

Д.И. Фельдштейн

Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования



В статье-обращении автор ставит вопрос о необходимости изменения основ современной образовательной системы, создания новых образовательных концепций, соответствующих тем требованиям, которые ставит перед сегодняшними учениками реальная жизнь. Также обозначаются основные, наиболее актуальные направления, в которых, по мнению автора, следует вести фундаментальные научные исследования с целью дальнейшего эффективного развития системы образования.

Уважаемые коллеги!

Вряд ли нужно сейчас останавливаться на утверждении, что современное человеческое сообщество живет в принципиально другом мире, чем даже 20—25 лет тому назад.

Научному доказательству этого положения посвящены сотни серьезных исследований экономистов, социологов, политологов, философов, психологов, педагогов, культурологов, представителей практически всех сфер знания, исследований, раскрывающих характеристики кризисных явлений и глобальных изменений, хотя еще четко и не определяющих объективно сложившееся сегодня историческое состояние общества, условно называемое часто постиндустриальным.

Между тем, сама реальность жизни заставляет нас осознавать глубину произошедших изменений и максимально адекватно оценивать их действия. Изменились не только условия жизни, изменилось социальное пространство существования и функционирования человека в целом, изменилась система его отношений, изменился он сам.

Среди всех произошедших глобальных изменений: экономических, технико-технологических, общественно-политических, культурных, социально-психологических, — исследователи особое место отводят воздействиям информации, роли современных технологических ее систем и форм. Отводят в такой степени, что современное общество, с легкой руки японского теоретика К. Коямы, поддержанного затем И. Масудой, О. Тофлером, Дж. Нейсбитом и другими, стали называть **информационным**.

Главной особенностью информационного общества выступает снятие барьеров между разными странами, народами, открытость мира человеку и человека всему миру, выход его за пределы привычной среды в принципиально новое пространство, где информация буквально заполонила все сферы, создав но-

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российской академии образования, действительный член (академик) РАО, лауреат премий Президента Российской Федерации в области образования и Правительства Российской Федерации в области образования.

Его перу принадлежит более 300 научных работ, в том числе 43 монографии. В их числе за последние годы: «Социальное развитие в пространстве-времени детства» (1997), «Психология взросления» (1999), «Возрастная и педагогическая психология» (2002), «Психология развития человека как личности» в 2-х тт. (2005), «Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства» (2006), «Человек как создатель и носитель социального» (2007), «Трудный подросток» (2008).



вую природу общения людей, воздействуя на их сознание, изменяя потребности, возможности, представляя, по сути, новый способ жизни человека и, в частности, условия и формы получения, присвоения знаний, формируя сложное соотношение информации, знания, познания.

В этой создавшейся сегодня реальности выработанная прежде и продуктивно работавшая ранее система образования растущих людей дает серьезные сбои. Она практически исчерпала себя как активно действующая. И не потому, что плохая, а потому, что **не соответствует реалиям современного общества**, которое исторически переросло ее.

При этом общество (вовсе не только российское) оказалось не готово к главному — определению путей, средств формирования молодого поколения, которому предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития, причем решать с учетом новейших научных данных.

На этой ситуации, безусловно, сказывается смена мировоззренческих позиций, в том числе связанная с новыми научными открытиями, допускающими, в частности, что для нас важно, значимость интуиции, иррационального мышления и т. д.

Смена классической рациональности неклассической, а затем современной постнеклассической изменила миропонимание человека, в значительной степени определяя новые теоретические подходы и установки. Для постнеклассической рациональности, как полагает известный философ академик В.С. Степин, характерен учет ценностных факторов человеческого мироотношения, реальность творческой составляющей человеческой деятельности, обеспечивающая саморазвитие, «самостроительство» субъектов этой деятельности.

Важно подчеркнуть, что именно постнеклассическое рациональное сознание, допускающее самокритичность, диалогичность, открытость, представляет широкие возможности для решения задач развития новой личностно-ориентированной системы образования, диктуя необходимость развертывания серьезных психолого-педагогических исследований, ибо педагогика, возрастная психология и возрастная физиология принадлежат, говоря словами Василия Васильевича Давыдова, «к особому виду научности, который относится к практико-ориентированному типу проектно-программной направленности».

Неслучайно в нашей академии все в большей степени осуществляются разноплановые психолого-педагогические **теоретические** исследования при одновременной актуализации **практико-ориентированных работ**, включающих изучение возрастных особенностей и психофизиологических характеристик детей разного возраста, анализ реального состояния образовательного процесса, экспериментальную проверку и моделирование новых форм, методов, технологий образования.

Однако всего этого в современных условиях поступательного развития человеческого сообщества вообще, российского общества в том числе и особенно, явно недостаточно. Нам пора осознать и признать, что существующая система образования не соответствует, как уже выше отмечалось, требованиям сегодняшнего дня. И в связи с этим активизировать ширококомасштабный психолого-педагогический научный поиск, направленный на построение научно обоснованной **стратегии развития** образования, определение форм, условий **не модернизации**, а создания качественно новой системы образования детей, подростков, юношества — их обучения, воспитания, личностного развития на новых теоретических осмысленных основаниях. Естественно, при сохранении всего ценного, накопленного ранее. Как писал Осип Мандельштам: «Есть ценности — незабываемые скалы над скучными ошибками веков». Поэтому важно не разрушать, а использовать весь богатейший багаж, накопленный отечественной педагогикой в борьбе за высокую духовность, глубинную нравственность растущих людей. Это тем более необходимо в современных условиях, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева, опасность вырождения человечества в «зверочеловечество», связанная с тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна, по обоснованному мнению академика Н.Н. Моисеева, «ввергнуть все общество в мир абсурда».

Поэтому, организуя сегодня исследования, направленные на создание концептуальных основ развивающей системы образования, мы обязаны особое внимание уделить установлению нравственных ориентиров, ценностей, того духовного фона, на базе которого и можно определять сущность современного образования, его структуру, в том числе соотношение предметов гуманитарного, математического, естественнонаучного, эстетического циклов, содержание отдельных учебных дисциплин, длительность их изучения.

Выполнение этих объемных задач требует не просто серьезного пересмотра проблематики и тематики фундаментальных исследований Академии, а формирования нового пространства, новых направлений ее деятельности, что предполагает, **во-первых**, проведение исследований, ориентированных на **выработку теории** современного образования, опирающейся на четкие мировоззренческие позиции и новые научные достижения при глубоком анализе имеющихся реальных проблем общества, состояния образования и развития детства.

Во-вторых, выработку **стратегии организации** психолого-педагогических исследований, полагающей пересмотр принципов и форм деятельности всех

академических структур, взаимодействия специализированных институтов.

При этом нам следует избавиться, извините за образность, от квадратно-гнездового метода работы наших учреждений, вычленив перспективные линии исследований, скоординировав усилия, реально организуя совместную деятельность по всем важнейшим научным направлениям.

В-третьих, необходим поиск и разработка новых принципов системного взаимодействия теории и практики, прогностической и опытно-экспериментальной деятельности. Кстати, примеры именно такого типа работы мы обнаруживаем в 40-летней ретроспективе, когда Эльконин и Давыдов в педагогической психологии, а Скаткин и Лернер в дидактике не просто выдвигали в 70-е г.г. прошлого века продуктивные научные идеи, но и экспериментально проверяли их с помощью учителей-практиков в пролонгированном педагогическом опыте, убедительно доказывая обязательность сочетания теоретического построения и его экспериментальной проработки.

В-четвертых, мы мало учитываем человеческий фактор, прежде всего, отношение научного работника к научно-теоретической и практической исследовательской деятельности, ответственность за нее.

Хочу в этом плане привести конкретный пример потери рабочего научного времени объемом в несколько лет, имеющий место в обостренной ситуации современного образования и обсуждения проблем его развития.

Так, даже весьма приблизительное знакомство с проблематикой исследований одного из головных институтов нашей академии — Института теории и истории педагогики показывает, что здесь, где трудятся 13 докторов и 23 кандидата наук, ряд лабораторий работают, по сути, над одной и той же проблематикой. Это лаборатория общей и нормативной **методологии**; лаборатория **методологии** историко-педагогических исследований; лаборатория **методологии** сравнительного образования; лаборатория теоретико-**методологических** основ непрерывного образования и лаборатория философии (т. е. **методологии** науки). Таким образом, пять лабораторий из 14 имеющих изучают **проблемы методологии** педагогики. И что же в результате мы имеем в ходе столь массивного исследования методологии нашей науки?

На 2010 г. здесь было запланировано изучение культурно-педагогических основ стратегии и технологий развития образовательных систем. В рамках данного проекта выделена тема «Методологические требования к описанию (?) научно-педагогических исследований». Сроки выполнения 2008—2012 г.г. Но уже в отчете института за 2007 г. мы читаем, что были подготовлены главы в монографию «Основные характеристики и направления фундаментальных и прикладных исследований в педагогике» (3 п. л.). А на 2010 г. запланирована глава в монографию «Основные результаты фундаментальных и прикладных исследований в педагогике» (4 п. л.). Нужны какие-либо

комментарии или и так понятно, что в 2010 г. планируется переписать материалы 2007 г.?

Возьмем другую тему того же методологического блока — «Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки». Еще в 2006 г. здесь была, судя по отчету, выявлена и раскрыта сущность основных направлений развития педагогических знаний во 2-ой половине XX в. В 2007 г., цитирую: «выявлены и установлены ведущие тенденции развития педагогического знания во 2-ой половине XX века». А в 2010 г. плановая работа ведется над тем, чтобы «выявить, проанализировать и охарактеризовать развитие основных направлений отечественного педагогического знания в 30-е — 80-е годы XX века», т. е. все той же второй половины прошедшего столетия?!

Если в 2002 г. институт выполнил работу на тему «Философия образования как методологическая основа определения путей развития образования» (6 п. л.), а в последующие годы эта тема была названа «Философия образования как методологическая основа взаимодействия педагогической науки и практики» и по ее итогам в 2007 г. был подготовлен аналитический доклад «Пути использования философии образования как **методологической основы взаимодействия** педагогической науки и практики» (4 п. л. плюс 2 п. л. статей на ту же тему), то на 2008—2012 г.г. запланирована тема «Методологические основы взаимодействия педагогической науки и системы отечественного образования в современных условиях», где по итогам 2010 г. ожидается написание главы в монографию «Методологические основы взаимодействия педагогической науки и системы отечественного образования в современных условиях» (2 п. л.).

Задача, что называется, для слабо подготовленного ученика начальной школы: найти отличия в названных темах и отчетах хотя бы 2007 и 2010 г.г.

Спрашивается — для чего и для кого пишутся отчеты, аналитические доклады, статьи научными сотрудниками? Причем прямо на поверхности факты, когда некий, извиняюсь, исследователь берет материал 2002 г. и подает в 2010 г. как новое слово в науке. Действуя прямо по поговорке: новое — это хорошо забытое старое.

Не хочу сейчас детально рассматривать данное явление научной недобросовестности, а упоминаю о нем лишь в доказательство серьезных огрехов в планировании исследований, что особенно недопустимо сегодня, когда общество ждет от нас: педагогов, дидактов, методистов, психологов, физиологов, — определения стратегии развития нашей науки, разработки общей программы, постановки и решения наиболее актуальных проблем образования.

Уважаемые коллеги!

Разумеется, обозначенные мною выше четыре главных проблемы чрезвычайно сложны и не предполагают быстрого решения. Хотя успех в их разработке жизненно необходим. Он требует мобилизации сил, укрепления ответственности, четкого обозначения главных направлений наших действий.



Естественно, в этом контексте на первых план выходит определение целей и функциональной нагрузки современного образования. Здесь я хочу напомнить слова Л.С. Выготского о том, что «традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» (Выготский Л.С., «Педагогическая психология», М., 1926, с. 570). И мы можем гордиться тем, что в отечественной психолого-педагогической науке давно был взят курс на развивающее обучение, полагающее понимание, восхождение от абстрактного к конкретному, базирующееся на принципах теоретического мышления.

В современной действительности актуализируется задача углубления теории развивающего обучения. В то же время в условиях информационного общества, при глобальном расширении потока информации и изменении структуры знаниевого пространства усложняется проблема определения сущности образования, так как наряду с задачей обучения учению встает сегодня проблема **обучения выбору информации**, поиска возможностей маневрирования в ее потоках, и поэтому формирование и научное обоснование целей образования выступает важнейшим направлением в разработке теоретических основ современного образования, определении функциональной нагрузки всех его структур и возможностей в развитии общества.

В решении названных и других проблем построения современной теории образования необходимыми представляются исследования по целому ряду важнейших направлений.

Одним из них выступает изучение сегодняшнего состояния ребенка.

Опираясь на идеи Выготского, дополненные и обогащенные трудами Леонтьева и Эльконина, Занкова и Скаткина, Давыдова и Запорожца, Лернера и других выдающихся ученых, нам предстоит, во-первых, выяснить, как изменился растущий человек, с каким именно ребенком, подростком мы имеем дело сейчас. Каковы темпы, ритмы его жизни, каковы его возможности, в том числе и в связи с изменениями знаниевого и информационного пространств.

Вхождение в эти новые пространства, где огромные пласты знаний идут от телевидения, интернета, товарищей, а не только от учителей и из учебников, ставит принципиально новые педагогические задачи: а) не постепенного введения ребенка в мир знаний, а **организации** знаний, формировании необходимых знаний, их устойчивости; б) поскольку ребенок становится ныне на практическом уровне более технически ориентирован (уже 3-летний осваивает разного рода кнопки), то предстоит понять, установить, какой объем знаний, в том числе и технических, ему необходимо дать, чтобы он умел логически мыслить и одновременно интегрировать, обобщать, усваивать понятия.

Изучая особенности современного детства, нам важно рассмотреть те уже фиксируемые подвижки,

которые происходят на разных его периодах, стадиях, определив способности, потребности ребенка — дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника. То есть нам предстоит глубоко понять и раскрыть как специфику современного процесса детского развития, так и его изменяющийся сегодня, сейчас характер на каждом этапе онтогенеза, установив, проследив намечающиеся тенденции.

Во-вторых, следует выявить и описать новые характеристики современной социальной сферы, прежде всего, тех отношений, в систему которых уже включен ребенок, в том числе и отношений, которые не соответствуют его определенному возрасту. При этом важно раскрыть особенности и границы социального пространства, в котором он реально функционирует, рассмотрев средовые характеристики, активные действующие на детское развитие.

В-третьих, важно выяснить психофизиологические особенности восприятия — слухового и зрительного, определив характер развития мышления современного растущего человека, а также его миропонимания, мировосприятия, установив, какой объем информации удерживает он в разном возрасте, моделируя в экспериментальных условиях разные ситуации с целью определения, что у ребенка, подростка, юноши устойчиво сформировано, а что случайно инъецировано. То есть чрезвычайно важно осмыслить создавшееся состояние Детства.

Вторым направлением нашей научной деятельности выступает разработка нормы и уровня современного образования, необходимых для выполнения движущих функций в развитии общества. Здесь актуализируется проблема определения функциональной нагрузки образования, его адекватности потребностям общества, возможностям и способностям современного человека, которые сегодня принципиально изменились. Это в значительной степени связано и со все возрастающим потоком информации, растущим сейчас в геометрической прогрессии.

Не случайно проблема информации, в том числе информатизации образования, приобрела ныне исключительное значение. По сути, перед нами новая форма существования человека, дающая возможность использовать все достижения человечества. Как писал известный математик академик Н.Н. Моисеев, «человек, благодаря компьютерам, получил... новое средство совершенствования коллективного интеллекта...» При этом «коллективный разум», по его мнению, «может обрести способности, о которых мы даже не догадываемся. И может быть, данное явление уже у порога» («Восхождение к разуму», М., 1993, с. 50). Сейчас, по представлению этого выдающегося ученого, идет историческое развитие человеческого интеллекта от индивидуального, обособленного состояния к групповому, коллективному. Поэтому остро необходимы масштабные психолого-педагогические поиски не просто методов овладения растущими людьми технико-технологическими возможностями инструментов информатизации, но определение путей ее освоения, в том числе включение

ния в знаниевое пространство, при выявлении возможностей сочетания индивидуальных и коллективных форм присвоения знаний.

При всем том, что информатизация сегодня глубоко внедрена в образование, особого внимания требуют проблемы использования информации, культуры этого использования, построения учебных программ и учебников, ориентирующих учащихся на поиск знаний, в том числе и идущих из различных информационных структур, формирования способностей не только добывать и владеть информацией, уметь прогаммировать, но самое главное, инъектировать получаемые знания в поиск и решение значимых задач общества, развитие его культурного и технологического потенциалов.

Здесь накоплен огромный дидактический, методический материал, богатейший педагогический опыт, но нет достаточной его интеграции, дающей возможность осуществить научный синтез, необходимый для построения теории информационного образования.

Кстати, именно многоплановая информация как новая форма отношения растущего человека к миру и к своему положению в нем открывает широкие перспективы развития многих важнейших направлений современного образования. Это касается, в частности, экологии. Я имею в виду не просто защиту окружающей среды, а осмысление ее как условия, потребности нормальной жизнедеятельности. И в этом плане следует признать, что, несмотря на большие достижения в разработке вопросов экологического образования, экология все еще не осмыслена как явление культуры и как историческая необходимость. Отсюда четко вычленяется задача, отнюдь не сводящаяся к введению нового учебного предмета, а предполагающая разработку целостной теории экологического образования как качественно значимой характеристики культурного человека.

Другой актуальной проблемой выступает сейчас проработка возможностей введения в содержание образования вопросов, условно говоря, «космологических». При всех имеющихся у современного человечества знаниях о космосе, галактиках, планетах выпускники и средней, и высшей школы практически безграмотны в данной важнейшей сфере, с которой тесно связано наше существование на Земле и само существование Земли.

Вышеназванные проблемы, как и многие другие, новые, ранее не ставились. Но без их проработки и решения немислим современный культурно-исторический уровень развития общества и человека. В обязательном порядке они должны быть включены в современную систему образования. При этом перед психолого-педагогической наукой встает труднейшая задача определения объема знаний по основным направлениям науки, культуры, требующим, с одной стороны, включения в содержание образования, с другой — учета возможностей ориентации обучаемых на понимание и способность выбора, их творческого подхода к усвоению знаний.

Третьим направлением исследовательской психолого-педагогической деятельности является поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, приемов организации процесса образования. Перед нами чрезвычайно сложное и важное направление, требующее не просто особых усилий, но и тесной взаимосвязи теории и практики. Это и проблема временного режима работы образовательных учреждений, обостряющаяся в связи с возросшим объемом научных знаний, и проблема соотношения индивидуальных и коллективных форм обучения, организации совместной или самостоятельной классно-урочной деятельности, построения структуры урока, перехода в учебниках от механических упражнений к заданиям формирующим, использования специфической компоновки учебного материала для создания системы смыслов, переосмысления функции оценивания и контроля.

В ряду актуальных проблем, ждущих своего решения, и определение роли игры в разных школьных возрастах, и нахождение путей использования игровой формы в процессе обучения. Все это требует пролонгированного изучения, как его требует и опытно-экспериментальный поиск других достаточно эффективных форм организации образовательного процесса: диспутов, круглых столов, анализа их соотношения.

Хочу отметить, что именно здесь у нас накоплен огромный научный, практико-ориентированный материал. Но, к сожалению, он не просто не систематизирован, а буквально разбросан по отдельным монографиям, статьям, так называемым аналитическим отчетам отдельных академических институтов и научных сотрудников. Причем итоговых заключений по всем этим материалам катастрофически мало, отсутствует анализ их в целом, нет должных обобщений. При увеличении количественных данных фактически не имеется качественных характеристик. Именно в этом отношении нам крайне важны соответствующие усилия, обеспечивающие взаимодействие теоретиков и экспериментаторов. При этом пора не довольствоваться лишь методами 50—60-х гг. прошлого столетия, а поставить в качестве одной из первоочередных задач разработку новых методов, новых исследовательских методик и, главное, создание новых методологических оснований для них.

Четвертое направление наших психолого-педагогических работ, требующее особого внимания, связано с проблемами воспитания, на которых я хотел бы остановиться подробнее.

К сожалению, как это ни прискорбно, но в педагогике до сих пор превалирует ущербная теоретическая установка на приоритет обучения. Как известно, она сложилась под влиянием идей бихевиоризма и практики социального научения.

Отсюда школа в целом, режим и ритм ее работы, структура деятельности учащихся ориентированы, в основном, на познание, восприятие, усвоение знаний, понятий. Между тем, отношение детей и к самим знаниям, и к делу, а тем более к людям не может быть сформировано только в процессе обучения,



которое выступает лишь одним из важнейших компонентов образования, средством развития одной из сущностных сил человека.

Неслучайно национальная инициатива «Наша новая школа», поставив задачу развития человека как личности, целенаправляет систему образования на формирование способности растущих людей к активному функционированию в конкретно-исторической ситуации современного общества при обеспечении развития каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Это предполагает научный поиск путей, условий не приспособления детей, молодежи к наличным формам социального бытия, не подгонку их под определенную колодку, а создание возможностей, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого молодого человека, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию.

Отсюда остро необходимо создание целостной теории воспитания при внедрении в сознание как педагогов, так и работников всех государственных структур новой установки на построение образовательного процесса, где обучение и воспитание выступают его равноправными компонентами.

Выявление условий, путей, способов, механизмов развития молодого человека как личности требует от нас кардинального переосмысления научных основ воспитания, начиная с поиска путей его качественного обновления. Но обновление, как известно, может происходить двумя путями: проведением (время от времени) каких-либо начинаний или постоянным инновационным процессом, заложенным в самой структуре воспитательной системы общества. Первый путь — это решение проблемы методом «тришкиного кафтана», т. е. с помощью попыток заткнуть те или иные прорехи, которые обнаруживаются в эмпирии, без глубокого понимания причин, ведущих к этим ситуациям, а следовательно, и без понимания целей и методов, позволяющих избежать их в будущем. Это положение приводит к резкому снижению теоретического уровня исследовательских проблем.

Всем нам ясна необходимость осуществления второго пути, т. е. первоочередного проведения глубоких теоретических исследований в области психолого-педагогических и социальных наук, что должно предшествовать разработке конкретных программ воспитания.

Однако реализацию данного подхода сегодня тормозит, во-первых, отсутствие ясного осознания в обществе необходимости фундаментальных теоретических исследований, направленных на создание концепции развития общества и личности, концепции воспитания личности; во-вторых, отсутствие необходимых научных кадров, т. к. в 90-е г.г. были разрушены традиции и преемственность в данной работе, и, в-третьих, отсутствие соответствующих научно-организационных структур по выработке и апробации форм, условий, программ воспитания, работающих на альтернативных началах.

Причем ныне важна не только глубинная педагогическая проработка средств и методов воспитания, но и формулировка общих целей и ценностей воспитания, исходящая из принятой обществом философии человека и культуры, раскрытие процессов и механизмов воздействия всех институтов социализации и меры их реальной эффективности. Здесь особое значение приобретают психолого-педагогические исследования, которые должны быть направлены на раскрытие внутренней сущности воспитательного процесса, источников, закономерностей, условий и механизмов развития личности на разных возрастных этапах и в различных социально-психологических группах. А это требует объединения усилий философов и психологов, социологов и педагогов, юристов и физиологов, медиков и других специалистов, действующих в содружестве с практиками-организаторами не только школ, но и молодежных движений, клубов, отрядов, групп, целенаправленных на подготовку альтернативных концепций, позиций, положений, стратегически важных, перспективно направленных, в сочетании с выработкой научно обоснованной тактики воспитания растущих людей в конкретных обстоятельствах, группах, регионах и т. д.

Необходимо отметить, что серьезные заделы для осуществления фундаментальных исследований в данной области имеются. Нашими учеными раскрыто и содержание социального развития растущих людей, и его основные компоненты, выявлены рубежи и периоды активного социального развития, которые определяют стадии поэтапного становления личности, когда растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

Но, наряду с разработкой научных психолого-педагогических оснований модернизации процесса воспитания, важно предусмотреть и основные направления, обеспечивающие его непосредственную организацию, что требует серьезной экспериментальной проработки.

Так, педагогическая практика давно убедила, что объединение в одном классе мальчиков и девочек учит подростка строить взаимоотношения с людьми противоположного пола. Отсутствие разделения класса по успеваемости учеников позволяет им получать такой опыт, как отношения помощи, и т. д. Этого, кстати, лишены дети, дифференцированные в классы по способностям. В то же время разнообразие может оказаться губительным, если внешние признаки послужат основой для возникновения групповой иерархии, какими бы эти признаки ни были: физическая сила, успеваемость, возраст, половые отличия.

Задача ученых и состоит в том, чтобы найти их оптимальное сочетание. В идеале иерархии в группе быть не должно, каждый человек здесь может найти качество, по которому он превосходит остальных членов группы, и все эти качества должны быть уважаемы (ум, физическая сила, остроумие и т. д.).

В теоретико-экспериментальных исследованиях нашим ученым предстоит выявить возможности, условия формирования кооперативного типа взаимоотношений в различного рода малых группах, продумав пути введения новых компонентов, раскрыв при этом новый характер общения детей, которое приобрело ныне специфические черты построения в виртуальном пространстве.

Стремясь к максимальному развертыванию разноплановых отношений растущего человека как социального субъекта, нам важно искать возможности приобщения его как к общечеловеческим, так и конкретно-общественным ценностям. Например, в современных условиях известного дефицита патриотизма следует интенсифицировать исследования условий, механизмов становления индивида как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего ответственность перед будущим как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем. Именно ощущение человеческой истории, своей непосредственной причастности к этому процессу позволяет найти место своей эпохи, своего общества и себя самого относительно ее целостности. Такое восприятие действительности формирует нравственную ответственность индивида за свои решения и поступки, т. е. формирует его как личность. Оно же предохраняет от фанатической нетерпимости, развивает широту взглядов, способность трансцендировать, организовывать свою собственную жизнь и профессиональную деятельность, участвовать в решении проблем общества. Данный путь может и должен быть реализован через практико-ориентированный экспериментальный поиск возможностей организации системы специальных мер, направленных на воспитание у каждого молодого человека общечеловеческих нравственных ценностей, таких, как человечность, терпимость, совесть, понятие чести, чувство стыда, милосердия и т. д., а также выработки самоуважения; понимания ценностей культуры, готовности к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; развитого эстетического вкуса; сознательного отношения к своему здоровью и окружающей среде; ориентированности в основных законах природы, общества и в современных социально-экономических и социально-культурных изменениях, опирающейся на знание законов развития; ориентированности в бытовых, прежде всего, в семейных отношениях; способности самовыражения и самореализации.

В многомерном пространстве разработки теоретических основ воспитания детей, молодежи и их опытно-экспериментальной апробации в настоящее время вычленяется, во-первых, проблема индивидуализации воспитания, т. е. четкой ориентации на развитие каждого растущего человека как личности. Отсюда возникает задача определить отношение к так называемым «стандартным нормам» воспитания, когда каждого ребенка важно воспитать и честным, и смелым, и целеустремленным, и умным, и тому подобное. Именно данный вопрос требует от нас углубленного изучения. Ясно, что, воспитывая, необходимо учитывать индивидуально-психологические

особенности молодого человека — одного следует ориентировать на развитие смелости, а другого преимущественно на развитие ума. Безусловное единство должно сохраняться только в воспитании общечеловеческих нравственных черт — честности, порядочности, доброты и т. д.

Во-вторых, актуализировалась проблема развития в каждом растущем человеке творческой индивидуальности

В-третьих, изменился процесс идентификации подростков, юношей, девушек, ждущий сегодня активного психолого-педагогического изучения.

В-четвертых, требует решения проблема того, как участие детей, подростков, молодежи в различных движениях влияет на развитие взаимной ответственности за принятые решения, с одной стороны. С другой — каковы пути, условия формирования у молодых людей умения спокойно и взвешенно реагировать на точку зрения, отличающуюся от собственной, то есть каковы закономерности принятия чужих взглядов.

В-пятых, обострилась проблема выявления особенностей развития личности растущего человека в условиях расширяющейся амплитуды социально-политических и национально-патриотических мировоззрений, свободного культуротворчества, интегративных процессов, происходящих между различными социальными системами.

Известно, что именно в существующей системе образования складываются реальные этапы становления личности в онтогенезе. Однако необходимость определения тенденций психического развития личности, условий его оптимизации заставляет нас не ограничиваться лишь регистрацией фактов, требуя создавать ситуации, позволяющие раскрывать варианты, динамику развития, закономерности становления личности, пути ее активного формирования. Это обуславливает развертывание на экспериментальных площадках академии и ее институтов не только констатирующего эксперимента, проводимого в основном при помощи метода наблюдений. Хотя у него имеются безусловные достоинства. Благодаря этому методу перед нами развертывается конкретная жизнь определенного ребенка, которую можно сравнивать с другими детальными наблюдениями и делать соответствующие выводы. Кстати, знания о критических периодах жизни ребенка и о переходе от одного периода к другому получены в основном именно методом наблюдения. Вместе с тем, действительное понимание психического развития детей и его условий требует применения и более активного генетико-моделирующего метода, идущего еще от Л.С. Выготского. В лабораторных условиях воссоздается, например, некоторая модель развития определенной функции или способности ребенка, которой он ранее не обладал. И исследователь применяет различные пути и средства активного формирования определенной способности, генезис которой изучается, что позволяет выявлять как реальное состояние развития, так и возможности, механизмы его изменения.



Следующим важнейшим направлением психолого-педагогических исследований выступает практико-ориентированный поиск оптимальных условий подготовки школьного педагога. Здесь перед нами встает ряд проблем, обусловленных, во-первых, тем, что сегодня учитель потерял и должно уважение со стороны общества (какие бы красивые слова при этом с разных трибун ни произносились), и уважительное отношение растущих людей и их родителей. Данная ситуация связана вовсе не только с уровнем зарплаты, а с тем, что значительная часть учителя по сути отбывает в школе служебную повинность, а также и с тем, что дети сегодня оказались более информированы и более развиты, чем многие «детоводители». И задача психолого-педагогической науки состоит в выявлении путей, возможностей направления этого опасного положения.

Во-вторых, остро встает проблема подготовки современного педагога-практика при серьезном переобучении имеющихся учительских кадров, ориентации их не только на овладение методикой преподавания учебного предмета, но и на развитие способностей к рождению новых идей.

Современный учитель уже не может быть глашатаям, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы.

Общепонятно, что в процессе образования, имеющего целью личностное развитие молодого человека, большое значение приобретает наличие нравственного образца, подражание ему. И здесь на первый план выдвигается наиболее острая сейчас проблема замены **авторитарности** учителя **авторитетом**, глубоким нравственным примером. При этом важно найти пути качественного изменения позиции современного учителя — она должна напоминать, по образному выражению видного американского психолога К. Роджерса, позицию садовника, а не позицию скульптора. Ведь если скульптор воплощает свой замысел в камне, практически не ограниченный возможностями материала, то садовник, выращивая цветок, может лишь обеспечить условия для его развития, так как цветок развивается по собственным законам, в соответствии со своей внутренней программой.

В то же время мы понимаем ограниченность взгляда Роджерса, ибо педагог — это не просто садовник,

он должен обладать умениями воздействовать на развитие ребенка, способностью направлять его в нужное русло, выступая, условно говоря, «человекоделателем».

Поэтому, в-третьих, важнейшим сегодня является выполнение учителем воспитательных функций. Изменяя, развивая общество, мы обязаны найти средства подготовки педагога, способного направлять воспитанников на социокультурные изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям, а также отношений к получению знаний.

Так, имеющиеся данные убеждают, например, что около 80% старшеклассников понимают необходимость получения знаний. Но это понимание не перерастает в потребность, ибо мы не умеем воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к **себя образующему началу**.

И здесь на первый план выходит необходимость особого направления наших исследований, предполагающего раскрытие соотношения сознательного и бессознательного в усвоении растущими людьми информации, в организации их ответственного поведения, особенно в условиях изменившихся жизненных ритмов и эмоциональной напряженности. При этом проблема **эмоциональной** составляющей, ее роли в развитии сознания, мышления, воображения, соотношения эмоций и интеллекта также ждет своего углубленного решения.

Разумеется, все обозначенные проблемы могут быть решены только при четкой организации деятельности академии, всех ее институтов, лабораторий, сотрудников. Сохраняя дифференциацию деятельности, мы далее не можем оставаться лишь на уровне анализа. Необходим синтез, обобщение полученных материалов, что позволит вычленив главное, определив, что мы имеем, чего не хватает, наметив новые психолого-педагогические позиции, организовать совместную комплексную работу по осуществлению фундаментальных и прикладных исследований.

Уважаемые коллеги!

Мы с вами живем сегодня в мире, который находится в состоянии неустойчивости, неопределенности, с одной стороны. Но с другой, качественно вырос не только современный ребенок. Выросло, принципиально изменилось общество. И здесь теоретические поиски ученых и их опытно-экспериментальная проверка выступают необходимым условием организации образования на качественно новом уровне.

Спасибо за внимание!