

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОБЪЕКТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ.

(тезисы)

1. Нет необходимости доказывать актуальность проблемы прогнозирования. Естественно, и вообще в жизни любого социума, и – что не менее важно – непосредственно в образовании. И нельзя не отметить, что эта осознаваемая актуальность не только признаётся и декларируется, но и воплощается в реальных, по сути, непрекращающихся поисках необходимых решений. И наше обсуждение – одно из многих тому подтверждений. И хочется надеяться, что нам удастся не ограничиваться очередными доказательствами значимости этой проблемы, а в определённой степени поднять ряд вопросов, позволяющих рассчитывать на выявление отличных от традиционно сложившихся подходов к её осмыслению, обусловливаемого фундаментальными особенностями мира образования.

2. Если попытаться в самых общих чертах сформулировать целевую определяемую временем направленность исследовательской мысли, ориентированной на познание социальных явлений, то, наверное, ни у кого не вызывая возражений, это – *прошлое, настоящее и будущее*. И каждый из этих исторически временных ориентиров обладает своими сущностными особенностями, которые в силу своей объектной сложности делают наши знания изначально *относительными*, не избавленными от определённой противоречивости и объективно возникающей возможности быть оспоренными. И это так, хотя, казалось бы, как такое возможно. Ведь *прошлое* – это то, что *уже было*, и что изменено быть не может, а *настоящее* – то, *что есть*, чему мы все не только очевидцы, но и в определённой степени создатели. Так какая же, казалось бы, может быть «относительность» – запоминай, описывай и обобщай! Но не получается. Ни прошлое, ни настоящее не позволяют сущностно однозначно быть рефлексивно «схвачены» и отражены в даже, казалось бы, самом строгом, основанном на бесконечном количестве фактов, научном знании. И если это так, даже по отношению к прошлому, изучаемому *историей*, то насколько всё обстоит сложнее, когда проблема касается всего, что связано с познанием динамически ни на мгновение не прекращающимися изменениями, называемыми *настоящим*. И насколько же слабо в своей утешительности утверждение «Большое видится на расстоянии»?! Ведь это недвусмысленно означает невозможность адекватного отражения реальной действительности.

3. Но все эти трудно или вообще непреодолеваемые сложности не идут ни в какое сравнение, когда дело касается будущего, т.е. того, *чего не было* или, вообще, *не будет*. Но никогда человечество не могло и никогда не только не захочет, но и не сможет отказаться от своей устремлённости представить, предугадать и, конечно, предвидеть будущее. Своё будущее. И непрекращающиеся попытки проникновения в будущее не самоцель, а, исходя из современных научных утверждений, основа организации целенаправленной деятельности, ведущей к жизненно необходимому результату. И ничего удивительного нет в том, что исследователи пошли по направлению использования прогнозирования как метода научного обеспечения эффективности практической деятельности, подчиняя, тем самым, прогнозирование функционированию и поступательному развитию каждой системы, каждой отрасли человеческой деятельности. И нескрываемое, подкрепляемое множеством высказываний выдающихся мыслителей и учёных утверждение о несравненных преимуществах любого научно

вырабатываемого прогноза не только является доказательством необходимости его углублённой разработки, но и осознаваемой низкой эффективности получаемых в реальной действительности результатов. И всё же важно признание самого факта целенаправленного подчинения прогнозирования вообще, и в образовании, в частности, вопросам, от которых зависит эффективность управления и функционирования образования.

4. Не отказывая в праве именно так подходить к прогнозированию в образовании, и проявляемой настойчивости исследователей именно с этих позиций искать пути повышения научной достоверности получаемых прогнозов, нельзя не признавать, что оптимально необходимого уровня прогнозирования образованием достигнуть не удаётся. И известные, не встречающие возражений призывные установки «работать ещё лучше», «повысить эффективность исследовательской деятельности», «признать прогнозирование исходной основой принятия управленческих решений» и т.д., с одной стороны, несомненно, выражают степень признаваемой значимости этой проблемы, с другой - не позволяют осознать необходимость выявления путей и возможностей принципиально иначе искать пути её решения.

5. Всё дело в том, что образование изначально, в сути своей, безотносительно к тому, насколько это осознаётся общественным и научным сознанием, объективно является *вариативно состоявшимся прогнозом*. Любой учебный план, любая учебная программа, любой учебник, если исходить из заложенных в них целей и задач есть состоявшийся с разной степенью осмысления и осознания педагогической ответственности прогноз того, что мы через какое-то время получим. Что бы мы ни декларировали, какие бы цели и задачи перед школой ни выдвигали, в реальной действительности через определённое время произойдёт только то, что заложено в этих определяющих бытие и развитие школы материалах. Школа никогда не руководствовалась и никогда не сможет руководствоваться известным принципом «здесь и сейчас». Она обречена выполнять для общества Сизифову работу подъёма в гору, готовя в настоящем кадры для будущего. Близкого, отдалённого – но только будущего. И все непрестанно предпринимаемые попытки сиюминутно жёстко привязать школу к «сегодняшним» потребностям социума изначально демагогичны, бесплодны и бесперспективны, если они в сути своей не воплощены в учебных программах, учебных планах и учебниках. Поэтому разработка любых прогнозов, даже исходящих из потребностей, которые встанут перед социумом в «будущем», по определению, являются сугубо умозрительной совокупностью утверждений, не только не помогающих решать проблему управления образованием, а, наоборот, создающих иллюзию требуемого управления и перекрывающих дорогу к выявлению реальных путей и возможностей решения такой судьбоносной проблемы. И, может быть, наша основная беда именно в том, что решение проблемы прогнозирования в образовании осуществляется с тех же методологических позиций, с которых решение этой проблемы изыскивается во всех других областях социальной действительности. Ибо особая предназначённость прогнозирования в образовании не столько в том, чтобы предугадать и предвидеть то, что будет, хотя и решением этих вопросов можно и нужно заниматься, сколько в том, чтобы это грядущее будущее *опережающе создавать*.

6. Но особенности образования появляются не только в том, что оно генетически прогностично, но и том, что именно его обращённость к будущему действительно способна стать эффективным проявлением этой социально-уникальной предназначённости. Ибо прогнозирование как интеллектуальная деятельность способно со-

здавать новые, обогащающие общественное сознание смыслы и ценности, благодаря которым неведомое будущее не сводится только к предсказанию и предвидению, а опережающе наполняется идеями, догадками, адресованными социуму обобщениями. И таким образом, прогнозирование в образовании призвано стать средством целенаправленного использования интеллектуального потенциала социума для смыслового обогащения того, что только будет. И при этом, каким бы оно не возникло. Новый смысл, новая идея, созданные рефлектирующим интеллектом, это то содержательное удвоение реальной действительности, которое изначально опережающее обогатит неодолимо возникающее будущее.

7. Естественно, что открытие необходимых для развития социума новых смыслов не может сводиться к схоластичной и, как правило, бесталанной умозрительности, являющейся самым убогим проявлением интеллекта. Каким же образом и благодаря чему именно прогнозирование в образовании может стать тем энергетическим интеллектуальным источником развития, не представляя и не угадывая будущего, а опережающее обеспечивая его новыми смыслами, ценностями и идеями? И ответ на этот, в сути своей, судьбоносный вопрос не в изошрённости фантастических или убого формализованных предложениях, даже, если их называть «вариантами» и математически обосновывать, а в сущностных особенностях объекта, каким является «будущее». Ведь что такое «будущее», и как оно может быть с научных позиций раскрыто и представлено в образовании? Это, очевидно, объект, изначально признаваемый как область абстрактно выделенного *незнания*, в которую надо не только проникнуть, но и опережающее создать, обогащая научно раскрываемыми новыми смысловыми значениями. И, следовательно, ответ на этот вопрос и само решение проблемы *перехода от настоящего к будущему* ставится в прямую зависимость от выявления путей и возможностей *превращения незнания – в обогащённое смысловыми значениями и ценностями знание*.

8. И именно такая постановка проблемы, отражающая принципиальное отличие прогнозирования в образовании от всех других видов прогнозирования, объясняется особенностями мира образования, его изначально судьбоносной прогностичностью и ни с чем несравнимой ответственностью перед исторической судьбой любого социума. И историческая необходимость выполнения этого долга, изначально не сводимого не только к линейно пролонгированным, но и синергетическим представлениям о будущем, кардинально увеличивается в условиях глобализации. В результате возникшие угрожающие безопасности страны изменения буквально требуют поисков путей подхода к прогнозированию в образовании как к исследовательской задаче, решение которой призвано обеспечить опережающую готовность социума *к вступлению в своё непрерывно возникающее будущее*.

9. Но, как известно, решение любой задачи коренится в её создающих условиях. И таким фундаментально значимым условием, от которого зависит возможность рассмотрения прогнозирования в образовании как переход от незнания к знанию и обретению новых, необходимых будущему смысловых значений, является осознанная необходимость преодоления разрыва в непрерывно и неостановимо протекающем времени, созданного его повсеместно признаваемым разделением на «прошлое», «настоящее» и «будущее».

10. В результате, поиски решения проблем научного осмысления исторического развития социума, изначально подчиняются конкретным фактам, хронологическим датам, действиям конкретных особо отличившихся людей. И мы, как бы, не то,

что забываем, а психологически абстрагируемся от объективной неразрывности времени развития социального бытия. И, тем самым, отказываемся от самого основного, того, что образует самую историю как процесс смыслового развития, и не укладываемся ни в какие поступки, факты, людские биографии и сколь угодно убедительное хронологическое членение. Не эти весьма сюжетно впечатляющие описания, несомненно, имевшие место в реальной действительности, определяли, и всегда будут определять поступательное развитие цивилизации и прогресса человечества, а - только и единственно - идеи и создаваемые новые смысловые значения, которым – безотнositельно к степени сиюминутного осознания – подчинялись эти поступки, реально совершаемые действия и людские биографии. И, казалось бы, тот неоспоримый факт, что в любом историческом периоде, называемом «настоящее», мирно или борясь, существуют разные теории, идеалы, интересы, ценности и цели, должен был бы стать неопровержимым доказательством неразрывности «прошлого» и «настоящего», их органической целостности, к сожалению, не только полностью проигнорирован не только на уровне обыденного, но и собственно научного сознания. И огромную лепту в создание такой познавательной ситуации внесла «история педагогики», методологически копирующая исходные методологические установки общей истории как научного знания. И, по сути, оставляющая в стороне необходимость осмысления развития образования не только как комплексно осуществляемой деятельности, но и как мира развития взаимосвязанных и взаимообусловленных идей и новых смысловых значений.

11. И если не исходить из обязательности признания имманентно-генетической прогностичности образования как особой проектно сотворяемой действительности, то объяснение этому эпигонскому следованию может быть объяснено тем, что перед каждым социумом объективно встаёт необходимость альтернативного выбора – сохранения и упрочения того, что есть, или обеспечения исторически востребованного уровня развития, определяемого прямой конкурентной соревновательностью с другими, статусно выделяемыми странами. И, естественно, что в зависимости от этого выбора тот или иной социум выбирает необходимые для этого средства и методы управления. В первом случае, связанном преимущественно с сохранением *status quo*, это будет одна совокупность целей и ценностей, в другом, направленном на обеспечение ***исторически востребованной конкурентоспособности*** в противостоянии с самыми развитыми социумами, это, в первую очередь – опережающее смысловое обогащение времени, называемое будущим. И, следовательно, в первом случае, мы руководствуемся критериями и логикой ***настоящего***, во втором – ***будущего***.

12. Так возникает самая актуальная в своей фундаментальной значимости проблема: откуда взяться этому «опережающему смысловому обогащению», связываемого с будущим? И необходимый ответ - в методологическом признании содержательной целостности времени и преодолении того, что в современной «истории педагогики» не только хронологически разорвано, но и сведено к биографиям, фактам, значимому опыту. Ни в коем случае не отрицая необходимости и этих знаний, как аналитически содержательного раскрытия того, что мы имеем, что уже достигнуто в опыте и может быть использовано, и, не отрицая того, что исследовательская деятельность может быть направлена на решение задач, направленных на все виды и возможности совершенствования учебно-воспитательного процесса, мы, исходя из необходимости научного проникновения в будущее как в область незнания, не только призваны, но и обязаны выявить и раскрыть историческую динамику возникновения идей,

теорий, систем, исторически определявших развитие образования как сотворяемой действительности, и с этих позиций выявить и раскрыть возможности решения смыслообразующей совокупности фундаментальных проблем педагогики, без постановки и решения которых у социума нет и не может быть уверенности о своей готовности к создаваемому образованием будущему.

13. И вот эта методологическая привязка развития отечественного образования к будущему как исследуемому объекту, реализуемая в целенаправленном создании рефлектирующей среды, изначально ориентируемой на создание опережающих идей и обогащающих смысловых значений, может способствовать не только усилению реальной роли и значимости прогнозирования в образовании, тем самым, обеспечивая готовность системы отечественного образования к соответствию требованиям конкурентоспособности, но и – что не менее важно – выявлению, развитию и целенаправленному использованию интеллектуального и творческого потенциала социума как фундаментальной основы его исторически поступательного развития. И при этом, что также принципиально значимо, будет, наконец, поднята и рефлексивно осмыслена та совокупность фундаментальных проблем развития образования, которая не укладывалась в прокрустово ложе сиюминутных требований, но от которой в действительности зависит нечто большее - интеллектуальная готовность социума, системы отечественного образования к исторически неотвратимой встрече с будущим.