фактологического материала и т.д.). При этом критериями оценки знаний, как и ранее, являются: полнота, глубина, системность, точность, объективность.

Далее мы предложили разнообразные умения, проявляемые учащимися, студентами в решении типовых задач оценивать баллами 6, 7, 8. Естественно, умения решать простые типовые задачи по известному алгоритму, правилу оцениваются в 6 баллов, а решение более сложных задач в 7 и даже 8 баллов. При этом применяются критерии: воспроизводимость, полнота, обобщенность, действенность применяемых правил, алгоритмов, способов деятельности.

Баллы 9 и 10 выставляются за творческое применение знаний и умений в решении не стандартных задач. Оценка 9 ставится за внутрипредметный творческий перенос знаний и умений, а 10 баллов за межпредметный творческий перенос знаний и умений. При этом критериями 9- и 10-балльной оценки становятся оригинальность, гибкость, системность, прогностичность и способность к творческому переносу знаний и умений. Нельзя не отметить, что где-то в 2008 году в педагогической печати уже начали обсуждение о целесообразности перехода на 10-балльную шкалу оценки учебных достижений учащихся и студентов, но, как это часто бывает, кого-то из чиновников от образования что-то удержало от этого нововведения. И российская школа и вуз так и продолжают применять не очень удобную, но привычную, традиционную 5-балльную оценку знаний, умений и навыков учащихся и студентов.

* * * * *

Очень важной инновационной идеей для повышения и оценки качества и среднего, и высшего образования была бы систематическая критериальная оценка разнообразных творческих достижений учащихся и студентов. Для этих целей автором этих строк еще 2008 году разработаны и предложены «Сертификат творческих достижений уча-

шегося» (для средней школы) и «Сертификат творческих достижений студента» (для колледжей и высших учебных заведений). Суть этой инновационной идеи ниже покажем на примере «Сертификата творческих достижений студента».

«Сертификат творческих достижений студента» — это документ, подтверждающий уровень новизны, личной и общественной значимости творческих достижений студента в учебно-творческой, научно-исследовательской деятельности, спорте, различных видах художественной деятельности, в результате участия в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, конференциях, выполнения индивидуальных и коллективных проектов творческого, исследовательского характера.

За рубежом для этих целей чаще всего используется так называемый «Портфолио». Однако более значимо и системно можно оценить ежегодные достижения студента в форме «Сертификата творческих достижений студента» по внешнему виду напоминающего зачетную книжку студента.

«Сертификат творческих достижений студента» заполняется раз в год куратором студенческой группы совместно со старостой студенческой группы и заверяется подписью декана факультета и печатью, что дает студенту право предъявлять «Сертификат» как официальный документ, например, при поступлении на работу, в аспирантуру, магистратуру.

Следует особо заметить, что творческая составляющая входит как основной компонент любой деятельности, где осуществляется творческая самореализация и творческое саморазвитие студента: в учебно-творческой (учебно-исследовательской), научно-исследовательской, художественной деятельности, в спорте, в досуговой деятельности и так далее.

Очень важно, чтобы результаты разнообразной творческой, внеучебной деятельности студента систематически не реже чем раз в год оценивались.

При оценке разнообразных творческих достижений студента в учебно-творческой (учебно-исследовательской, научно-исследовательской, профессионально-направленной деятельности, спорте, досуговой деятельности) может быть использована 10-балльная шкала. Но поскольку оценки от 1 до 5 баллов у нас ассоциируются с оценкой

в учебной деятельности, то при оценке творческих достижений целесообразно использовать шкалу от 6 до 10 баллов. При этом в качестве критериев могут быть использованы критерии новизны, личной и общественной значимости творческого результата.

6 баллов – ново и значимо в пределах вуза.

7 баллов – ново и значимо в пределах города.

8 баллов – ново и значимо в пределах области, региона.

9 баллов – ново и значимо в пределах России.

10 баллов – ново и значимо на международном уровне.

Далее предлагается оценить творческие достижения студента по 10-балльной шкале, точнее от 6 до 10 баллов за последний учебный год по следующим видам деятельности:

1. В учебно-творческой (учебно-исследовательской) _____

2. В научно-исследовательской деятельности _____

3. В профессионально направленной деятельности _____

4. В спорте _____

5. В искусстве _____

6. В художественном виде деятельности _____

7. В досуговой деятельности _____

8. В хобби _____

Оценки творческих достижений студента в баллах по различным видам его деятельности за год могут быть суммированы и учтены для выявления рейтинга творческих достижений студента в сравнении со студентами группы, факультета за учебный год.

Исключительно важно, чтобы результаты творческих достижений студента предавались гласности. Это можно сделать в конце учебного года на общем собрании каждого курса (на младших курсах возможно с участием родителей, на выпускном курсе – с участием работодателей), а также в других формах.

Создание банка педагогических идей – не самоцель. Однако в условиях реализации принципа непрерывности педагогических инноваций, некоторые наиболее значимые идеи могут стать основой для развития новой педагогической теории и разработки авторской педагогической технологии. Для педагога-исследователя можно порекомендовать в начале учебного года разработать программу инновационной деятельности на год и включить в нее наиболее перспективные педа-

гогические идеи. В заключение можно сказать, что успеха в больших и малых делах прежде всего добиваются те, кто овладевает искусством генерирования новых идей, творческой интеграцией противоположных начал, кто способен к профессионально-творческому саморазвитию, кто способен соединить и реализовать в себе силу духовности и силу воли для преодоления возникающих барьеров и проблем.

6.2. Банк педагогических проблем

В актуализации проблем «Концептуальной педагогической прогностики» автор видел в качестве своей стратегической задачи не только то, чтобы вывести студентов – будущих педагогов, аспирантов, докторантов, педагогов-исследователей на магистральный путь их профессионально-творческого саморазвития, но и стимулировать у них одну из важнейших исследовательских способностей – способность к прогностическому мышлению, способность видеть и выдвигать приоритетные проблемы, которые предстоит решать педагогу XXI века. Однако увидеть и сформулировать проблему порой нелегко, так как в основе каждой из них в скрытом виде лежат определенные противоречия, рассогласование некоторых реально существующих процессов, явлений.

Так, например, в мире развиваются научные и религиозные знания, культура. Каждая из этих огромных по масштабам сфер человеческого знания имеет принципиальные особенности, свои пласты информации, которые часто не согласуются между собой. Это рассогласование порождает весьма сложную для образования и воспитания подрастающих поколений проблему. Ее можно назвать одной из важнейших проблем образования и воспитания для XXI в. Эта проблема заключается в многомерном освоении и осмыслении в процессе образования научного, религиозного, культурологического знания с целью развития научного, гуманистического и вселенского по своей сути мировоззрения человека XXI в.

Таких глобальных проблем, которые уже просматриваются и которые предстоит решать педагогу-исследователю в XXI веке, можно назвать достаточно много. Некоторые из них были сформулированы и обоснованы как наиболее перспективные для развития педагогичес-

кой теории и совершенствования педагогической практики. Далее попытаемся показать педагогу – исследователю еще некоторые наиболее перспективные проблемы, которые мы посчитали в качестве примера целесообразным объединить в «Банк педагогических проблем». Естественно, что этот «Банк педагогических проблем» потребует в дальнейшем расширения и пополнения. Но как говорить, все великие дела начинаются с малого.

* * * * *

Размышляя о будущем, о том, что определяет будущий прогресс человечества, академик А.Д. Сахаров писал: «Я глубоко убежден, что огромные материальные перспективы, которые заключены в научно-техническом прогрессе, при всей их исключительной важности и необходимости, не решают все же судьбы человечества сами по себе. Научно-технический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества. Внутреннюю, духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от этого зависит, в конечном итоге, и гибель, и спасение цивилизации» [6, с.38].

И так из высказывания академика А.Д. Сахарова еще выявляется, что воспитание духовности, нравственности и культуры – вот те приоритеты и проблемы, от решения которых зависит будущее нашей цивилизации, а значит, и каждого живущего на Земле человека.

* * * * *

Еще одна глобальная проблема – это проблема адаптации человека к условиям изменяющегося мира. В этой проблеме применительно к педагогике можно выделить несколько аспектов. А в плане проблемы целей – это конкретизация целей образования и воспитания человека, способного к творческой самоадаптации в изменяющемся мире. Необходимо также исследовать проблему наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, способного к непрерывной самоадаптации, самоактуализации в изме-

няющемся мире, в этих условиях возрастает значимость комплексной проблемы психолого-педагогической диагностики различных типов и видов способностей человека к активной творческой жизни в условиях изменяющегося мира.

В условиях периодически возникающих в мире кризисов и катаклизмов, вероятно, особую роль будут играть уровень менталитета, глобальность мышления человека, с одной стороны, и оптимистические установки, оптимистический взгляд на способность к самоэволюции человека – с другой. Поэтому в качестве одной из глобальных педагогических проблем для XXI в. я вижу проблему творческого саморазвития оптимистически ориентированного менталитета человека, его способностей мыслить в планетарном и даже вселенском масштабе.

* * * * *

В современной социокультурной ситуации в России исключительно актуальной является проблема социализации учащейся и студенческой молодежи. «Проведенные исследования показывают, – как считает Н.Д. Никандров, – что сложившаяся система социализации содержит немалые риски. Они еще не означают катастрофы или обязательности наступления нежелательных событий, но означают их достаточно высокую вероятность. Это риски:

- формирования равнодушия или активной неприязни к людям;
- роста жестокости как черты характера;
- увеличение числа алкоголиков и наркоманов;
- роста насильственной и корыстной преступности;
- антипатриотизм и утрата чувства Родины;
- равнодушие к созданию семьи, большого числа пробных браков, социального сиротства и проституции;
- примитивизации культурных предпочтений» [7, с.7].

* * * * *

Одно из приоритетнейших современных направлений исследований – это глубинное понимание современных проблем социального воспитания, специфики функционирования и воспроизводства

современного детства, требующего многомерного – исторического, социокультурного, психологического и собственно педагогического подходов в исследовании процесса современного детства. Сущностные особенности современного детства и системную актуализацию чрезвычайно большого спектра проблем в этом контексте раскрыты и представлены в исследованиях Д.И. Фельдштейна:

«...Предстоит понять и прописать, как происходят процессы социализации, индивидуализации и идентификации, какие механизмы используются при этом детьми, сопоставляющими себя с миром, группами людей, конкретным человеком.....

Необходимо выявить средства, механизмы, условия формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, введение в мир большой культуры, формирующей уважение человека, важнейших человеческих качеств. Речь идет, в частности, о разработке психолого-педагогических основ воспитания личностных особенностей, кумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческие ценности.

...Следует определить возможности психолого-педагогического воздействия на формирование структуры потребностей растущих людей, усиления их эмоционально-волевой стабильности, психологической устойчивости к возникающим трудностям, способности преодолевать разные формы тревожности, жестокости, агрессивности, химических и игровых зависимостей.

...Нужно найти пути выработки у школьников избирательного отношения к информации; научить ранжировать ее в процессе самостоятельного присвоения знаний, что требует специального изучения коллективного, распределенного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и учащиеся, и учителя могут получать новые знания одновременно. Однако у них разная скорость их присвоения, разное восприятие, разная реакция. Поэтому сегодня остро необходима разработка педагогических, психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг действительно (а не в качестве лозунга) нового поколения, выявления их реальной взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет» [8, с.11-13].

* * * * *

Еще одна не менее значимая проблема — это проблема качества современного образования, которое все более отражается в соотношении мира реального и мира виртуального. В этой связи приведем некоторые весьма актуальные факты и размышления из статьи В.Г. Разумовского: «Если при социалистической плановой экономике государство определяло, сколько и каких специалистов необходимо, то теперь сам потребитель высшего образования решает, каким образом он будет его использовать...(далее в статье приводится такой пример)... из 500 ежегодно выпускаемых по космическим специальностям (Самарским государственным аэрокосмическим университетом им. С.П. Королева) около 40% студентов по этой специальности не работают, а идут в логистику, финансово-промышленные группы... Примерно 15-20% специалистов уезжают за рубеж. Однако гораздо больший процент составляет «скрытая» утечка мозгов — все та же работа не по специальности...

...Здесь напрашивается понятие виртуального. Осознавая всю его многогранность, используем в данном случае в значении противоположности реальному. Современный профессиональный мир конструируется как мир виртуальный... Официальные данные о том, как реализуются в стране научно-технические достижения, так же свидетельствуют о виртуальности отечественной науки, имеющей все более отдаленное отношение к реальности. В такую же виртуальность превращается и система образования: с филиалами и дистанционным обучением, с отсутствием студентов на занятиях(иногда и потому, что они просто не помещаются в аудиториях, забитых «платниками»), с продолжающейся коррупцией, с превращением экзаменов в зачеты, с положительными оценками, вынужденно поставленными преподавателями» [9, с.7-8].

* * * * *

В связи с массовым переходом высшего профессионального, в том числе педагогического образования на стандарты третьего поколения, основанные на компетентностном подходе, возникает много новых не

решенных проблем, особенно при проектировании содержания учебных дисциплин.

Как показывают исследования А.П. Тряпициной, «...сегодня реализуются по крайней мере две модели профессиональной подготовки в вузовском педагогическом образовании: адаптивная (направлена на адаптацию специалиста к условиям будущей работы) и профессионального развития (формирует способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия). К сожалению, вторая модель часто лишь декларируется, а осуществляется модель адаптационная, в результате чего образование находится в «догоняющей» позиции по отношению к происходящим в жизни и, соответственно, в профессиональной деятельности изменениям. Построение подготовки на основе модели профессионального развития направлено на обеспечение опережающего характера педагогического образования.» [10, с.95-96].

Далее в этой статье А.П. Тряпицина выстраивает приоритетные стратегии и принципы построения очень важной учебной дисциплины «Педагогика», которые очень важны для проектирования содержания этой дисциплины.

Автор этих строк также имел опыт написания учебного курса «Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития», где на основе усиления диагностико-рефлексивных функций и стимулирования процесса саморазвития студентов, они сами выстраивают «Я-концепцию» своего профессионально-творческого саморазвития. Однако дискуссии по проектированию и написания инновационного учебника «Педагогика» несомненно следует продолжать. Более того, инновационный учебник «Педагогика», на наш взгляд, должен, наряду с многочисленными другими функциями, обладать и содержательно представленными прогностическими функциями.

* * * * *

Дискуссии на страницах научных журналов и всевозможных научно-практических конференций так же позволяют вскрыть очень много не использованных резервных возможностей, а так же выявить не решенные проблемы, особенно в процессе разработки современных педагогических теорий, таких как эвристическое образование.

Так, например, А.В. Хуторской, анализируя резервные возможности эвристического образования для развития творческого потенциала учащихся и педагогов, вместе с тем констатирует: «Полученные результаты обнаруживают новые проблемы и вопросы, которые требуют научных и организационных ресурсов.

– Что такое потенциал человека? Относительно каких критериев необходимо формировать содержание этого потенциала? Что именно должно быть раскрыто в человеке или человеком в процессе его образования? Каким должно быть образование человека, чтобы реализовать его возможности?

– Как решать проблему самореализации и адаптации личности к окружающей среде в культурных, семейных, производственных, производных, технических и других формах? Какова роль компетентностного подхода в решении этой проблемы?

– Что такое миссия человека? Есть ли у нее специфика для человека как ученика? Это понятие в педагогике, дидактике, методике сегодня практически не исследовано. Между тем именно на основе миссии человека возможно формирование целей его образования.

– Кем (чем) задается миссия человека? Какова роль религиозных конфессий, государства, семьи? Какова роль самого человека в ее определении?

– Как миссия соотносится с процессом ее достижения? С образовательным процессом? Существует ли общая и индивидуальная составляющая миссии человека? Какова роль системы образования в реализации этой миссии?

Осмыслению и решению этих проблем может способствовать эвристическая педагогика и образование» [11, с.23-24].

* * * * *

В последние годы самым распространенным понятием в педагогических публикациях и научных докладах на конференциях является «инновации». Однако сам процесс инноваций в образовательной деятельности требует развития педагогической теории нововведений педагогической инноватики. Это во многом может способствовать развитие методологии бенчмаркинга. Несмотря на то, что бенчмаркинг,

как инструмент управления процессами нововведений в условиях ориентации на лучшие мировые образцы с целью повышения конкурентоспособности и оптимизации профессиональной деятельности, применяется с 50-х годов прошлого века, однако в образовательной деятельности его методология и технология, как это показано в работах Е.А. Князева, И.С. Ломакиной и других, требует дальнейших исследований.

* * * * *

В обозримом будущем все большее значение будут иметь не только и не столько педагогическая техника и педагогические технологии обучения и воспитания, сколько сама личность педагога как духовного наставника, мыслителя и сподвижника учащейся молодежи в их творческом саморазвитии, в их самосозидательной деятельности. Поэтому потребность в разработке проблемы подготовки Педагога как Философа и Мыслителя, как Духовно и Творчески-саморазвивающейся Личности, способной быть властителем дум и чаяний молодежи XXI в., будет все более и более возрастать.

При этом мы вряд ли сможем существенно продвинуться вперед в совершенствовании качества педагогического образования без глубокого понимания природы педагогической деятельности.

Как в связи с этим пишет В.В. Сериков: «Вопросы о природе педагогической деятельности и назначении педагога выводят на проблему природы человека вообще, механизмов становления его «человеческого качества» — собственно человеческих свойств.

В этом смысле понимание педагогической деятельности является индикатором того, чтобы ее успешно выполнять и чтобы подготовить специалиста, способного это делать на профессиональном уровне. ... Исследовать педагогическую деятельность — значит выявлять условия перехода от абстрактной теории, от замысла и цели к реальной ситуации формирования человека.

...Многообразие функций, выполняемых образованием, породило и многообразие видов педагогической деятельности.... наиболее сложный вид педагогической деятельности — воспитание. В отличие от обучения, в процессе которого учитель формирует ориентировоч-

ную основу деятельности ребенка, развивает структуру его мышления, в процессе воспитания учитель обращается к личностной сфере ребенка, для развития которой любые программы и установки всегда приблизительны, поскольку личность субъектна, индивидуальна и развивать ее можно только одним способом — создав ситуацию, требующую ее собственные усилия и интенции к самоизменению, к саморазвитию» [12, с.29].

* * * * *

Много проблем в повышении качества профессионального педагогического образования возникают в связи с введением Федеральных государственных стандартов высшего педагогического образования 3-го поколения. На целый спектр этих проблем актуализирует свое внимание А.А. Орлов: «Обсуждение содержания педагогической составляющей ФГО Сов ВПО убедило нас в том, что на многих кафедрах педагогики еще не сложилось видение новой образовательной парадигмы — компетентностного подхода к изучению педагогических дисциплин. Это, во-первых, относится к проектированию логики, перечня и содержания модулей дисциплины «Педагогика», ориентированной на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов. Поэтому есть опасения, что образовательные стандарты будут новые. А содержание остается в традиционной логике- логике и структуре науки педагогики: общие основы педагогики, теория и методика воспитания, дидактика, управление образовательными системами.

Во-вторых, формирование компетенций в процессе изучения педагогических дисциплин предполагает широкое использование интерактивных образовательных технологий в диалоговой дидактической инструментровке. Общеизвестные и достаточно часто применяемые проектные, игровые и диалоговые технологии при реализации компетентностного подхода должны быть задачей ориентированы (В.А. Сластенин). А это сложно осуществить без разработки сценарной методике проектирования всех форм учебных занятий, но особенно семинаров и лабораторно-практических занятий» [13, с.93].

* * * * *

Поскольку в обозримом будущем также просматривается тенденция усиления информатизации общества, то прямо пропорционально усилению информационной насыщенности образования и жизнедеятельности человека будет возрастать значимость разработки проблем развития и саморазвития творческого потенциала человека, а также усиливаться креативные, критические, прогностические функции интеллекта, способностей человека принимать ответственные творческие решения.

Глобальная проблема саморазвития человека также является стратегически приоритетной для человека и человечества, каким образом и с какого конца мы не стали бы анализировать эту проблему, она всякий раз упирается в проблему развития потребностей, знаний, способностей человека, особенно студенческой молодежи, вести здоровый образ жизни. А это требует колоссальных усилий по разработке и решению педагогических проблем развития валеологической, экологической культуры человека.

Поскольку в современном мире усиливаются негативные тенденции, связанные с ростом наркомании, преступности, проституции, особенно студенческой молодежи, в этом направлении у педагога-исследователя огромное по масштабам педагогическое поле проблем. Уже более чем очевидно, что противовесом наркомании, преступности и проституции студенческой молодежи может стать изучение факторов и условий, их порождающих. Необходимо также исследовать проблему развития потребности у студентов в здоровом образе жизни и педагогически показать студенческой молодежи, что престижно быть духовно и физически здоровой личностью.

* * * * *

Нерешенной остается проблема педагогической диагностики в образовании и воспитании, особенно в плане создания банка диагностических методик, и на этой основе разработка системного мониторинга качества образования и особенно такой его составляющей как воспитание и учащихся, и студентов. При этом необходимо усилить надежность, объективность, валидность применяемых диагностических методик, а самое главное — оптимизировать их применение.

«Примечательно, что 90% инновационной деятельности педагогов сводится к углублению и расширению содержания образования и только 10% – к разработке и внедрению психосберегающих медицински оправданных технологий обучения» [14]. Итак, проблема: разработка новых технологий обучения, сохраняющих здоровье учащихся и студентов.

* * * * *

К актуальным социально-педагогическим проблемам с полным основанием можно отнести и проблему свободы личности, которая в обозримом будущем, на наш взгляд, займет одно из центральных мест как в деятельности педагога-исследователя, так и педагога-практика. Проблема свободы применительно к процессу обучения, воспитания и развития личности – исключительно сложная и одновременно актуальная проблема нашего времени, на ней стоит остановиться несколько подробнее.

Убежденным сторонником свободного воспитания был С.Л. Соловейчик, который, в частности, писал: «Свобода – это, несомненно, одна из высших ценностей, к которым человек стремится всегда. На вопрос: Что такое свобода? важно не столько дать доопределение этого понятия, сколько уловить его смысл. Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свободы – от» – свободы от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения, и есть «свобода – для» – внутренняя свобода человека для его самоосуществления» [15, с.1].

Внутренняя свобода также противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек (свободная личность) в чем-то свободен, а в чем-то нет. От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления – способен на свой личный взгляд. Свободен от предубеждений...

От чего не свободен свободный человек? От совести. ...Совесть – это правда, живущая между людьми и в каждом человеке... Совесть заставляет человека придерживаться правды, т.е. жить с правдой, по

справедливости. Свободный человек строго прислушивается к своей совести, но только к ней. Педагог, цель которого – воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Остается добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать красивых, гордых людей – это ли не мечта педагога? [15, с.1]. В этих философско-педагогических размышлениях С.Л. Соловейчика сквозит его озабоченность по поводу того, что проблема свободы личности в обучении и воспитании по существу так и остается нерешенной и далеко не исследованной.

* * * * *

Перечень актуальных и нерешенных педагогических проблем можно было бы продолжить. Среди них: 1) интеграция процессов управления и самоуправления, их оптимальное сочетание; 2) оптимизация учебной нагрузки учащихся, студентов; 3) усиление диалоговых функций обучения и воспитания на основе интерактивных методов и педагогических технологий; 4) создание системы педагогической диагностики и педагогического мониторинга качества образования, включая и воспитание; 5) разработка системы дистанционного образования с активным применением телекоммуникационных сетей «Интернет», «Гласнет» и многих других.

В заключение скажем, что природа педагогических проблем всегда или почти всегда многомерна и многоаспектна. Так, например, проблема педагогического мониторинга как системной диагностики в управлении качеством образования имеет экономический, правовой, нравственный, психологический и собственно педагогический аспект. Эта многомерность и комплексность характерна для очень и очень многих педагогических проблем, которые предстоит решать педагогам-исследователям XXI века.

Литература

Глава 1

1. Цитируется по кн.: Теория и практика воспитательных систем / под ред. Л.И. Новиковой. – М.: Школа-пресс, 1993.
2. *Ильина Т.Н.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1987.
3. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.
4. *Гершунский Б.С., Пруха Я.* Педагогическая прогностика. – Киев: Вища школа, 1979.
5. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – С.185-205.
6. *Рогозин Д.* Ястребы мира. Дневник русского посла. – М.: Альпина нон-фикшн, 2010. – С.248.

Глава 2

1. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995.
2. *Зинченко В.П.* Возможна ли поэтическая антропология. – М.: Российский открытый университет, 1994.
3. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
4. Культурология / науч. ред. Г.В.Драч. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
5. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990.
6. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1956.

7. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.
8. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. – М., 1993.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М., 1946.
10. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
12. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики образования. – М.: Российский Открытый университет, 1994.
13. Крутова О.Н. Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / под ред. Л.И.Новиковой. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – Гл. 5.
14. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. – М.: Молодая гвардия, 1992.
15. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – 1994. – № 3.
16. Малахов В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. – М., 1979.
17. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Изд-во КГУ, 1991.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
19. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: ВГПИ, 1994.
20. Асмолов А.Г. Интервью в «Учительской газете» от 6 июля 2010 года, с.13.

Глава 3

1. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М., 2006. – С.15.
2. Макаркин Н.П. Модернизация во имя повышения качества образования / Н.П. Макаркин. – Изд-во Мордовского ун-та, 2007.
3. Нигматуллин Р.И. Кризис и модернизация России – тринадцать теорий / Р.И. Нигматуллин, Б.И. Нигматуллин. – М., 2009.

4. *Панарин И.Н.* Информационные аспекты обеспечения национальной и духовной безопасности в материалах XII международных Лихачевских чтений 24-25 мая 2007 г. «Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире» / И.Н. Панарин. – СПб., 2007. – С.253.

5. *Субетто А.И.* Управление качеством жизни и выживаемость человечества / А.И. Субетто // Стандарты и качество. – 1994. – № 1.

6. Южная Корея глазами русских учителей: сб. ст. – Казань: ЦИТ, 2009.

Глава 4

1. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.

2. *Волов В.Т.* Инновационные принципы системы образования // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 109.

Глава 5

1. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: Инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань, 2003.

2. *Скаткин М.И.* Совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1971.

3. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982.

4. *Философия любви. Антология любви / сост. А.А. Ивнин.* – М.: Политиздат, 1990.

5. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992.

6. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.

7. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.

8. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. – М., 1992.

9. Советская энциклопедия. – М., 1982.

10. *Соловьев В.С.* Соч. в 2-х томах. – Т. I. – М.: Мысль, 1990.

11. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Международные отношения, 1990.

12. Жизнь как творчество / под ред. Л.В. Созань, В.А. Тихомирович. — Киев: Наукова думка, 1985.
13. *Климов Е.А.* Как выбрать профессию. — М.: Просвещение, 1984.
14. *Рувинский Л.И.* Воспитание и самовоспитание школьников. — М.: Просвещение, 1984.
15. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1988.
16. *Писарев Д.И.* Избранные произведения. В 2-х т. — Т. 2. — 1935.
17. *Шалапин Ф.И.* Маска и душа. — М.: Московский рабочий, 1989.
18. *Маяковский В.В.* Полн. собр. соч. — Т. 12.
19. *Флобер Г.* Собр. соч. — Т. 5. — М., 1956.
20. *Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.Н.* Как запоминать иностранные слова. — М., 1992.
21. *Гарибян С.* Как развить и улучшить память. — СПб., 1993.
22. Развитие памяти / сост. С.Ю. Коваль. — Днепропетровск, 1990.
23. *Хакен Г.* Информация и самоорганизация. — М.: Мир, 1991.
24. *Таланчук Н.М.* Введение в неопедагогику. — М.: РАО, 1991.
25. *Таланчук Н.М.* 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма. — Казань: НИИССО РАО, 1993.
26. *Таланчук Н.М.* Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. — Казань: НИИССО РАО, 1993.
27. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт. — Новосибирск, 1989.
28. *Ден Даниэль.* Преодоление разногласий. — СПб., 1994.
29. *Ершов А.Л.* Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе, их разрешения. — Л., 1976.
30. *Зигерм В., Лонг А.* Руководить без конфликтов. — М., 1990.
31. *Кичанова И.М.* Конфликт: за и против. — М., 1978.
32. *Корнелиус Х., Фейер Ш.* Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. — М., 1992.
33. *Скворцов В.В.* Способы разрешения конфликтов. — М., 1986.

34. *Скотт Джини*. Способы разрешения конфликтов. — Киев, 1991.
35. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или переговоры без поражения. — М., 1990.
36. *Андреев В.И.* Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. — М.: Народное образование, 1995.
37. *Тихонова Л.* В глубинах психики, или чем может помочь педагогу соционика // Директор. — 1995. — № 1.
38. *Гуленко В.* Соционика в школе: первые шаги // Директор. — 1995. — № 6.
39. *Сироткина Н., Тихонова Л.* В поисках контакта, или вновь о соционике // Директор. — 1995. — № 5.
40. *Слинько О.* Ключ к сердцу — соционика. — Киев: Доверие, 1991.
41. *Букалов А.В., Бойко А.Т.* Соционика: тайна человеческих отношений и биоэнергетики. — Киев, 1992.
42. *Крегер О., Тьюсон Дж.* 16 дорог любви. — М., 1995.
43. *Кузьмина Н.В.* Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования НИИ РАО. — Бийск, 1994.
44. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. — Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
45. *Гранин Д.* Выбор цели. — Л., 1975.
46. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. — Санкт-Петербург, 1995.
47. *Макаренко А.С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Основы педагогического мастерства. — Полтава, 1981.
48. *Брехман И.И.* Валеология — наука о здоровье. — М.: Физкультура и спорт, 1990.
49. *Лисицын Ю.П.* Образ жизни и здоровье населения. — М.: Знание, 1982.
50. *Капица П.Л.* Эксперимент, теория, практика. — М.: Наука, 1981.
51. *Безруких М.* Здоровье детей // Учительская газета. — 1996. — № 10. — Март.
52. *Тверская С.С., Утешинский Д.Д.* Здоровье человека // Первое сентября. — 1992. — № 1.
53. *Ефремов И.А.* Лезвие бритвы // Нева. — 1963. — №6.

54. *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань, 2004.
55. *Фахрутдинов Р.А.* Инновационный менеджмент. – М: «Бизнес-школа», Интел-Синтез, 2000.

Глава 6

1. Первое сентября. – 1996. – № 92.
2. *Бондаревская Е.В.* Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. – 2007. – № 3. – С.9.
3. *Матросов В.Л.* Новый учитель для новой российской школы // Педагогика. – 2010. – № 5.
4. *Вербицкий А.А., Ермакова О.Б.* Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С.16.
5. *Соколова И.И.* Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. – 2010. – № 5. – С.28.
6. *Сахаров А.Д.* Мир, прогресс, права человека. – М., 1990.
7. *Никандров Н.Д.* Российская академия образования: итоги деятельности и перспективы научных исследований // Педагогика. – 2009. – № 1. – С.7.
8. *Фельдштейн Д.И.* Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика. – 2009. – № 1. – С.11-13.
9. *Разумовский В.Г.* О качестве знаний и необходимости реформирования школы // Педагогика. – 2008. – № 5. – С.7-8.
10. *Тряпицина А.П.* Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения // Педагогика. – 2010. – № 5. – С.95-96.
11. *Хуторской А.В.* Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования // Педагогика. – 2009. – № 3. – С.23-24.
12. *Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С.29.

-
13. *Орлов А.А.* Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С.93.
 14. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М., 1996.
 15. *Соловейчик С.Л.* Человек свободный // Первое сентября. – 1997.

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Методологические основы концептуальной педагогической прогностики	8
1.1. Актуализация проблем концептуальной педагогической прогностики.....	8
1.2. Основные понятия концептуальной педагогической прогностики.....	11
1.3. Предмет и задачи концептуальной педагогической прогностики.....	16
1.4. Методы исследования	21
Глава 2. Метапринципы развития педагогических теорий.....	26
2.1. Системный метапринцип.....	26
2.2. Аксиологический метапринцип	30
2.3. Культурологический метапринцип	36
2.4. Антропологический метапринцип	43
2.5. Гуманистический метапринцип	48
2.6. Синергетический метапринцип.....	53
2.7. Герменевтический метапринцип	61
2.8. Бинарный метапринцип	67
2.9. Феноменологический метапринцип.....	68
2.10. Конкурентностный метапринцип.....	69
Глава 3. Глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI века	71
3.1. Экономический вызов	76
3.2. Информационный вызов	79
3.3. Инновационный вызов	84
3.4. Экологический вызов.....	87
3.5. Демографический вызов	90
3.6. Миграционный вызов	92

Глава 4. Базовые законы развития педагогических теорий	95
4.1. Закон цикличности развития педагогических теорий	96
4.2. Закон природной социальной культурологической и технологической обусловленности (сообразности) развития педагогических теорий	98
4.3. Закон полисубъектности развития педагогических теорий	100
4.4. Закон системообразующего феномена в развитии педагогических теорий	101
4.5. Законы системной интеграции и дифференциации научного знания в развитии педагогических теорий	103
4.6. Законы многомерных бинарностей в развитии педагогических теорий	105
4.7. Законы конвергенции и дивергенции научного знания в развитии педагогических теорий	112
4.8. Закон межпредметного творческого переноса научного знания в развитии педагогических теорий	113
4.9. Закон мониторинга и обратной связи в развитии педагогических теорий	114
4.10. Закон оптимизации в развитии педагогических теорий	116
4.11. Закон возрастания требований к эффективности и гарантированности качества образования (воспитания) в развитии педагогических теорий	116
4.12. Закон конкуренции научных школ и отдельных ученых в развитии педагогических теорий	118
Глава 5. Приоритетные стратегии развития педагогических теорий для XXI века	121
5.1. Педагогическая этика	121
5.2. Эвристика для творческого саморазвития	131
5.3. Педагогическая синергетика	149
5.4. Конфликтология	157
5.5. Педагогическая акмеология	165
5.6. Педагогическая валеология	170
5.7. Конкурентология	179
Глава 6. Банк педагогических идей и проблем для концептуальной педагогической прогностики	187
6.1. Банк педагогических идей	187
6.2. Банк педагогических проблем	199
Литература	211

Андреев Валентин Иванович

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА**

Подписано в печать 27.08.2010. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Newton». Усл. печ. л. 12,79.
Тираж 1000 экз. Заказ 08-10/08-3.

Издательство «Центр инновационных технологий».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71



420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru