

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования
Российской академии образования»
ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 8

CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

Number 8

Екатеринбург 2015

УДК 37.0
ББК Ч30/49
П56

Ответственные редакторы:
д-р хим. наук, профессор, академик РАО *Е. В. Ткаченко*;
д-р пед. наук, профессор *М. А. Галагузова*

Редакционная коллегия:
А. А. Симонова, Н. Л. Коришнова, С. А. Новоселов, И. А. Филатова,
Г. Н. Штинова (ответственный секретарь)

Рецензенты:
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *В. М. Полонский*;
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *М. А. Лукацкий*;
д-р пед. наук, профессор *Е. И. Артамонова*

П56 **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст] : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 8. – Екатеринбург, 2015. – 368 с.

ISBN 978-5-90517-21-8

Восьмой выпуск сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным ширококомасштабными процессами модернизации отечественного образования. Цель данного выпуска, представленного в жанре коллективной монографии, – исследовать новые педагогические явления и понятия, отражающие различные грани модернизации образования, его содержательного и технологического обновления в соответствии с постоянно изменяющимися социальными реалиями и новыми тенденциями в его развитии.

УДК 37.0
ББК Ч30/49

ISBN 978-5-90517-21-8

© Уральский государственный
педагогический университет, 2015
© Институт педагогики и психологии детства,
2015
© Институт стратегии и теории образования
РАО, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ	22
Коршунова Н. Л.	Понятие модернизации в кругу сопредельных понятий 22
Иванова С. В.	Взаимозависимость образовательного пространства и социальных условий в постиндустриальную эпоху 32
Жукова Е. Д.	Гносеологические перспективы понятия «педагогический модус» 46
Бенин В. Л.	О границах применения постнеклассической методологии в педагогической науке 63
Гребенкина Л. К.	Совершенствование и использование основных педагогических понятий в научно-исследовательской деятельности 75
Ветошкин С. А.	Определение педагогических понятий: проблемные аспекты 83
Вербицкий А. А.	Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования 96
Король А. Д.	Культурно-историческое и личностное знание: что способно нас изменить?..... 104
Арташкина Т. А.	Ключевые понятия теории педагогического эксперимента 115
Бухарова Г. Д. Старикова Л. Д.	О понятийном аппарате магистерского исследования 126

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА 133

Симонова А. А.	Менеджмент качества образования: проблема определения понятия 133
Давыдова Н. Н. Федоров В. А.	Научно-образовательная сеть: путь инновационного развития образовательных организаций 144
Воронина Л. В.	Инновационная модель математического образования 155
Усольцев А. П.	Основные направления модернизации физического образования 167
Новоселов С. А. Подкорытов В. И.	Модернизация системы дополнительного образования: региональный аспект 178
Еремкина О. В.	Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя 200
Карнаух Н. В.	Роль личности преподавателя высшей школы в осуществлении ее модернизации (исторический аспект проблемы) 215
Дорохова Т. С.	К вопросу об эволюции системы понятий педагогики и образования в период модернизации отечественной педагогики (на примере 20-х гг. XX в.) 226

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 235

Ткаченко Е. В.	Проблемы модернизации подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования России 235
Гайнетов Э. Р.	Формирование профессиональной самостоятельности будущего рабочего в конкурсах профессионального мастерства 251

Исакова Т. Б.	Философские основания самостоятельной работы студентов в условиях компетентностной парадигмы образования	259
Сломчинский А. Г.	Дистанционное высшее образование:	
Таушканова Е. А.	трудный путь от теории к практике	266
Ишполитова Н. В.	Интегративно-праксикологический подход к организации профессиональной подготовки студентов педагогического вуза	277
Дегтерев В. А.	От реформы образования к его модернизации и компетентностному подходу	288
СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА		295
Назарова Н. М.	Интеграция и инклюзия: новые понятия в российском образовании	295
Филатова И. А.	Изучение субъективных параметров готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-дефектологов	303
Ромм Т. А.	Социальное воспитание – концепт педагогики	310
Литвак Р. А.	Социокультурные проблемы социализации личности	323
Дуранов М. Е.		
Галагузова М. А.	Модернизация системы профессиональной подготовки социальных педагогов	343
Галагузова Ю. Н.		
Сморчкова В. П.	Кластерный подход в модернизации социально-педагогического образования	352
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		358

CONTENTS

PREFACE	9
METHODOLOGY OF PEDAGOGY	22
Korshunova N. L. The concept of modernization in the range of adjacent concepts	22
Ivanova S. V. Interdependence of educational environment and social conditions in the post-industrial era	32
Zhukova E. D. Epistemological perspectives of the concept of “teaching mode”	46
Benin V. L. On the limitation of postnonclassical methodology application in teaching science	63
Grebenkina L. K. The development and use of basic pedagogical concepts in research activities	75
Vetoshkin S. A. Definition of pedagogical concepts: problematic aspects	83
Verbitsky A. A. Context-competence approach to the modernization of education	96
Korol A. D. Cultural, historical and personal knowledge: what can change us?	104
Artashkina T. A. Key concepts of the theory of pedagogical experiment	115
Bukharova G. D. On the conceptual framework Starikova L. D. of master's studies	126
GENERAL PEDAGOGICS	133
Simonova A. A. Quality management in education: problem of the definition	133

Davydova N. N. Fedorov V. A.	Research and Education Network: the path of innovative development of educational organizations	144
Voronina L. V.	Innovative model of mathematics education	155
Usoltsev A. P.	The main directions of modernization of physical education	167
Novoselov S. A. Podkorytov V. I.	Modernization of supplementary education: the regional aspect	178
Eremkina O. V.	Psycho-pedagogical diagnostic culture of a teacher	200
Karnaukh N. V.	The role of the individual high school teacher in the implementation of its modernization (the historical aspect of the problem)	215
Dorokhova T. S.	On the question of the evolution of the pedagogical concepts and education during the period of modernization of national education (by the example of 20-ies XX century.)	226
PROFESSIONAL PEDAGOGICS		235
Tkachenko E. V.	Problems of modernization in training specialists for the system of primary and secondary vocational education in Russia	235
Gayneev E. R.	Formation of professional independence of the future workers in a competition for professional skills	251
Isakova T. B.	Philosophical Foundations of self-study of the students in conditions of the competency paradigm of education	259
Slomchinsky A. G. Taushkanova E. A.	Distant higher education: the hard way from theory to practice	266
Ippolitova N. V.	Integrative-praxeologic approach to vocational training of the students of pedagogical university	277

Degterev V. A.	From education reform to its modernization and competence-based approach	288
SOCIAL PEDAGOGICS AND SOCIAL WORK		295
Nazarova N. M.	Integration and Inclusion: new concepts in Russian education	295
Filatova I. A.	Study of subjective parameters of readiness for professional activities of the future special education teachers	303
Romm T. A.	Social education – the concept of pedagogics	310
Litvak R. A., Duranov M. E.	Social and cultural problems of personality socialization	323
Galaguzova M. A. Galaguzova J. N.	Reforming of the system of professional social care teachers training	343
Smorchkova V. P.	Cluster approach in the modernization of socio-pedagogical education	352
LIST OF CONTRIBUTORS		358

ПРЕДИСЛОВИЕ

Начало нового столетия в развитии отечественного образования было ознаменовано переходом на новый этап масштабных организационно-структурных и методологических (парадигмальных) преобразований, которые концептуально выражаются понятием «модернизация». В отличие от предшествующего периода 1990-х годов, связанного с реформированием системы образования страны на основе принципов гуманизации, демократизации, децентрализации, диверсификации и др., нормативно закреплённых первым Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992/1996), этап модернизации ориентирует преобразования на соответствие современным требованиям. Как известно, в основном эти требования связаны с вхождением России в общеевропейское экономическое пространство, упрочением ее достойного статуса в мировом сообществе и адаптацией к динамичным изменениям технико-технологической сферы общества.

Началом этому этапу в развитии образования послужило принятие в 2002 г. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и официальное присоединение России к Болонской декларации в 2003 г. Реализация предусмотренных этими нормативными актами мер обусловила множество разномасштабных нововведений в образовательной сфере на всех ее уровнях, которые в совокупности существенно изменили образовательное пространство страны, наполнив его новыми реалиями – явлениями, процессами, связями и отношениями. При этом, по оценкам разных субъектов – ученых, педагогических работников, обучающихся, родителей, социальных партнеров образования и др., одни нововведения признаются целесообразными, оправданными, другие критикуются как непродуманные, необоснованные, поспешные.

В силу этого модернизационные процессы, происходящие в настоящее время в России, активно исследуются с позиции разных наук и в разных аспектах, обсуждаются на всероссийских и региональных конференциях. Так, 16–17 июня 2014 г. в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования прошла XXX юбилейная сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, которая была посвящена модернизационным процессам в российском

и зарубежном образовании XVIII – начала XXI вв. В работе сессии приняли участие более 100 историков педагогики, из которых 65, принявших участие в сессии лично, были представителями 21 региона России (Москва, Благовещенск, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Нижний Тагил, Омск, Рязань, Тверь и др.). К началу сессии был издан содержательный сборник научных трудов, объемом 42 печатных листа, включающий статьи 120 авторов из России, Белоруссии, Украины и Китая. Приведенные количественные данные красноречиво свидетельствуют о неординарной академической активности в обсуждении вопросов модернизации образования.

Поэтому вполне закономерно, что очередной выпуск сборника «Понятийный аппарат педагогики и образования» также посвящен этой проблематике. К участию в ее обсуждении были приглашены авторы, исследующие новые педагогические явления и понятия, отражающие различные грани модернизации образования, его содержательного и технологического обновления в соответствии с постоянно изменяющимися социальными реалиями и новыми тенденциями в его развитии.

Настоящий выпуск включает четыре раздела.

Раздел **«Методология педагогики»** открывает статья Н. Л. Коршуновой, в которой раскрывается содержание понятия «модернизация», описывается сложный характер соотношений этого понятия с другими важнейшими, сопредельными понятиями, которые используют для обозначения разного рода социальных преобразований: «инновация», «реформирование», «развитие». Автор обнаруживает закономерную взаимосвязь реальности и репрезентирующего ее понятия в самом широком контексте, приводит различные сценарии общественных изменений, включая изменения в сфере образования, с опорой на разные взгляды и концепции.

С. И. Иванова в своей статье рассматривает не только взаимозависимости образовательного пространства и социальных условий, но в первую очередь исследование самой взаимозависимости образовательного пространства и социальных условий в постиндустриальную эпоху. Важной также представляется постановка автором вопроса о дуализме человеческой природы, что практически не затрагивалось ранее в работах о связи социума и образования.

Е. Д. Жукова взаимосвязь образования и социокультурной среды, в которой оно находится, рассматривает через понятие «педагогический модус», введение которого, по мнению автора, будет соответствовать духу постнеклассической науки, поскольку данное понятие позволяет рассматривать образование в контексте социокультурной динамики. Это, в свою очередь, способствует решению проблем модернизации образова-

ния, связанных с преобразованием образовательного пространства в пространство изменений социокультурных отношений.

В то же время В. Л. Бенин в своей статье, анализируя возможности экстраполяции на гуманитарную сферу основных концептов и характеристик постнеклассической науки, обоснованно формулирует вывод, что постнеклассическая методология пока еще не стала в педагогике реальным гносеологическим инструментом, а только доказывает свое право на данную роль.

Две статьи раздела посвящены тому влиянию, которое оказывают на развитие понятийного аппарата педагогики и образования понятия и их формулировки, содержащиеся в действующих нормативно-правовых актах российского законодательства об образовании. Л. К. Гребенкина раскрывает их уточняющее значение с точки зрения модернизации современного образования, что, по мнению автора, способствует совершенствованию основных педагогических понятий и их использованию в научно-исследовательской деятельности. С. А. Ветошкин обращает внимание на то, что получившие юридический статус формулировки педагогических понятий страдают несовершенством, отсутствием логики, игнорированием накопленной теоретической базы, дезориентируя как обучающихся, так и педагогических работников. Обе точки зрения имеют многочисленных сторонников в педагогическом сообществе.

В статье А. А. Вербицкого обсуждаются возможности плодотворного синтеза принципов контекстного обучения и компетентностного подхода в целостный контекстно-компетентностный подход для обеспечения процессов модернизации отечественного образования.

А. Д. Король показывает важность преодоления монологичности образовательной системы, которая усиливает ее информационный компонент и тем самым снижает нравственное и знаниевое содержание образования, в результате чего учащийся усваивает «ничейное» культурно-историческое знание. Альтернативный путь раскрывается автором через понятие «личностное знание», которое призвано стать источником мотивации к познанию и общению, а через них – к самоизменению.

Т. А. Арташкина обосновывает необходимость разработки новых теоретических подходов к педагогическому эксперименту, учитывающих условия перехода к информационному обществу. В статье вводятся ключевые понятия теории педагогического эксперимента, предлагается апофатический метод для описания теоретических положений и параметров эксперимента, не подлежащих строгой формализации.

Статья Г. Д. Бухаровой и Л. Д. Стариковой посвящена рассмотрению ключевых методологических понятий магистерского исследования как

новой формы учебно-исследовательской деятельности в модернизируемом отечественном образовании.

В разделе «**Общая педагогика**» представлены статьи, раскрывающие разные аспекты модернизации образования, обуславливающие введение новых или содержательное обновление традиционных педагогических понятий.

В статье А. А. Симоновой исследуется проблема определения понятия «менеджмент качества образования». Данная проблема рассматривается автором в контексте более общей проблемы нового качества образования, которая в модернизируемом образовании является одной из приоритетных.

В работе Н. Н. Давыдовой и В. А. Федорова исследуются пути обеспечения полномасштабной инновационной деятельности, способной обеспечить эволюционный переход образовательных организаций к обновленным эффективным практикам на основе сетевого подхода. Ключевым с этой точки зрения является понятие «научно-образовательная сеть», содержание которого раскрывается через условия и принципы, которые детерминировали создание и развитие таких сетей, основные эффекты их развития.

Ряд статей посвящен проблемам содержательного обновления целых сегментов образовательной системы, обуславливающего новое содержание соответствующих понятий. Так, Л. В. Воронина представляет инновационную модель культуροформирующего математического образования периода детства, обеспечивающую реализацию адаптационной функции математического образования к развивающимся в обществе процессам технологизации и информатизации. В статье А. П. Усольцева раскрываются проблемы и противоречия школьного физического образования, разрешение которых может обеспечить его модернизацию, от успешности которой, как показано автором, во многом зависит переход отечественной экономики на инновационный путь развития. Статья С. А. Новоселова и В. И. Подкорытова раскрывает основные направления модернизации системы дополнительного образования в ее региональном аспекте.

О. В. Еремкина рассматривает новое содержание понятия «психолого-педагогическая диагностическая культура учителя», которое ориентирует ее на цели обеспечения безопасного личностного развития детей, а процесс ее формирования – на стимулирование в личности педагога соответствующих устойчивых смысловых образований с помощью организационных, педагогических и психологических воздействий.

Завершают раздел две статьи историко-педагогической направленности, раскрывающие некоторые особенности модернизационных процессов, происходивших в разные периоды истории отечественного образования.

Н. В. Карнаух, на примере Дерптского Профессорского института, осуществлявшего в первой половине XIX века подготовку нового поколения профессоров для российских университетов, анализирует взаимосвязь результатов осуществления модернизационных процессов в высшей школе и уровня квалификации профессоров, прошедших специализированную подготовку.

В статье Т. С. Дороховой рассматривается влияние модернизационных процессов на эволюционные изменения понятийной системы педагогики и образования. Представлена эволюция отдельных компонентов указанной системы, а именно категорий, околотеоретических понятий, общих понятий, номенклатуры в период догоняющей модернизации 1920-х гг.

Раздел «**Профессиональная педагогика**» открывается статьей Е. В. Ткаченко, в которой обстоятельно исследуются задачи и трудности модернизации подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования. Острая противоречивость этого процесса обуславливает неопределенность и содержания базовых категорий этого сегмента образовательной системы страны, и социальных перспектив развития системы подготовки рабочих кадров высокой квалификации, отсутствие которой может стать непреодолимым препятствием на пути развития отечественной экономики уже в недалеком будущем.

Однако сегодня, даже в условиях такой неопределенности, в системе профессионального обучения ведется активный педагогический поиск путей совершенствования подготовки будущих рабочих. Э. Р. Гайнсеев в своей статье раскрывает эту проблему через понятие «профессиональная самостоятельность», высокий уровень которой является одним из главных требований, предъявляемых к современному квалифицированному рабочему.

В системе высшего образования эта проблема актуализируется как усиление роли самостоятельной работы студентов в организации учебного процесса, доля которой, в соответствии с одной из ведущих тенденций развития образования, связанной с внедрением информационных технологий, будет постепенно увеличиваться. Выявлению философских оснований самостоятельной работы студентов, определяющих требования к ее организации в условиях модернизации образования, посвящена статья Т. Б. Исаковой.

А. Г. Сломчинский и Е. А. Таушканова в своей статье анализируют проблемы практического внедрения в систему высшего образования дистанционного обучения, основанного на применении компьютерных технологий. Авторы показывают, что понятийный аппарат дистанционного образования еще только формируется, а само оно требует содержательного и технологического обновления в условиях модернизации российского образовательного пространства.

В статье Н. В. Ипполитовой содержательно раскрывается новое в педагогике высшей школы понятие «интегративно-праксикологический подход». Оно вводится автором для обозначения такой организации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, которая, по ее мнению, в полной мере соответствует основным тенденциям развития профессионального образования (интеграции, глобализации и пр.) и способна обеспечить формирование их готовности к деятельности в новых изменяющихся условиях.

Завершает раздел статья В. А. Дегтерева, в которой обобщенно рассматриваются особенности модернизации отечественного образования, определяющие содержательное наполнение этого понятия на современном этапе развития страны.

Раздел **«Специальная и социальная педагогика»** открывается статьей Н. М. Назаровой, в которой рассматриваются возникновение и история развития понятий «совместное обучение», «интеграция» и «инклюзия», обозначающих различные организационные формы и модели совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями в современной образовательной практике.

В статье И. А. Филатовой обосновывается необходимость изучения субъективных параметров готовности будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности, которые являются ключевыми фигурами в процессах образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья.

В статье Т. А. Ромм представлены результаты анализа центрального в социальной педагогике понятия «социальное воспитание», которое рассматривается в контексте теории и истории педагогики; различные теоретические концептуализации социального воспитания определяются автором как теоретические образы.

Статья Р. А. Литвак и М. Е. Дуранова представляет развернутое содержание понятия «социокультурное образование», которое рассматривается авторами многоаспектно – как процессуальное ядро, средство и фактор социализации личности.

Две статьи раздела посвящены проблемам модернизации социально-педагогического образования. В статье М. А. и Ю. Н. Галагузовых анализируются острые нормативно-организационные проблемы и противоречия модернизации этого сегмента образования, которые кардинально меняют систему подготовки социальных педагогов и саму сущность социально-педагогического образования. В. П. Сморгкова в своей статье обосновывает перспективность применения кластерного подхода в социально-педагогическом образовании, подчеркивает роль вуза в образовательном кластере, раскрывает цель, структуру, механизмы взаимодействия субъектов кластера.

Редакционная коллегия выражает признательность всем авторам, принявшим участие в обсуждении проблем модернизации отечественного образования. Главным результатом обсуждения нам представляется осознание, что модернизационные процессы в российском образовании только начинаются, проблемы модернизации не только не утратили своей актуальности на сегодняшний день, но, напротив, приобретают все новые аспекты, требующие дальнейших исследований и всестороннего глубокого осмысления.

PREFACE

The beginning of the new century in the development of national education was marked with the transition to a new phase of large-scale organizational, structural and methodological (paradigmatic) reforms that are conceptually expressed by the notion of "modernization". In contrast to the previous period of the 1990s, associated with the reform of the educational system of the country based on the principles of humanization, democratization, decentralization, diversification, and others, which were regulated by the first law of the Russian Federation "On Education" (1992/1996), modernization milestone directs transformation to meet modern requirements. As it is known, most of these requirements are related to Russia's entry into the European Economic Area, the consolidation of its worthy status in the world community and adaptation to dynamic changes in the technical and technological spheres of society.

The beginning of this stage in the development of education was the adoption in 2002 of the Concept of modernization of Russian education for the period up to 2010 and the official Russia's accession to the Bologna Declaration in 2003. The implementation of these regulations, provided measures, which led to a lot of different innovations in the field of education at all levels, which together significantly changed the educational space of the country, filling it with new realities – events, processes, relationships and attitudes. At the same time, according to various assessments of scientists, teachers, students, parents, social partners in education and others, some innovations are deemed appropriate, justified, others criticized as ill-conceived, ill-founded, hasty.

Therefore, the modernization processes, taking place in Russia, at the present time, are actively studied from the perspective of different sciences and in different aspects, are discussed at national and regional conferences. Thus, XXX Anniversary session of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogy of Russian Academy of Education was held at the St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education on the 16–17 June 2014, it was devoted to modernization processes in the Russian and foreign education in XVIII – beginning of XXI century. The session was attended by more than 100 historians of pedagogy, of which 65 took part in the session in person, and represented 21 regions of Russia (Moscow, Blagoveshchensk,

Volgograd, Voronezh, Yekaterinburg, Nizhny Tagil, Omsk, Ryazan, Tver, and others.). By the beginning of the session the comprehensive collection of scientific papers, of 42 printed pages, including articles of 120 authors from Russia, Belarus, the Ukraine and China was published. The figures represented are eloquent testimony to the extraordinary academic activity in the debate on the modernization of education.

It is therefore quite natural that the next issue of “The conceptual framework of pedagogy and education” is also dedicated to this problem. To participate in the discussion, authors, exploring new pedagogical phenomena and concepts that reflect different aspects of modernization of education, its content and technological renewal in accordance with the ever-changing social realities and new trends in its development were invited.

This issue includes four sections.

Section “Methodology of pedagogics” starts with an article by N. L. Korshunova, which reveals the concept of “modernization”, describes the complexity of the relations of this concept with other important, neighboring concepts that are used to refer to all sorts of social change: “innovation”, “reform”, “development”. The author discovers logical interrelation of reality and represents its concepts in the broadest context, provides various scenarios of social changes, including changes in education, based on different opinions and conceptions.

S. I. Ivanova in her article examines not only the interdependence of educational environment and social conditions, but primarily a study of the interdependence of educational space and social conditions in the post-industrial era. It is also important to note the author’s statement of the question on duality of human nature, that has almost never been touched upon earlier in the papers on relationship of society and education.

E. D. Zhukova considers relationship of education and socio-cultural environment, in which it is located, by the concept of “teaching mode”, the introduction of which, in author’s opinion, is consistent with the spirit of post-nonclassical science, since this allows us to consider the concept of education in the context of socio-cultural dynamics. This, in turn, contributes to solving problems of modernization of education associated with the transformation of the educational space into the space of changes in socio-cultural relations.

At the same time, V. L. Benin, in his article analyzing the possibility of extrapolation to the humanitarian sphere of basic concepts and characteristics of postnonclassical science, reasonably formulates the conclusion, that post-nonclassical methodology has not yet become in pedagogics a real epistemological tool, but only proves their right to this role.

Two articles in this section are devoted to the influence exerted over the development of the conceptual framework of pedagogy and education concepts and their definition, contained in the existing legal acts of the Russian legislation on education. L. K. Grebyonkina reveals their accurate value from the point of the modernization of modern education, which, in author's opinion, contributes to the improvement of basic educational concepts and their use in research activity. S. A. Vetoshkin draws attention to the fact that the legal status of defining of pedagogical concepts suffer imperfection, lack of logic, ignoring the cumulative theoretical framework, disorienting both students and teaches. Both points of view have many supporters in the pedagogical community.

The article written by A. A. Verbitsky is devoted to the discussion of the possibility of a fruitful synthesis of the principles of contextual learning and competence-based approach in a holistic context-competence approach to ensure the processes of modernization in national education.

A. D. Korol shows the importance of overcoming the monologues of the educational system, which enhances its informational component and thereby reduces the moral and knowledge-content of education, with the result that the student learns the "nobody's" cultural and historical knowledge. An alternative way is disclosed by the author through the concept of "personal knowledge", which is intended to be the source of motivation for learning and communication, and through them – to self-change.

T. A. Artashkina justifies the need for the development of new theoretical approaches to the teaching experiments, taking into account the conditions of the transition to an information society. The article introduces the key concepts of the theory of pedagogical experiment, the apophatic method is proposed to describe the theoretical positions and the experimental parameters that are not subject to strict formalization.

The article by G. D. Bukharova and L. D. Starikova is devoted to the key methodological concepts of master's studies as a new form of teaching and research activities in the modernized national education.

The section "General pedagogics" presents articles on the different aspects of modernization of education, which determine the introduction of new or substantial renovation of traditional pedagogical concepts.

A. A. Simonova examines the problem of the definition of "quality management in education". This issue is considered by the author in the context of the more general problem of the new quality of education, which is a priority in modernized education.

N. N. Davydova and V. A. Fedorov research the ways to ensure that a full-scale innovation, capable to provide the evolutionary transition of educational

institutions to renewed effective practices, based on a network approach is explored. The key to this perspective is the notion of “scientific and educational network”, the content of which is revealed through the conditions and principles, which are determined by the creation and development of such networks, the main effects of their development.

A number of articles are devoted to the problems of content updates of whole segments of the educational system, which determine the new content of the corresponding concepts. Thus, L. V. Voronina introduces an innovative model of culture formation and mathematics education in childhood, which ensures the implementation of the adaptive function of mathematics education to the developing technologization and informatization in the society. A. P. Usoltsev reveals the problems and contradictions of school physical education, the resolution of which can provide its modernization, the success of which, as shown by the author, depends largely on the transition of the domestic economy to the innovative way of development. S. A. Novoselov and V. I. Podkorytov dwell upon the main directions of modernization of the system of supplementary education in its regional context.

O. V. Eremkina considers a new concept of “psycho-pedagogical diagnostic culture of the teacher”, which directs it to the purpose of providing a safe personal development of children, and the process of its formation – to stimulate the personality of the teacher in the respective stable semantic structures using organizational, pedagogical and psychological effects.

Two articles on history of pedagogics, revealing some features of modernization processes, that took place in different periods of the history of national education conclude this section.

N. V. Karnaukh analyzes the relationship of the results of the modernization processes in higher education and skill level of professors who received specialized training on the example of Dorpat Professorial Institute, which carried out the preparation of a new generation of professors for the Russian universities in the first half of the XIX century.

T. S. Dorokhova examines the impact of modernization processes on the evolutionary changes in the conceptual system of pedagogics and education. The evolution of the individual components of this system, namely categories near categorical concepts, general concepts, nomenclature during overtaking modernization of the 1920s.

Section “Professional Pedagogics” opens with an article of E. V. Tkachenko, who thoroughly investigates problems and difficulties of modernization of staff training in primary and secondary vocational education. Acute contradiction of this process leads to uncertainty and content of basic catego-

ries of this segment of the country's educational system, and social development prospects for the training of highly qualified personnel, the lack of which could become an insurmountable obstacle to the development of the national economy in the near future.

Today, however, even in the face of such uncertainty, the system of vocational training is actively finding ways to improve the pedagogical training of future workers. E. R. Gayneev in his article reveals the problem through the concept of “professional independence”, the high level of which is one of the main requirements for modern skilled workers.

In the system of higher education, the problem is actualized in strengthening the role of self-study of students in the educational process, which share, in accordance with one of the leading trends in the development of education, coupled with the introduction of information technology, will gradually increase. The article by T. B. Isakova is devoted to identification of the philosophical foundations of students' self-study, defining the requirements for its organization in conditions of the modernization of education.

A. G. Slomchinsky and E. A. Taushkanova in their article analyze the problems of practical implementation of distance learning, based on the use of computer technology into the system of higher education. The authors show that the conceptual framework of distance education is still evolving, and it requires very substantial and technological renovation in the modernization of the Russian educational environment.

N. V. Ippolitova reveals a new concept in pedagogics of higher education – the “integrative praxeological approach.” It is introduced by the author to refer to such an organization of professional training of students of pedagogical universities, which, in author's point of view, fully consistent with the basic trends in the development of vocational training (integration, globalization, etc.) and is capable of forming their readiness for the new changing conditions.

The article of V. A. Degterev concludes this section. The features of the modernization of national education, which determine the substantive content of this concept at the present stage of development of the country are discussed in his article.

The section “Social pedagogics and social work” opens with an article of N. M. Nazarova, which deals with the origin and history of the concepts of “cooperative learning”, “integration” and “inclusion”, denoting different organizational forms and models of collaborative learning of normal children and children with special educational needs in contemporary educational practice.

I. A. Filatova rationales the necessity for the study of subjective parameters of the future special education teachers readiness to professional activi-

ties, which are key figures in the process of educational inclusion of children with disabilities.

T. A. Romm presents the results of the analysis of central concept in social pedagogics – “social education”, which is considered in the context of the theory and history of education; various theoretical conceptualizations of social education are defined by the author as the theoretical images.

R. A. Litvak and M. E. Duranov present the explanatory content of the concept “socio-cultural education”, which is considered multidimensional by the authors – as a procedural core, and a means of socialization factor.

Two articles in this section are devoted to the problems of modernization of socio-pedagogical education. M. A. Galaguzova and J. N. Galaguzova analyze acute regulatory and organizational problems and contradictions of modernization of this segment of education that are fundamentally changing the training of social care teachers and the very essence of socio-pedagogical education. V. P. Smorchkova in her article substantiates the prospects of using the cluster approach in the socio-pedagogical education, emphasizes the role of the university in the education cluster, reveals the purpose, structure, mechanisms of interaction between the subjects in the cluster.

The Editorial Board is grateful to all the authors who participated in the discussion of the problems of modernization of national education. The main result of the discussion we believe, is the realization, that the processes of modernization in Russian education is just beginning, not only the problems of modernization have not lost their relevance today, but, on the contrary, are acquiring the new aspects that need further research and comprehensive deep understanding.

Н. Л. КОРШУНОВА

Понятие модернизации в кругу сопредельных понятий

Слово «модернизация» вошло в наш активный речевой оборот примерно полтора десятилетия назад, но к настоящему моменту пик его популярности остался позади, что нередко уже случалось по прошествии лет и с другими громкими для социального слуха словами, такими, например, как: «инновация», «реформирование», «развитие» (вспоминаются варианты последнего: то «ускоренного», то, напротив, «устойчивого» развития).

Интерес к таким словам всегда исходил, прежде всего, от властных структур и распространялся в формате принудительного нововведения взамен доброй воли как действенного инструмента преобразования человеческого бытия, совершенствования человека. При этом произошедшие за годы «модернизаций» и «реформаций» изменения национального, государственного, политического, экономического характера не прибавили определенности в выборе траектории общественного пути и удовлетворенности его результатами, так что дань словесной моде ослабевала в силу разных причин социокультурного плана, в числе которых и экспансированное изменение мировоззренческих ориентиров, и дегуманизация общественных отношений, и забвение нравственных принципов, и технизация мышления.

Вышеназванные атрибуты (категории) существуют в далеком от повседневности «идеальном» мире, и большинство из нас редко вспоминают и задумываются об их значении, тем более, что их публичное обсуждение и продвижение в культуре не замечено. Однако и в рамках профессиональной деятельности не приходится говорить о коллективной освоенности содержания, скрывающегося за оболочкой наименований этих понятий. Слова «модернизация», «реформирование», «инновация», «развитие» в наши дни превратились в ярлыки, которые подчас «навешивают» на самые разноречивые процессы и явления общественной жизни, что лишает общесоциальную цель ясности и таким образом мешает дви-

жению к ней. Вместе с тем закономерную связь, взаимосвязь реальности и репрезентирующего ее понятия никто не отменял. Особое значение она имеет для познания и преобразования социальной реальности, частью которой является образовательная реальность. Не только слово может нести в себе энергию преобразования социальной реальности, но и сама изменяющаяся социальная реальность способствует внесению элементов нового содержания в бытующие представления, и этот процесс не одномоментный, а долгий и развивающийся. Когда взаимовлияния такого рода осознаются профессиональным сообществом, притом что западня понятийной неопределенности оказывает растущее давление, они становятся предметом широких дискуссий специалистов без всяких на то указаний «сверху».

С отмеченных позиций возрождение внимания педагогической общественности к теме модернизации выглядит вполне симптоматично и оправдано. Очевидно, потребность разобраться на концептуальном уровне в сути понятия «модернизация» превысила силу инерции движения в неизвестном направлении. Попутно предстоит разобраться и в сути сопредельных понятий.

В литературе словами «реформирование», «развитие», «модернизация» описывается движение к новому типу культуры, к созданию новых структур жизни. Нередко они рассматриваются как синонимы. Немаловажная роль в деле модернизации общества отводится инновациям, то же можно сказать и в отношении педагогических инновационных процессов. Вот только один пример. «Именно инновации становятся главным «действующим лицом» теоретических сценариев и практической реализации современной модернизации российского образования, несколько оттеснив инвестиции, господствовавшие много лет в качестве главного фактора роста», – утверждают Ю. Г. Круглов и И. И. Легостаев в статье, опубликованной в журнале «Образовательная политика», в рубрике «Модернизация образования», под названием «Вопросы инноваций в системе образования современной России» [1, с. 5]. В этой же статье говорится и о развитии образования в нашей стране как о задаче общенациональной значимости, что является залогом успешного развития государства и общества.

Инновации существуют в любом обществе, примечает А. С. Ахиезер, но реформа может резко повысить их количество и масштаб [2]. Действительно, инновационные изменения в системе отечественного образования в главных чертах инициируют свою реформаторскую направленность. Реформа, по сути, является определенной формой инновации, охватываю-

щей значимые структуры общества и стимулируемой правящей элитой [Там же]. При этом реформа сохраняет основы сложившегося миропорядка [3, с. 367]; модернизация, напротив, по сути, ведет к разрыву с традицией [Там же, с. 252]. Однако заметное движение общества к полному обновлению начинается все-таки с его реформирования. Реформы служат каналом и катализатором для последующей модернизации, которая в значительной степени происходит под воздействием внутренних импульсов всего общества, направленных к его обновлению. Согласно приведенным взглядам, «реформа» и «модернизация» – понятия, хотя и близкие, но не тождественные. В этом же ряду – понятие инновации.

Проблема соотношения понятий «инновация», «модернизация», «реформирование», «развитие» была поставлена методологом М. В. Рацем. Объемлющей рамкой для всего перечисленного, с его точки зрения, оказывается преобразовательная деятельность как таковая независимо от масштабов и от того, на какие объекты она направлена [4, с. 76]. Но уже то обстоятельство, что речь идет о связи понятий, одновременно указывает и на их различия. Не имея возможности развернуть здесь во всей полноте полученные автором представления, ограничимся выборочными ключевыми положениями опорной для нас концепции, имеющими прямое отношение к рассматриваемой теме.

Модернизация, как по смыслу слова, так и по сути, обозначает движение вдогонку за лидерами, держателями образцов «современности», модерна. В отличие от этого, считает М. В. Рацин, инновационная деятельность предполагает создание образцов современности и соответственно встраивание не в идеологию модернизации, но в идеологию развития [Там же, с. 81]. Так понимаются им инновации в узком, или точном, значении слова. Характерно, что и авторы упомянутой выше статьи, Ю. Г. Круглов и И. И. Легостаев, суть инновационного образования выразили фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [1, с. 7].

История показывает, что экономические, политические, социальные трансформации всегда связаны с изменением ценностей, и прежде всего морально-этических. Причем сам образ этики сегодня в корне меняется: если раньше этика помогала понимать мир, то ее задача в настоящем – проектировать его. В литературе встречается описание двух противоположных сценариев развертывания ценностно-этических трансформаций. Первый вариант – малоэффективный, в режиме принудительной, «догоняющей» модернизации: второй – эффективный, инновационный, в условиях моральной автономии человека, гражданского общества. Исторически так сложилось, что в России модернизации происходили в формате

принудительных нововведений, дающих выигрыш во времени (тактический), но всегда проигрывающих в стратегии, перспективе [5]. М. В. Богуславский на основе проведенного им ретроспективного анализа опыта осуществления реформ в России делает вывод о неэффективности «догоняющих модернизаций» в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании) [6].

Вместе с тем следует также иметь в виду вот что. С первым типом преобразований (традиционным) связано духовно-нравственное воспитание, со вторым (инновационным) – этическое просвещение и образование. Специалисты, рассуждая об этическом контексте изменений в обществе, отмечают различие между этико-моральным просвещением (образованием) и духовно-нравственным воспитанием, неочевидную для обывателя, но существенную с точки зрения современной политической философии и этики. Просвещение растворено в честном и эффективном функционировании институтов, а воспитание сосредоточено в руках «уполномоченных профессионалов». Во втором случае ценности транслируются «моральными уполномоченными», а воспитание понимается как нравственный контроль и регуляции сверху. В отличие от духовно-нравственного воспитания этическое образование нацелено на формирование «человека ответственного», делает ставку на гражданское просвещение, общественное воспитание, формирование новых нравственных привычек, вовлечение людей в сообщества новых моральных ценностей [5]. Примеры конкретизации представленных типов дают: на одной стороне – единообразное содержание, жестко зафиксированное в учебниках, академические знания, превращение ученика в объект воспитательной работы; на другой – вариативное содержание, свобода выбора, личные навыки, закрепление за человеком статуса субъекта образования. Хорошей иллюстрацией перехода от логики духовно-нравственного воспитания (модернизации, традиции) к логике этико-морального просвещения (образования) служит возможный переход от единого для всей страны учебника истории к единому списку исторических документов, выложенных в Сети Интернет, предназначенных как для самостоятельного изучения, так и изучения в школе под руководством учителя.

Итак, различие двух противоположных сценариев развертывания социальных преобразований можно описывать при помощи оппозиции «модернизация» – «инновации». Подчеркнем: «инновации» здесь рассматриваются в узком значении этого слова. Но есть еще и расширительное значение слова «инновации», которое позволяет объединить инновации и модернизацию под шапкой локального обновления. В этом случае высве-

чивается различие между инновациями и реформированием, которое М. В. Рац формулирует следующим образом: «Отличительной особенностью инноваций является их ориентация на обновление, модернизацию, развитие преобразуемой системы деятельности – в отличие от реформирования в целом – путем локального приживления, встраивания в нее каких-то отдельных новых элементов: наряду со старыми или взамен старых» [4, с. 76].

Как нетрудно видеть, инновационную деятельность и модернизацию М. В. Рац представляет как две стороны одного процесса обновления, или как два взаимно дополнительных и тесно связанных направления преобразовательной деятельности. Притом упор на то или иное направление преобразований оказывается определяющим моментом инновационной (в широком смысле) политики и диктуется исключительно ситуационными соображениями.

Однако, находясь в положении отстающего, можно и нужно совмещать обе указанные стратегии, советует методолог, но по мере выхода на передовые рубежи модернизационная линия естественным образом отмирает.

Таким образом, четкое противопоставление «модернизации», «инновации» и «реформирования» (М. В. Рац) оказывается полезным для понимания различий в выборе стратегии, перспективе. Одновременно в скобках заметим, что в ряде случаев, когда целевые ориентиры не ортогональны, эти различия не слишком значительны, так что ими можно пренебречь, а синонимичные трактовки не будут вредить существу понимания вопроса. Тогда же, когда требуется сделать решающий выбор между прямо противоположными сценариями, определяющими будущее, только осознанное понимание специфики принимаемого пути поможет избежать ошибок.

В докладе «Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века», сделанном на XXX юбилейной сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО в июне 2014 г. в Санкт-Петербурге, М. В. Богуславский отметил особенность и неоднозначность современной образовательной ситуации, которая, с точки зрения автора, заключается в одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернизаторский и инновационный характер, сейчас определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования). Однако, по словам докладчика, представляется, что эта парадигма идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы об-

разовательной политики. У высшего руководства страны после избрания в 2012 г. Президентом РФ В. В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 г. и на протяжении последующего времени в явном виде и по нарастающей, формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построения его на традиционно-консервативной основе. Далее автор делает прогноз: вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западнической (вестернизаторской) образовательной модели придет ориентация на традиционализм и традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменят ретроинновации. В политологии такой тип реформ, – замечает М. В. Богуславский, – характеризуется как «возвратная модернизация». И делает заключение: выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процесса разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования на протяжении такого длительного и существенного хронологического периода, каким является эпоха XX – начала XXI вв. [7].

Выходит так, что выбор стратегии уже сделан? Но имеет ли отношение к этому выбору педагогическое сообщество? Или оно в «лучших» традициях прошлого поторопилось «одобрить» решения, «спущенные сверху»? И, наконец, что же чему должно предшествовать: новая стратегия – предвзятый анализ опыта прошлого или исторический анализ – давать начало для выработки новых целевых ориентиров?

В докладе «Особенности отечественной образовательной политики и перспективы ее развития» Т. П. Днепровой, сделанном ею на том же форуме, названа одна из ведущих причин неудачного реформирования российского образования в прошлом и настоящем, состоящая, по мысли автора, в том, что не решена проблема противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм, порождаемая жесткой детерминацией образования государственной политикой, которая не всегда была нравственно и научно обоснована [Там же]. И с этим трудно не согласиться.

Известно, что модернизирующиеся общества опираются в первую очередь на разум, знание и науку. Однако российская действительность рисует несколько иную картину.

Страну уже два с лишним десятилетия потрясают то реформы, то контрреформы. По мнению ученых, изменения необходимы во всех сферах жизни общества, но они должны быть глубоко подуманы, тщательно подготовлены, причем с экспериментальной проверкой всех возможных последствий. Но именно этим власти не занимаются, поэтому реформы

бывают не только частичными (например, повышение уровня жизни некоторых учителей и врачей), но и опасными для общества (ограничения избирательных прав граждан, недофинансирование бюджетной отрасли, внедрение в сферу образования рыночных отношений и др.). Нынешняя политика в сфере образования и науки не выбивается из общего хода и стиля реформаторской деятельности властей, которую пристрастные умы определяют как неосмотрительную, безудержную, избегая более резких определений. К таким они среди прочих безоговорочно относят реформу образования [8]. Весомым подтверждением этого может служить тот факт, что «в современной России правительство, с одной стороны, обращается за содействием к религии и церкви, а не к ученым, а с другой стороны, оно до сих пор по многим позициям принимает решения в духе принципа остаточного распределения, т. е. в духе примитивнейшего материализма, превосходя в этом отношении соответствующие решения правительства СССР» [9, с. 98]. Справедливости ради нужно признать, что есть и другие взгляды среди наиболее прогрессивных современных политиков. Так, с точки зрения В. С. Романова (в 2007 г. он занимал пост председателя комитета Государственной Думы РФ), только та власть эффективна, которая способна опереться на науку, на серьезное научное прогнозирование, на научное видение проблем и их решений [10].

Между тем в отношении роли науки в деле модернизации, инноваций среди ученых тоже нет единства. Например, один из квалифицированных экономистов констатирует отсутствие научной концепции национальных проектов, в том числе проекта «Образование», как факт сугубо негативного свойства [11, с. 11]. Зато в методическом пособии для руководителей образовательных учреждений, выбирающих инновационный путь развития, подготовленном специалистами в области педагогики, подчеркивается, что «инновационная деятельность в принципе может осуществляться и без большого объема собственно научной, исследовательской работы» [12, с. 15].

Таким образом, и наука, и инновации оказываются в двусмысленном взаимоположении. В одних случаях их тандем открыто признается, в других – прямо или косвенно отвергается. Однако на вызовы постиндустриальной эпохи, специфика которой заключена в производстве интеллектуального, информационного продукта и природозащищающих технологий, нельзя ответить старым, мобилизационным способом, основанным на регуляциях отнюдь не научного происхождения.

Но главная причина трудностей и неудач реформирования образования и его последующей модернизации кроется в отсутствии должного

научного обеспечения на всем протяжении постсоветского периода и на всех уровнях концептуальной работы, что не позволяло и не позволяет принимать стратегически и тактически верные решения и эффективно влиять на развитие обновляющегося образования.

Яркими примерами сказанного являются принятые в 2007 г. несколько законов, таких как закон об обязательном общем среднем образовании, закон о двухуровневом высшем образовании (присоединение к Болонскому процессу), об автономности учреждений образования, о ЕГЭ. Каждый из них принят без должной научной проработки и прогнозных оценок их последствий. Отсутствует научная концепция и у национального проекта «Образование». Подобные факты не единожды публично отмечались авторитетными учеными и получали неизменно негативную оценку.

Лишь отдаленное отношение к науке имеют и многие творческие разработки педагогов-практиков, претендующих на новаторство и на научный подход. В настоящее время, когда требования к качеству научной работы заметно понизились, любая запутанная мысль может быть предъявлена как научная. Анализ работ, которые подаются на конкурс инновационных проектов, показывает, что их разработчики зачастую даже не могут аргументированно и осмысленно передать основную идею и существенные характеристики представляемых нововведений, а уж тем более не в состоянии объяснить их смысл. Налицо имитация научной деятельности, формируются квазинаука и квазиинновационная деятельность. Концептуальная путаница, царящая в умах людей, не только не вносит ясность в их собственную работу, но и заслоняет от невооруженного глаза скрытое содержание, какое, к примеру, несут с собой сексистские установки, проявляющиеся и в содержании текстов учебников, и в организации повседневной жизни школьников, прячущих признаки социально-культурного неравенства мужчин и женщин на фоне декларируемого инновационного гендерного подхода, в реальности направленного на воспитание мальчиков и девочек в полоролевом аспекте.

Любая профессиональная деятельность в современных условиях носит социальный характер, тем более – деятельность в сфере образования, педагогическая деятельность. Профессиональная деятельность – это та сфера, где новые ценности и этические стандарты формируются, входят в плоть социального бытия. Мировой опыт убеждает, что процессы научно-технической модернизации вызывают к жизни необходимость непрерывно наращивать и совершенствовать систему образования. Ведь наука и образование – это отрасли, предназначенные для будущего. Соответственно, та страна сильнее, которая способна выиграть гонку со време-

нем, где лучше поставлены дело образования и науки. И наоборот: можно достоверно утверждать, что в глобальном соперничестве государств завтра необратимо отстанет та страна, которая сегодня проиграет в образовательной и научной сферах. Поэтому педагогическое сообщество, сообщество профессионалов призвано не просто прислушиваться к запросам властных структур, а активно воздействовать на систему ценностных ориентаций учащихся, а через них – и на формирование социального заказа системе образования в прогрессивном направлении. Излишне доказывать необходимость его точного, понятийно-терминологического выражения адекватно цивилизационному выбору, что первым делом следует адресовать педагогической науке.

Литература

1. Круглов, Ю. Г., Легостаев, И. И. Вопросы инноваций в системе образования современной России [Текст] // Образовательная политика. – 2008. – № 9. – С. 2–10.
2. Ахиезер, А. С. Ценности общества и возможности реформ в России [Текст] // Общественные науки и современность. – 1994. – № 1. – С. 17–27.
3. Краткий словарь современных понятий и терминов [Текст] / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. ; сост. и общ. ред. В. А. Макаренко. – М. : Республика, 1993. – 510 с.
4. Рац, М. В. Инновационная политика: возможные концептуальные основы [Текст] // Альманах «Наука. Инновации. Образование». – М. : Языки славянской культуры, 2012. – С. 74–89.
5. Викторук, Е. Н. Этическое образование в модернизирующемся обществе [Текст] // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы IX Международной науч. конф. (г. Красноярск, 15–17 июня 2014 г.) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – С. 7–11.
6. Богуславский, М. В. Реформы и модернизации российского образования: субъектный контекст [Текст] // Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2009. – 220 с. – С. 24–31.
7. Богуславский, М. В., Куликова, С. В. Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – Вып. 3. – 2014 // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsionnye-protsessy-v-rossiyskom-i-zarubezhnom-obrazovanii#ixzz3HguJWPBW>.

8. Аникевич, А. Г., Спас, М. А. Философский анализ проблем управления [Текст] // Вестник Российского философского общества. – 2006. – № 2 (38). – С. 66–68.

9. Прохоров, М. М. Инновации и старые проблемы новизны [Текст] // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 2 (42). – С. 92–101.

10. Романов, В. С. Выборы есть, выбора нет [Текст] // Российская философская газета. – № 5(7). – 2007. – Май.

11. Вифлеемский, А. От народного образования – к платному обучению [Текст] // Народное образование. – 2007. – № 10. – С. 9–17.

12. Моисеев, А. М., Моисеева, О. М. Заместитель директора школы по научной работе [Текст] : методические пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника. – М. : Новая школа, 1996. – 144 с.

С. В. ИВАНОВА
Взаимозависимость
образовательного пространства и социальных условий
в постиндустриальную эпоху

Задача, отразившаяся в названии материала, требует выделить несколько основных, последовательных шагов для ее принципиального, но не претендующего на полноту решения:

- определение границ понимания образовательного пространства в настоящее время, когда диффузный характер понятия «образовательное пространство» приводит к нечетким результатам при его использовании в теории и на практике;

- выделение основных характеристик постиндустриальной эпохи развития общества, так как очевидно, что в любую предыдущую эпоху тема была бы поставлена и раскрывалась иначе. В целом актуальность проблемы и даже выбор для рассмотрения не систем образования, а образовательного пространства определяется данным периодом времени;

- интерпретация понятия «социальные условия» для контекста решения поставленной задачи и выявление существенных для данного случая условий.

При этом дополнением к рассмотрению темы, связанной с социальными условиями, является обращение к дуализму человеческой природы, к оппозиции индивидуального и социального, о чем в своих работах говорил Э. Дюркгейм. В частности, им сказано, что «эта двойственность соответствует тому двойному существованию, которое мы одновременно ведем: одно из них – чисто индивидуальное и коренится в нашем организме, а второе – социальное и представляет собой просто продолжение общества <...>. общество обладает собственной природой, а, следовательно, предъявляет совсем иные требования, нежели те, что предполагаются природой индивида. ... общество не может ни возникнуть, ни поддерживаться, не требуя от нас постоянно дорогих жертв» [1].

Рассматривая социальное, мы должны представлять, что только социальные условия, в определенной мере благоприятные для человека как индивида, а не только как социального существа, могут позитивно влиять на образовательное пространство. Формирование образовательного пространства только с субъектных позиций невозможно, так как в этом случае оно не будет в должной мере решать задачи государства и обще-

ства в целом. Таким образом, данное положение предупреждает попытку рассмотреть проблему в гармонии и сталкивает с противоречивым характером отношений образовательного пространства и социальных условий. Таковы некоторые теоретические и технологические рамки с позиций трансдисциплинарного подхода к рассмотрению темы.

Начнем с временной позиции: что же такое постиндустриальная эпоха. Предлагая разговор о пространстве, логично сказать о времени. Правда, первоначально социологом Д. Беллом заявлено о постиндустриальном обществе, этот термин он ввел в 1960-е (в выступлениях) и в 1973 г. (в книге) [2], анализируя первые изменения характеристик общества с 50-х гг. прошлого столетия. *Постиндустриальное общество* признано им высшей точкой цивилизационного развития, которое характеризуется: сменой приоритетных видов экономической деятельности (от производства товаров к производству услуг); возрастанием роли науки, образования, здравоохранения; ростом значения информационных технологий; изменением общественных норм (договор, терпимость, корректность вместо конфронтации и войны); новыми основаниями принятия решений (научное моделирование и прогнозирование).

В последующем, включая и настоящее время, множество авторов дополняет эти характеристики. Обобщая, можно сказать, что существенными из этих дополнений являются следующие: автоматизация производства, которая уменьшает занятость в производстве товаров, а в дальнейшем способствует увеличению высокотехнологичных производств; резкое повышение доли квалифицированного труда; рост благосостояния людей, более полное удовлетворение материальных потребностей; снижение занятости в материальном производстве и повышение занятости в сфере разнообразных услуг (в широком понимании к услугам относят деятельность в военной и образовательной сферах). На основании этих характеристик можно сделать вывод о том, что постиндустриальное общество предъявляет более высокие требования к квалификации и образованию кадров, ведет к росту числа людей, занятых в интеллектуальных сферах, повышает реализацию творческого потенциала людей. Следовательно, возникает возможность изменения самой структуры общества, растут образовательные потребности членов общества и повышаются требования к качеству и уровню образования. Именно об этом свидетельствует сравнительный анализ известных мировых рейтингов, который показывает: а) наличие сильной корреляции индекса образования со здравоохранением и предпринимательством и б) отсутствие зависимости индекса уровня образования от абсолютного или относительного его финансирования

(количество людей, получающих образование всех уровней, не зависит от государственных и частных расходов на образование) [3].

Эти специфические характеристики постиндустриального общества заставляют нас обратить внимание на специфику формирования образовательного пространства как феномена, наиболее полно отвечающего решению задач, поставленных эпохой. *Образовательное пространство* целесообразно рассматривать с двух сторон: как место, обладающее объектным миром, то есть совокупностью разнообразных объектов, создающих и наполняющих это пространство; как место специфической субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии на пространство субъектов, которые связаны с ним тем или иным образом [4].

Социальные условия, понимаемые как «условия жизнедеятельности индивида в обществе», выделяет экономическая наука: уровень образования; квалификация и качество образования работников; уровень и образ жизни; уровень культуры населения; уровень здравоохранения; уровень безработицы; реальные доходы населения; обеспеченность населения материальными благами и услугами; условия труда и его охрана; государственное регулирование социальных условий (социальная защита населения, программа борьбы с бедностью, государственное развитие образования, здравоохранения, налогообложение и пр.); государственная политика формирования доходов населения (минимальный размер заработной платы, определенный размер пенсий) [5 и др.].

Однако экономическая наука достаточно узко представляет социальные условия. К жизни социума, влияющей на индивида, относится и политика, особенно в части государственного регулирования ряда условий, а также и геополитика, оказывающая существенное влияние на социально-экономическую ситуацию в стране и на многие другие аспекты жизни социума и личности, в чем мы особенно четко убеждаемся в настоящее время. Практически все представленные условия влияют тем или иным образом на формирование образовательного пространства, и в свою очередь образовательное пространство влияет на эти условия, изменяя их.

О благотворном взаимовлиянии социальных условий и образовательного пространства можно говорить много, но это не является неизученной сферой. Целесообразнее комплексно взглянуть на риски и негативные тенденции, когда обозначенные три аспекта – пространство, время и условия – слабо коррелируют между собой.

Самое существенное требование эпохи, совпадающее с первейшим социальным условием, – уровень и качество образования. Как на этот послы времени и условий реагирует образовательное пространство?

С 2000-х гг. стала проявляться тенденция к рассмотрению образовательного пространства в конкретике. Так, имеются описания образовательного пространства субъекта, образовательного учреждения, непрерывного образования. Это все, разумеется, имеет право на существование. Если обратиться к топологии, родившейся из недр математики, и оценить пространство через метрические системы, то очевидно, что объект (субъект, образовательное учреждение, образовательная система, государство и т. д.) в зависимости от своих рамок (размеров) может задавать рамки (размеры) своего топоса (места), под коим мы можем числить и пространство. Следуя той же логике, нельзя не понимать, что если в данном случае сумма топосов пропорционально увеличит размеры нового топоса (создаст новое суммативное пространство), то сумма субъектов и деятельности в данном топосе не даст математического суммативного эффекта или какого-либо иного логически просчитываемого результата. Субъект выступает в качестве незлиминируемого элемента образовательного пространства. Через субъекта, проявляющего себя в деятельности, формируется образовательное пространство и создаются те или иные социальные условия. Если образовательное пространство субъектами выстраивается вне социокультурного кода, на рыночных основаниях, как предоставляющее услуги (что собственно является одной из характеристик постиндустриальной эпохи), то тогда возникает специфическая мотивация субъектов и потребительское отношение к объектам образовательного пространства и субъектной деятельности внутри него. Такой подход вряд ли сможет изменять в лучшую сторону условие по качеству и уровню образования [6].

В этом кроется глубокое противоречие современной постиндустриальной эпохи, несущее разрушительные тенденции: задается условие, которое достигается средствами, доступными времени и месту, но не подходящими для достижения позитивного результата. Социокультурное измерение образовательного пространства, по мнению Г. В. Сориной и В. С. Меськова, состоит в его рассмотрении как пространства «когнитивного, создающего условия для циклов последовательных развивающих трансформаций, мотивирующего на приобретение знаний, компетенций и творческое развитие. В этом случае образовательное пространство формирует пространство социума как знаниевое, поликультурное, способное создавать субъекта когнитивной деятельности, творческого человека культуры. Такое пространство формирует когнитивное общество, которое способно сохранять и преумножать культуру, порождающую новых когнитивных субъектов» [7].

Такая исходная установка обращает к особому отношению к *целям образования*, к целеполаганию, которое зависит от конкретных социальных условий и должно учитывать задачи общественного развития, а также требования личности в данный отрезок времени – в постиндустриальную эпоху, однако при этом предвидеть перспективу влияния на состояние и формирование образовательного пространства. Этот посыл идет от характеристик постиндустриального общества. Обратимся к постановке и реализации целей образования и к подходам к образовательному пространству в законодательстве Российской Федерации.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вошедшем в действие с 1 сентября 2013 г. [8] понятие «цели образования» в явном виде не присутствует, его определение в статье 2 «Основные понятия» не дано. При том, что понятие «цели образования» находится в активном словаре педагогической науки и практики. Однако внимательное изучение Закона позволяет увидеть, что целями (без отдельного указания на них или применения термина) он буквально пронизан. Цели можно «извлечь» из определений «образования», «воспитания», «обучения», данных в статье 2 Закона: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», аналогично можно рассмотреть определения понятий «воспитание» «обучение». Однако по качественным параметрам эти законодательные определения не вмещают всех посылов международных актов, например, Конвенции о правах ребенка. Если принять во внимание статью 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования», то первые три принципа дополняют недостающие звенья: «1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: 1) признание приоритетности образования; 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма,

ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования». Статья 12 (п. 1) описывает приоритеты содержания образования через точно сформулированные цели. В статьях 66, 68, 69 характеристика уровней образования так же осуществлена через явно выраженные цели образования [8]. Сопоставив обозначенные опосредованным образом цели образования с социальными условиями и характеристиками постиндустриального общества мы, несомненно, имеем право на вывод о своевременности, современности и перспективности целеполагания в отечественном законе, его соответствии международному уровню.

Говоря об отражении образовательного пространства в Законе, опять же уточним, что во второй статье Закона, где содержатся 34 определения основных понятий Закона, определения термина «образовательное пространство» нет. Тем не менее, в Законе вводится это понятие в статьях 3 и 11. Так, в статье 3 четвертым значится принцип «единства образовательного пространства», а среди четырех пунктов статьи 11 в первом пункте записано, что федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают «единство образовательного пространства Российской Федерации». Не случайно этот пункт стоит первым. В сравнении со вторым и третьим – преимуществом основных образовательных программ, вариативностью содержания – задача обеспечения единства образовательного пространства выглядит геополитически и идеологически глобально, что усиливается и тем, что это названо принципом, требующим обеспечения. По отношению к первой задаче сохранения единства образовательного пространства четвертый пункт, касающийся обеспечения «государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения», выглядит в некоторой мере уточняющим, результирующим. Следует заметить, что понятие «образовательное пространство» не столь просто, как это может представляться на первый взгляд, и поэтому при грядущих изменениях данного Закона в тезаурус во второй статье целесообразно включить пояснение термина «образовательное пространство», чтобы снять всю двойственность толкований [8].

Семантическое богатство термина «образовательное пространство» вынуждает и управленцев, и законодателей, и теоретиков, и практиков внимательнее к нему отнестись, в том числе – выявить соотношение с целями образования относительно личности, общества, государства, учета специфики проживаемого времени и состояния социума.

В Законе «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации» является принципом, реализация которого обеспечивается федеральными стандартами и требованиями. В таком случае нужно понимать, что кроется за словом «единство» применительно к образовательному пространству? Как обеспечивается? Предполагается, что во всех образовательных организациях страны реализуются федеральные стандарты соответствующего уровня, а оценка результатов обучения осуществляется в соответствии с федеральными требованиями. Грандиозная, но пока практически мало достижимая задача, если учитывать значительные различия в социальных, социокультурных, социально-экономических условиях регионов России. Различия существенны, поэтому стремясь к реализации принципа единства образовательного пространства, нужно их учитывать в каждом регионе во всей их конкретике. При том, что определенные сложности и риски кроются в самой системе образования, иные – связаны преимущественно с социальными условиями, а часть – связано с системой образования и социумом в разных сочетаниях.

Приведу несколько примеров.

В пункте 4 статьи 3 Закона рядом с принципом единства образовательного пространства предусмотрены защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства. На практике известно, что социальные (в частности, демографические, создающие трудности языкового и идентификационного порядков, разность в уровне образования и культурных кодов семей), а также и экономические условия значительно изменяют состав класса, группы, что объективно создает немалые трудности при реализации стандартов.

До настоящего времени не введены стандарты для обучения детей с нарушениями здоровья, которые, за редким исключением, не могут в полной мере реализовать требования стандарта. При этом активно (и не во всех случаях целесообразно) внедряется инклюзивное образование, что со своей стороны также нарушает однородность коллектива обучающихся и объективно усложняет реализацию стандарта.

Современная педагогика предлагает компетентностный и личностно ориентированный подходы, индивидуальную траекторию обучения, это актуально в современную эпоху и коррелирует с социальными условиями постиндустриального общества. Однако эти теоретические посылы, несмотря на их закрепление в федеральных стандартах, не имеют четкого инструментария, достаточного методического оснащения для реализации на практике. Ситуация усложняется тем, что по Закону образовательные

программы находятся теперь в зоне ответственности образовательных организаций (ст. 12, п. 5). Для экспертного педагогического сообщества эта сложность не требует разъяснений.

В условиях вариативности, которая подчас имеет отрицательный характер и до сих пор малоуправляема, в то время, когда создание учебников – коммерческий проект, говорить о выполнении стандартов и сохранении единого образовательного пространства становится тем более затруднительным.

Стоит рассмотреть государственную итоговую аттестацию (ЕГЭ, ГИА) как инструмент сохранения единого образовательного пространства, решения задачи контроля за реализацией государственных стандартов. Очевидно, что эта необходимая для оценки качества когнитивной подготовки выпускников школ аттестация в форме ЕГЭ и ГИА не решает других задач и не должна, по всей видимости, их решать. ЕГЭ проверяет фактологические знания, правила, элементарную грамотность, умение решать стандартные задачи. Другой роли у ЕГЭ нет, и вряд ли она может быть. Тестирование не сможет проверить функциональную грамотность, мировоззренческие позиции и нравственные устои, в целом сформированную на содержании образования гражданскую идентичность выпускника школы, как, впрочем, и прописанные в федеральных стандартах универсальные навыки. Еще раз отметим, что в этих условиях значение образовательной программы нельзя переоценить, Закон этот важнейший рычаг передает в руки каждого учителя.

Например, в истории, литературе любой крен, специфический подбор содержания изменяет до неузнаваемости нравственные оценки и подходы мировоззренческого плана. Наша страна уже столкнулась с проблемой изменения исторического видения на мировые процессы XX в., да и более ранней истории. Мы увидели, что переписывание истории и невнимание к вопросам идеологии и патриотического воспитания ведет к ущербу ощущению молодого поколения, неуважению традиций и истории собственной страны, в национальных республиках – склонности к сепаратизму, у этнического большинства – склонности к национализму.

Методическое сопровождение образовательного процесса серьезным образом отстает от ресурсного обеспечения, которое стало ярким признаком постиндустриальной эпохи. Компьютеры и прочее можно приобрести и установить, но как учить ребенка, научившегося пользоваться техникой раньше, чем писать рукой и читать? В настоящее время очевидна увлеченность технологическими процессами, порождаемая стремлением к развитию и углублению инфокоммуникационных технологий, к формированию особых сред общения по телекоммуникационным каналам. Пока

проблема утраты прямого, не опосредованного коммуникационной техникой диалога не видится острой. Однако и не замечать ее при формировании образовательного процесса на основе информационных технологий уже нельзя, потому что отсутствие или минимизация диалогического общения, замещение intersubjectных отношений взаимодействием с текстом решительно изменяет образовательное пространство, что влияет и на изменения его субъектов и объектов. Бесполезно проблематизировать вопрос до такой степени, чтобы говорить о сокращении применения инфокоммуникационных технологий. Это невозможно в постиндустриальную эпоху. Речь надо вести об осознании мощи влияния информационных технологий на образовательное пространство, необходимости учета тех рисков, которые несет их влияние на образовательное пространство и субъектную деятельность в его рамках.

Все это примеры рисков разрушения единого образовательного пространства.

Заметим, что эти проблемы обостряются на фоне ухудшения важного социального условия – повсеместно увеличивается количество обучающихся в классах.

Это видимая часть «айсберга» проблем образовательного пространства в связи с социальными условиями и влиянием постиндустриального мира. Но и она уже показывает, что на наших глазах угроза единству образовательного пространства, так необходимого нашей многонациональной и многоконфессиональной стране, существует как извне, так и внутри этого пространства.

Возьмем еще одно весьма существенное социальное условие – *геополитическое*. Ракурс рассмотрения образовательного пространства в целом в стране, в конкретном регионе страны либо относительно нескольких стран может быть различным. На наш взгляд, образовательное пространство необходимо рассматривать с *дихотомичных позиций*:

- как фактор политической и геополитической стабильности/нестабильности государства и общества;
- как фактор, способствующий развитию конкретных стран, гражданского общества или дестабилизирующий ситуацию в самых разных смыслах;
- как фактор развития успешной интеграции и межгосударственного взаимодействия или фактор, способствующий изоляции, закрытости и нарушению геополитических связей;
- как фактор и условие социального развития личности и общества или наоборот, негативных разрушительных тенденций и неуспешной личной судьбы людей.

В геополитическом плане у нас особенная страна: тридцать три ее региона граничат с восемнадцатью зарубежными странами. Влияние целого ряда соседних стран на приграничные области и края России чрезвычайно велико. Некоторые страны простирают свое разнообразное влияние на значительную российскую территорию. Нередко это осуществляется через образовательные организации, региональные и муниципальные органы управления образованием.

При специфической геополитике в глобальном мире это влияние может иметь положительные результаты, но может – и отрицательные, вплоть до утраты государством собственного образовательного пространства: полной или частичной, что означает утрату государственности в первом случае и негативное влияние на гражданскую идентичность – во втором. Это надо учитывать при определении государственно-гражданских целей и задач образования. В этих условиях сохранение единого образовательного пространства – важнейшая – научная и практическая – государственная задача.

При оценке, анализе и принятии решений, формирующих современное образовательное пространство, важно предусмотреть особенности социальных условий регионов Федерации, специфику постиндустриального общества, вызовы глобализирующегося мира, вступившего в эпоху постмодерна, особенности репрезентации и интерпретации решений в современном гражданском обществе и образовательном пространстве.

Собственную политику в области формирования образовательного пространства и реализации целей образования важно выстраивать с учетом своей государственной специфики, с учетом того факта, что образовательное пространство должно быть поликультурным, социально-ориентированным, открытым для формирования международной образовательной среды, и все чаще – наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

Необходимость учета специфических социальных условий, выделение благоприятных факторов и факторов риска делают актуальным вопрос *проектирования образовательного пространства*. Следует учитывать потенциал проектного подхода в образовании, неиспользованные пока возможности проектирования образовательного пространства в широком смысле (геополитическом, социокультурном, социально-экономическом). Думается, что проектирование образовательного пространства нужно рассматривать как управленческую, а не методическую задачу, то есть понимать управленческое проектирование как использование проектной деятельности при управлении системой образования. Обращение

к социальным условиям показывает, что изначально нужно обратиться к социальному проектированию, ведь социальное проектирование и проектирование в области образования в предлагаемых контекстах взаимосвязаны и взаимозависимы. *Социальное проектирование* является деятельностью, связанной с научно обоснованным развитием социальных процессов, с целенаправленным изменением различных социальных институтов. Это могут быть и институты образования. Однако с учетом идей о социокультурном измерении образовательного пространства проектирование образовательного пространства важно рассматривать в его деятельностном, содержательном аспекте. Управленческая проективная деятельность должна быть деятельностью стратегического характера, направленной не столько на институциональные изменения, сколько на осуществление когнитивного подхода к образовательному пространству как субъекту проектирования.

Проектирование образовательного пространства в целом позволит минимизировать риски, определить точки фрустрации в обществе, устранить неопределенности в целях и реализации замыслов. Очевидно, что это в соответствии с закономерностями науки управления повысит управляемость процессами в образовательном пространстве с учетом специфики данного периода времени и социальных условий. Проектирование образовательного пространства – это, на наш взгляд, создание целостного, масштабного, скоординированного плана (проекта) деятельности различных структур управления образованием, на которые возлагается решение задач в области образования с учетом социальных условий и специфики постиндустриального общества.

Для нашей многонациональной, многоконфессиональной страны, обладающей мощными геоэкономическими, геополитическими ресурсами и сильными социокультурными традициями в области государственности и сохранения суверенитета, на современном этапе мировой геополитики особенно актуально проектирование всего образовательного пространства, а не пространства отдельных регионов или образовательных учреждений. И если для мононациональных стран с сильной экономикой и устоявшейся идентичностью вопрос проектирования образовательного пространства является важным, то для нашей страны, находящейся пока еще в процессе поиска национальной идеи, общественно-гражданской идентичности, становления новой политической и социально-экономической системы, он – основной.

Весьма существенно, чтобы проектирование образовательного пространства предварялось масштабным анализом образовательной ситуа-

ции на основе социологических исследований, изучения картины в системе образования в разрезе регионов и в целом по стране, оценки ожиданий и настроений населения. Лишь затем идет этап постановки целей и задач, необходимых на конкретном этапе, и планируется (проектируется, прогнозируется) результат, разрабатываются механизмы реализации и достижения результата.

Впрочем, нет смысла углубляться в алгоритмы проектной работы, которые известны и применимы для проектирования в любом виде социальной деятельности. Важно этими методами, проектным подходом владеть управленцам как инструментом решения государственных задач.

Социальная задача проектной деятельности по формированию образовательного пространства – не только получить конкретный результат по проекту, но и дать образец подхода и механизм реализации, привлечь внимание к той или иной проблеме, дать импульс к ее решению.

Проектная деятельность в постиндустриальную эпоху области образования чрезвычайно важна, потому что она:

- регулирует сферу личных интересов людей в области образования (что помогает в какой-то степени смягчить противоречие Дюркгейма);
- поддерживает государственную политику в целом и экономическое развитие страны через формирование кадрового потенциала (как необходимое социальное условие);
- направлена на развитие социальной инфраструктуры, улучшение реального качества жизни людей.

На стратегическое проектирование и собственно проектную деятельность стоит обратить особое внимание в любой сфере человеческой деятельности. Наличие модели и способов действий при проектировании не только делает проектную деятельность эффективной, но и позволяет впоследствии определить источники эффективности, использовать полученный опыт, повторить и развить его. Отсутствие проекта – это отсутствие и целей, и задач, и механизма, и результатов, и неясность в резонансах. Правильно поставить цель, пойти верным путем и достичь этой цели, то есть сконструировать успешный проект – это творчество и высокий профессионализм проектантов.

Оправданность проектного подхода в нашей стране продемонстрирована реализацией национальных проектов, в том числе в сфере образования. Можно также отметить созданные и реализованные с помощью проектного метода такие ориентированные на молодежь перспективные проекты, как осуществляющиеся в течение двадцати лет – олимпиада школьников «Шаг в будущее» МГТУ им. Н. Э. Баумана [9], в течение десяти лет –

Всероссийский конкурс молодежных авторских проектов, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия» [10]. Можно назвать множество других, например, социально ориентированные проекты партии «Единая Россия» или Общероссийского народного фронта. При этом стоит заметить, что знакомство с проектной деятельностью за рубежом, показывает, что имеются как общие, так и отличительные черты. И они зависят от специфики проекта, его длительности, аудитории, но не от специфики стран. Так, в Гонконге прошла 27 февраля 2014 г. конференция «Managing Global Cities: Enhancing Hub Status and Implications for Education and Development» («Управление большими городами: повышение статуса крупного центра и последствия для образования и развития»), посвященная проблемам развития крупных городов и его влияния на образование. Конференция продемонстрировала проектный подход к формированию задач образования по подготовке специалистов в различных профессиональных областях в связи с практическими задачами развития мегаполиса в области строительства, транспорта, бизнеса, туризма, как образовательного и научного центра.

При осуществлении проектной деятельности, формирующей образовательное пространство, важно учесть характеристики постиндустриального общества и социальные условия в нашей стране. Однако надо понимать и то, что гуманитарная составляющая – человеческий фактор, вопросы идеологии, идентичности, религиозные, нравственные аспекты, правосознание и отношение к праву – возобладает и изменит в ту или иную сторону планируемые результаты. Эти аспекты при проектировании образовательного пространства как когнитивного (по определению, с неэлеминируемым субъектом и множественностью объектов) должны быть продуманы самым тщательным образом.

Литература

1. Дюркгейм, Э. Дуализм человеческой природы и его социальные условия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sociologica.hse.ru/2013-12-2/92620498.html>.
2. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество [Текст]. – М. : Академия, 1999.
3. Бебенина, Е. В. Анализ распределения и оценка эффективности использования социально-экономических ресурсов на образование [Текст] // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2014. – № 1. – С. 104–117.

4. Иванова, С. В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 6. – С. 147–158.
5. Экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://abc.informbureau.com>.
6. Ткаченко, Е. В. Проблемы подготовки рабочих кадров в РФ [Текст] // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 21–31.
7. Сорокина, Г. В., Мельников, В. С. Социокультурное измерение образовательного пространства [Текст] // Ценности и смыслы. – 2013. – № 5 (27). – С. 83–99.
8. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. – 2012. – 31 дек. – Федеральный выпуск № 5976.
9. Цибизова, Т. Ю. Разработка модели для системы управления качеством программы «Шаг в будущее» [Текст] / Т. Ю. Цибизова, К. А. Нелюбин, В. И. Пищулин // Автоматизация и современные технологии. – 2008. – № 4. – С. 34–38.
10. Пастухова, Л. С. Молодежный парламентаризм как форма политической социализации молодежи [Текст] // Власть. – 2010. – № 2. – С. 44–49.

Е. Д. ЖУКОВА

Гносеологические перспективы понятия «педагогический модус»

Находящееся в ситуации культурного кризиса современное российское общество столкнулось с вызовами, связанными с необходимостью поиска новых направлений развития в культурном, политическом, экономическом, социальном контекстах, выявлением рисков и перспектив прогнозирования в новых реалиях стратегии модернизации, в том числе модернизации образования. Глобализация общественной жизни влияет на все сферы социокультурного воспроизводства, включая образование как инструмент управления последним. Ее адекватный анализ требует выработки новых способов научного исследования, способных отразить как сложность объекта, так и многомерность его охвата исследователем. Это актуализирует научный интерес к проблемам методологических оснований и тезауруса как гуманитарного знания в целом, так и педагогической теории в частности.

За два последних десятилетия в научный оборот педагогики вошли такие понятия как педагогическая синергетика, социодинамика образования, образовательная мозаичность, дидактические многомерные технологии, социогеном. Педагогическая теория и практика восприняли методологию герменевтики, синергетики, теории социодинамики, педагогической культурологи. И это не удивительно, поскольку методологическое обновление любой научной сферы, кроме всего прочего, предполагает и определенное обновление ее понятийного аппарата. Одним из элементов такого обновления, на наш взгляд, может служить введение в категориальный аппарат педагогики понятия «педагогический модус».

Характерными чертами классической науки были представления об антитеологизме, детерминизме и механицизме [1, с. 22–25]. Ее отличали объективные методы исследования, главным из которых считался эксперимент, и стремление создать математическую модель мира. Поиски объективных законов бытия как необходимых, устойчивых, повторяющихся связей в предметах, процессах и явлениях с логической неизбежностью выводили на главенство атрибутивности – неотъемлемых свойств, без которых объект не может ни существовать, ни мыслиться. В логическом пределе атрибутивность необратимо вела к догматизму.

Что характерно для постнеклассической науки? Ее основные (отмеченные в литературе¹) характеристики, таковы: обращение к сверхсложным

¹ См.: Гайденоко П. П. Проблема рациональности на исходе XX века // Вопросы философии. 1991. № 6; Грушевицкая Т., Садохин А. Концепции современного естествознания:

саморазвивающимся системам, включающим человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития; междисциплинарность, создание комплексных исследовательских программ специалистов различных областей знаний; идеи эволюции и историзма становятся основой целостной картины исторического развития природы и человека, пронизанной идеями глобального эволюционизма. Эта наука рассматривает объект как саморазвивающийся, неравновесный, являющийся открытой системой. В условиях открытой неравновесной системы атрибутивность утрачивает свое главенствующее положение, уступая его модусности, обозначающей свойства объекта, присущие ему только в некоторых состояниях и зависящие от окружения объекта и тех связей, в которых он находится. В такой системе взглядов догматизация исключается *a priori*.

Есть и еще один аспект, позволяющий обратиться к категории педагогического модуса. Как известно, в области естественных и технических наук соотношение неартикулируемого знания и артикулируемой информации смещено в сторону последней. Эти науки изучают явления и процессы, которые могут быть легко воспроизводимы, моделируемы и прогнозируемы при условии достаточного уровня развития технологии, что и определяет четкую структурированность и полную артикулируемость знаний данного рода и предопределяет поиск необходимых, устойчивых, повторяющихся связей. Гуманитарное знание отличается исключительно вербальной формой изложения и тем, что общественное бытие человека единично и невоспроизводимо. Это не позволяет структурировать гуманитарные знания так же хорошо, как естественнонаучные. Здесь артикуляции поддается большая часть знания, чем в искусстве, но роль неартикулируемого, в том числе интуитивного, компонента еще очень велика. Поэтому многие свойства объекта присущие ему лишь в определенных состояниях и зависят от его окружения и связей, в которых он находится, т. е. выступают как модус.

Какова сущность предлагаемой категории и почему ее введение будет соответствовать духу постнеклассической науки? В целях когнитивной

Учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1998; Кара-Мурза С. Г. Наука и кризис цивилизации // Вопросы философии. 1990. № 9; Кирилин В. А. Страницы истории науки и техники. М.: Наука, 1986; Круглый стол, посвященный обсуждению книги В. С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1; Моисеев И. И. Современный рационализм. Б.м.: МГВП КОКС, 1995; Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Орел: ОГУ, 2010; Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10; Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000; Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. М.: Едиториал УРСС, 2000.

визуализации ответа на эти вопросы, мы сочли возможным использовать дидактическую многомерную технологию В. Э. Штейнберга [2], построенную на теоретико-методологических принципах универсальности, объективности, системности, вариативности, целостности и многомерности (см. схему 1).



Схема 1. Дидактическая многомерная модель педагогического модуля

Сферы применения термина различны. Понятие «модус» (лат. *modus* – мера, способ, образ, вид) появляется в лоне философского знания. Оно обозначало свойство предмета, присущее ему лишь в некоторых состояниях, в отличие от атрибута – неотъемлемого свойства предмета. Декарт называл модусами качества, которые «воздействуют на субстанцию или вносят в нее различные оттенки». Субстанцию можно ясно и отчетливо помыслить и без модуса, но не наоборот. Схемой «субстанция – атрибуты – модусы» Спиноза выразил убеждение в том, что конечные вещи не могут быть поняты, минуя Бога. Для него модус – это «состояние

субстанции», «то, что существует в другом и представляется через это другое». Он проводит различие между простыми и смешанными модусами (напр., красота). Лейбниц причислял к смешанным модусам понятие «отношение». Д. Локк называет модусами понятия, которые, не обладая самостоятельным существованием, зависимы от субстанции. По определению Гегеля, модус есть «инобытие абсолютного, потеря последним себя в изменчивости и случайности бытия, переход абсолютного в свою противоположность без возврата в себя, лишенное целостности многообразие определений формы и содержания». Хайдеггер выделял модусы времени («бытие-всегда-уже-в-мире», «забегание-вперед», «бытие-при»), модусы бытия мира («бытие-в-мире», «бытие-с-другими» и др.) и модусы экзистенции (забота, страх и др.).

Как видим, в домарксистской философии данное понятие использовалось для обозначения свойств предмета, в отличие от атрибута, присущих ему лишь в некоторых состояниях. Поскольку диалектистско-материалистическую философию советского времени подобные проявления интересовали мало (она претендовала на открытие всеобщих законов развития природы, общества и мышления), понятие модуса ушло для нее на периферию философского тезауруса, оставшись, в основном, в категориях логики.

В логике данная категория понимается как разновидность некоторой общей схемы рассуждения. Чаще всего говорится о модусах, или формах, силлогизма (правильных и неправильных), условно-категорических, разделительных и условно-разделительных умозаключений. В математической логике термин «modus ponens» обозначает имеющееся во многих ее исчислениях правило вывода, иначе называемое правилом зачеркивания или схемой заключения [3]. Таким образом, и в логике это понятие означает ту или иную разновидность умозаключений, т. е. вариативностную категорию.

Для юриспруденции модус – технико-юридическое понятие, означающее некоторые добавочные оговорки при совершении безвозмездных юридических сделок, особенно дарений и завещаний. Оно предполагает обязанности, налагаемые дарителем или завещателем на лицо, к которому переходит имущество, подлежащее исполнению под страхом ответственности в виде штрафа уплаты убытков или отобрания имущества, но не имеющие характера и последствий условия как составной части юридической сделки и не составляющие вознаграждения за переход имущества. Согласно с таким характером модуса, его конструируют юридически как добавочное обязательственное отношение при заключении сделки, не связанное с ней по существу (в противоположность тому, что имеет место при включении условия) и потому имеющее самостоятельное значение.

В дипломатическом словаре широко применимо понятие «**модус вивенди**» (лат. *modus vivendi* – образ жизни, способ существования), характеризующее условия, позволяющие поддерживать нормальные отношения между двумя государствами и вообще между сталкивающимися сторонами. Оно также трактуется как условия, делающие возможными хотя бы временные мирные отношения между двумя противными сторонами, либо как фактическое состояние отношений, признаваемое заинтересованными сторонами.

В психологии понятие модуса используется в концепции психологического становления личности профессионала, что позволяет более широко отразить профессионально-педагогические ценности [4]. Модус жизнедеятельности включает не только ценности – это целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, которые определяют, каким образом строится все бытие человека. Модус жизнедеятельности определяет не только отношение к различным явлениям бытия человека, но и функционирование различных индивидуальных особенностей индивида. Под его воздействием находится формирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т. д.

Таким образом, на наш взгляд, практика смежных гуманитарных областей дает достаточные основания для формирования представления о педагогическом модусе как **педагогическом понятии, отражающем свойства педагогического процесса, присущие ему в конкретных состояниях и зависящие от его окружения и тех связей, в которых он находится в социокультурной среде.**

Теоретико-методологической основой идеи педагогических модусов выступают положения диалектики, философской социологии, социокультурной динамики и педагогической культурологии. Кроме общеметодологического значения, диалектика необходима еще и потому, что без нее невозможно понять столь важную для модусности характеристику связи. Применительно к исследованиям в образовании долгое время преобладал поэлементный функциональный подход, когда довольно подробно анализировалась какая-либо функция преподавателя, в результате чего то или иное явление зачастую рассматривалось в отрыве от других. На определенном этапе данный подход принес существенную пользу и оправдал себя, во всяком случае, в рамках психолого-педагогической методологии. Однако в современных условиях наука в целом все чаще использует диалектический принцип системности, основы которого были заложены рядом известных ученых¹. Применительно к исследованию об-

¹ Берг А. И. Кибернетика и проблемы обучения: сб. переводов. М., 1970; Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования, 1973; Блау-

разования он выступает как методология познания, поскольку интегрирует все основные элементы последнего: цель, содержание, организационные формы и методы, а также условия развития и функционирования.

Философская социология позволяет в многообразии общественных трансформаций образовательных систем увидеть реальную диалектику общего, особенного и единичного; проследить причинно-следственные связи и их детерминанты; выявить перспективы дальнейшего развития. При этом важно помнить, что «социальное знание может не отвечать в полной мере требованиям проверяемости, достоверности, объективности; тем более оно не преследует цель выявления тенденций функционирования общества как целостной социальной системы на основе определения причинно-следственных связей между ее элементами» [5, с. 151]. Его реальным гносеологическим инструментарием выступает теория социокультурной динамики.

Сегодня понятия «социодинамика» завоевывает все больше сторонников в различных сферах гуманитарного знания. Под социокультурной динамикой ее родоначальник П. А. Сорокин понимал процесс смены одного типа культуры другим в ходе развития последней. Трансформации в обществе, по П. Сорокину, осуществляются не в результате изменений, происходящих в материально-техническом базисе, а вызываются сменой типов культур, которые существенно отличаются друг от друга. Это связано с тем, что культура, по своей сущности являясь ценностной системой, задает точку отсчета, определяет направление осей координат при принятии тех или иных решений, при выборе того или иного пути движения социального организма [6]. Он выделяет три аспекта социокультурного взаимодействия: 1) личность как субъект взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными соотношениями и процессами; 3) культуру как совокупность знаний, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, а также совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения. В. Я. Нечаев подчеркивает, что это было первой попыткой обозначить социальный контекст образования [7].

Любую систему культуры можно рассматривать как с внутренней, так и с внешней стороны. Первая относится к сфере внутреннего опыта, существующего либо в виде хаотических и бессвязных образов, идей,

берг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973; Винер Н. Кибернетика. М.: Сов. радио, 1968; Росс Эшби У. Введение в кибернетику. М.: ИЛ, 1959; Юдин Б. Г. Наука в мире человека. М.: Знание, 1978; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методол. проблемы современной науки. М.: Наука, 1979.

стремлений, ощущений и эмоций, либо в виде упорядоченных систем мышления, сотканных из этих элементов внутреннего опыта. Вторая состоит из неорганических и органических объектов чувственного восприятия: предметов, событий, процессов, в которых воплощается, организуется, реализуется внутренний опыт. Эти внешние феномены относятся к системе культуры лишь «постольку-поскольку». Вне ее они перестают быть частью интегрированной культуры. Отсюда вытекает, что на первом месте для исследователя интегрированной культуры стоит внутренняя сторона, от которой зависит, какие внешние явления, в каком смысле, и до какой степени становятся частью этой системы. Другими словами, внутренняя сторона культуры управляет внешней.

Попытки обнаружить взаимосвязи, раскрыть противоречия, факторы и движущие силы социокультурогенеза, обосновать закономерности восхождения цивилизации к новым моделям развития и сопутствующие им (а вернее, как правило, опережающие их) изменения целей и задач образования неоднократно предпринимались в истории философской, культурологической и педагогической мысли. Сущностные характеристики феноменов «культура», «культурогенез», «социокультурная динамика» рассматривались исследователями в контексте различных классических подходов: историко-философского, антропологического, аксиологического, герменевтического, структурного, деятельностного и др. В рамках такого анализа можно построить понятийную матрицу культуры, которая будет включать связанные между собой мировоззрение, сознание, мышление, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности и идеалы, убеждения и принципы, способы познания и деятельности, нормы и требования нравственного императива, гражданскую ответственность, творческую созидательную деятельность. Однако такая матрица сможет отразить лишь некий статичный культурный срез, в то время как культура – система «живая», подвижная, находящаяся в постоянном развитии, связанная с природой и обществом множеством прямых и обратных связей.

Таким образом, будучи целостными многогранными и многоаспектными явлениями, культура, культурогенез и социокультурная динамика не могут быть изучены с помощью какого-то одного направления. Для постижения их смыслов и значения в жизни человека и общества необходим интегративный подход, сочетающий в себе как рациональные, так и иррациональные способы познания бытия и отражающий различные стороны представления человека об окружающем мире и самом себе как его активной, разумной, творческой, преобразующей силе. В соответствии с этим следует рассматривать развитие цивилизации, культуры и образования не

по отдельности, а как совместный процесс, и говорить о социокультурно-генезе как сонаправленных социокультурных изменений в жизни общества. Это принципиальный подход педагогической культурологии.

Традиционный подход теоретиков педагогики к проблеме соотношения образования и культуры укладывался в призыв «педагог должен быть культурным». При таком подходе культура и образование рассматривались как автономные социальные сферы. Но, как известно, педагогика – это не только область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием. Она представляет собой часть гуманитарного знания и одновременно выступает частью культуры. Являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей.

Из названного понимания вытекает, что «в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей» [8, с. 32]. Классической педагогикой эти механизмы, закономерности и границы не исследованы. Их изучает педагогическая культурология, представляющая собой «область гуманитарного знания, выступающая в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучающая общие закономерности педагогического процесса, направленная на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающая варианты организации культурно-образовательной практики» [8, с. 33]¹.

Введение в научный оборот понятия «педагогический модус» позволяет раскрыть *социокультурное содержание* воспитательно-образовательного процесса. Его первой характеристикой выступает междисциплинарность. Сама по себе эта идея для педагогики не нова. Но традиционно она рассматривалась на зауженном поле педагогической интеграции (с выделением ее методологической, развивающей и технологической функций) или межпредметных связей. Сегодня такая характеристика современной науки, как междисциплинарность, комплексность исследований, означает объединение подходов различных областей знаний, о чем

¹ Отмеченное делает естественным появление идеи педагогического модуса именно в контексте школы педагогической культурологи Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, давним адептом которой является автор настоящей статьи.

писал П. В. Копнин: «Под интеграцией следует понимать не объединение существующих систем в нечто единое, не своеобразное суммирование знания, достигнутого разными науками в некоторых объектах..., а стремление в процессе взаимосвязи позаимствовать друг у друга и сами методы, и язык, чтобы применить их для исследования своего объекта» [9, с. 31].

С эпохи Нового времени в развитии наук естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса, что на рубеже XXI в. на гносеологическом уровне привело к усилению тенденций научно-мировоззренческого изоляционизма и ограниченности. Перед современным образованием встала проблема восстановления культурной целостности. Неоспоримо то, что «в «природе человека» выделяются как минимум три относительно самостоятельные и взаимодействующие «начала»: природное (биологическое), связанное с самоопределением своего бытия в мире в качестве индивида; социальное, проявляющееся в самоопределении собственного бытия в мире как личности; культурное, раскрывающееся в самоопределении бытия человека-индивидуальности» [10, с. 11]. В контексте сказанного в новом, междисциплинарно-интеграционном, свете предстает и знаменитое требование К. Д. Ушинского знать человека «во всех отношениях».

Нелинейность – свойство систем или процессов, заключающееся в отсутствии прямой (линейной) зависимости одних параметров от других. Оно широко противопоставляется линейности как свойству с функциональными зависимостями самых широких классов (не ограничиваясь, скажем, степенными, экспоненциальными, логарифмическими и т. д. зависимостями – все они входят в понятие нелинейности). В математике нелинейные уравнения могут иметь несколько (больше одного) качественно различных решений. Отсюда вытекает физический смысл нелинейности. Множеству решений нелинейного уравнения соответствует множество путей эволюции системы, описываемой этими уравнениями. В мировоззренческом плане понятие нелинейности отражает идею многовариантности, альтернативности путей развития или эволюции системы; идею необратимости эволюции; идею выбора из данных альтернатив.

Одним из главных имплицитных противоречий педагогики выступает противоречие между ее претензией на статус научного знания (и, следовательно, право открывать свои законы, предполагающие известную степень линейности) и уникальностью любого педагогического субъекта, объекта и явления. Обязательный в контексте модусности момент нелинейности диалектически снимает это противоречие.

Система, как известно, представляет собой множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность. Объектами современной постнеклассической науки выступают сложные, развивающиеся системы, которые характеризуются открытостью и саморазвитием. Это не конгломераты, не организованные целостности, а целостности органические и сложные. Это системы, в которые включен и сам человек. Их характерная особенность – саморазвитие и самовоспроизведение частей. Части такого целого вне его не только теряют ряд своих существенных свойств, но и вообще не могут существовать в данной качественной определенности. При этом элементы, входящие в состав целого, обладают некоторой самостью. Их потеря нарушает или даже разрушает систему. «С такими системами осложнено, а иногда и вообще невозможно экспериментирование. Изучение их немыслимо без определения границ возможного вмешательства человека в объект, что связано с решением ряда этических проблем» [11].

Ярким примером подобного рода выступают системы педагогические. Поэтому вне системности раскрытие содержания педагогических модусов невозможно. Как невозможно оно и без учета коэволюционности.

Когнитивное содержание термина «коэволюция» относится к семантическому пространству культуры, он репрезентативен для процессов эволюции культуры и отражает феномен сопряженных трансформаций культурных систем в рамках общей эволюции культуры человечества. Данный термин обогащает концепции глобального и универсального эволюционизма, так как отражает цельную реальность бытия, представляющую собой целокупность физического и идеального [12]. Коэволюционный подход дает возможность интегрировать предметы и методы естественнонаучного и гуманитарного знания, осуществить научно-философско-теологический синтез. Он предполагает изучение человека и общества с естественнонаучных позиций. Природа здесь выступает не как внешняя по отношению к социуму инертная среда, а как активная составляющая социоприродного взаимодействия. Необходимость учета в педагогике фактора коэволюционности все явственнее осознается в работах последнего времени.

Любая педагогическая система органично воспринимается и становится частью духовной жизни общества лишь в том случае, когда она вытекает из глубинных мировоззренческих основ данного общества. Это позволяет соответствующим образом рассматривать *исторические предпосылки*, влияющие на формирование педагогических модусов.

От древности к средним векам. Анализируя педагогический «срез» древнерусской культуры, исследователи выделяют в нем две характер-

ные особенности. Во-первых, здесь, в отличие от Европы, педагогические взгляды развивались не столько в философской, сколько в метафорической форме и распространялись в «житиях святых», поучениях, наставлениях, проповедях, автобиографических и мемуарных материалах. Во-вторых, главный смысловой акцент эти памятники делали не на дидактические или методические, а на нравственно-этические стороны процесса воспитания.

Одновременно с приходом на Русь христианства сюда привносится и христианская парадигма педагогической культуры. Ею традиционно осуждается «обособляющее свободомыслие», если оно «противится разуму церковному». При этом православие в известной мере было жестче католичества, ибо если католицизм признавал две морали (для совершенных и несовершенных), то православие не знает разной морали, мирской и монашеской.

Новое время вошло в историю России временем абсолютистской монархии и сильного государства. Формирование разветвленного государственного аппарата, строительство регулярной армии и флота, рост промышленности и торговли настоятельно требовали кадрового обеспечения, а значит – развития системы образования. При этом обществу и власти требовались уже не холопы, а умные, инициативные и деятельные люди. В стране появляется полноценное светское школьное образование. Обучение, вопреки прежней традиции, начинает носить ярко выраженный реальный характер.

Самым совершенным учебным заведением нового времени считается Царскосельский лицей пушкинских времен, главной задачей которого было развитие дарований каждого воспитанника. Лицей был первым учебным заведением России, основанным на идее сотрудничества наставников и подопечных в педагогическом процессе. Результаты этого известны. Блистательная плеяда выпускников лицея оставила глубокий след в отечественной истории и культуре. Показательно и то, что на первоначальных педагогических установках лицей просуществовал недолго. С детства прививающая человеку потребность в самостоятельном мышлении, демократическая педагогическая культура всегда и везде создает «рассадники вольнодумства». Она несовместима с обществом, отвергающим демократические принципы. И когда такое общество начинает искоренять свободомыслие, его первой жертвой становится демократическая педагогика [8, с. 286].

В *новейшее время* в теоретический фундамент советской школы закладывались три принципиальных постулата. Во-первых, традиционная для социалистов установка на то, что воспитание должно быть общественным, а школа всеобщей, бесплатной и трудовой. Искренняя тяга к

равенству мешала увидеть потенциальную опасность идеи обучения, одинакового для всех и уже в силу этого чреватого обезличиванием учащихся. Во-вторых, поскольку новый строй основывался на началах коллективизма, интересы личности безоговорочно подчинялись интересам коллектива. Тем самым цель и средство менялись местами: целью становился не человек, а новая организация общества. Человек есть средство для этой новой организации общества, а не новая организация общества – средство для развития человека. Третьим принципиальным постулатом было утверждение о неразрывности образования с политической агитацией и пропагандой. Эти, лежащие в политической идеологии, т. е. за рамками собственно педагогических взглядов, постулаты, модусно усиливаясь или ослабевая, определяли весь спектр отечественного образования, от предельной авторитарности конца 1930-х годов до максимальной возможной меры свободы учителей-новаторов перестроечных времен.

Проблема восстановления утраченной культурной целостности, вставшая перед современным образованием, предполагает учет многофакторности, нелинейности, системности и коэволюционности процессов формирования и развития личности, т. е. тех аспектов, которыми определяется актуальность понимания педагогических модусов.

Педагогическое содержание понятия модуса в нашем случае наиболее наглядно раскрывается через концепцию психологического становления личности профессионала. В рамках данной концепции исследователи выделяют три основных модуса. Первый – *модус обладания*, второй – *социальных достижений* и третий – *модус служения*.

В модусе *обладания* главенствует установка потребительская. Это отношение к деятельности характеризует специалистов, которые уже давно работают, но «застряли» на данном этапе становления. Индивид не хочет ничего менять, он уже «нашел» себя, и хотя подчиняется принципу реальности, но «замечает» в нем все сквозь призму своего своеволия и своецентризма. Границы зоны такого своецентризма постоянно расширяются, и описанный кризис ведет к негативному исходу. Здесь происходит полный уход в себя от действительности, что ведет к серьезным невротическим и психическим расстройствам. Деграция личности наступает незаметно. Вместо обсуждения профессиональных проблем с коллегами, главным становится сообщение друг другу сплетен, банальностей и т. п. При этом исчезают всякие другие интересы, кроме бытовых, падает интеллект. Все это выражается в раннем старении человека, не только в быстром регрессе личностных особенностей, но и в увядании памяти, сужении мышления, физическом дряхлении [4].

Анализируя возможности личностных изменений профессионала при модусе *социальных достижений*, А.Р. Фонарев выделил два возможных варианта отношений к жизни: первый характеризуется стремлением к власти, второй является отражением стремления к собственным социальным достижениям. Сущность *стремления к власти* заключается в достижении материальных благ и прочих атрибутов обладания, но и является средством осуществления желания быть на виду, принимать угодли-вость нижестоящих, ощущать значимость не только в своих собственных глазах, но и в глазах окружающих. Ощущение собственной значимости, владение определенным статусом поднимает человека в собственных глазах, а помимо этого, часто сопровождается и позитивным взглядом на себя как на профессионала. Переноса сказанное в плоскость содержания педагогического модуса – с этими процессами связано освоение актуальных брендов и мифов социальной действительности, а за ними – освоение мифов и брендов своей профессиональной сферы.

Выражением *духовности* человека в материальном мире является *модус служения*, который может быть описан такими параметрами, как свобода, ответственность, нравственность, любовь, творчество. Такая материализация духовности человека и есть служение. Любовь, творчество, вдохновение являются формой выражения этого модуса. Творчество как одна из форм служения аккумулирует духовную энергию, которая сохраняется при его оформлении, хотя при ее материализации что-то и теряется.

Главное в модусе служения, который знаменует собой последний этап становления профессионала, то, что педагог впервые предстает как целостный субъект. Отсюда начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими людьми, что позволяет ему выйти за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, в области общечеловеческих смыслов. В структуре содержания педагогического модуса происходит присвоение брендов и мифов общемирового уровня.

Бренд – это не вещь, продукт, компания или организация. Бренды не существуют в реальном мире – это ментальные конструкции. Бренд лучше всего представлять как сумму всего опыта человека, его восприятие вещи, продукта, компании или организации. Педагогический бренд – это обещание, ранее сделанное учебным заведением или более широкими системами, например регионального или отраслевого характера, о качестве предоставляемых образовательных услуг, которое постоянно подтверждается образовательной практикой. Педагогический бренд распространяется на все структуры образовательного учреждения и не ограничивается лишь процессом обучения. Педагогические бренды до-

статочны устойчивые категории и легко перерастают в социальные мифы. Не секрет, что сегодня молодые люди с большим энтузиазмом выбирают технические направления профессиональной подготовки, чем педагогические, поскольку они определяют некий образ «мужественной» профессии, что уже давно является социальным мифом.

В контексте модусности с понятием бренда непосредственно связана еще одна категория – педагогический тренд. Традиционно под трендом (от англ. *trend* – тенденция) понималась основная тенденция изменения временного ряда. Тренды могут быть описаны различными (линейными, логарифмическими, степенными и т. д.) уравнениями. Фактический тип тренда устанавливают на основе подбора его функциональной модели статистическими методами либо сглаживанием исходного временного ряда. **Педагогический тренд – направление преимущественного движения элемента педагогической системы, актуальная тенденция его развития. Комплекс педагогических трендов формирует педагогический модус, который представляет собой способ существования, вид и характер бытия педагогической системы.**

Отражение педагогического модуса в системе российского образования. Образование всегда было и остается одним из тех определяющих начал жизни человечества, по природе своей порождающее так называемые «вечные проблемы», актуальность которых со временем не тускнеет. Более того, каждый новый виток развития человеческой цивилизации заставляет обращаться к процессам, происходящим в этой сфере на принципиально новых основаниях. Это можно объяснить тем, что необходимым условием устойчивого развития общества всегда выступал процесс социокультурной трансляции совокупного социального опыта от поколения к поколению и, кроме спонтанной его передачи, общество выработало способы институционализированного социокультурного воспроизводства. Сегодня экономические, социальные и культурные изменения, обозначающие качественно новый характер социокультурной динамики общества, объективно выдвигают проблему модернизации образования в число тех задач, от решения которых во многом зависит выживание и дальнейшее развитие общества.

Особое значение образование приобретает в периоды качественных перемен общественной системы. Оно может выступить в роли социокультурного катализатора перемен, ускоряя их, обеспечивая необходимую сплоченность общества и интегрируя его трансформационные процессы. Но может, способствуя росту социального напряжения и дифференциации, существенно снижать мобилизационные возможности обществен-

ных систем к самоорганизации и оптимальному вовлечению человека в осознанные преобразовательные процессы. Таким образом, образование становится либо механизмом торможения, либо потенциалом ускорения общественного развития.

Однако не сама по себе «смена вех» предопределяет внимание общества к проблемам образования. Хотя именно тектонические сдвиги в ряду факторов, определяющих характер развития общества, в первую очередь кладутся в основу переоценки места и роли образования. С одной стороны, становится очевидным, что сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности современного образования перед лицом глобальных проблем цивилизационного масштаба (Б. С. Гершунский). С другой – все более осознается, что нельзя рассматривать образование как придаток функции производителя квалифицированной рабочей силы или судить о чем-то успехе по количеству детей и взрослых, получивших знания (Ж. Аллак).

Образование все больше приобретает характер одной из тех сфер жизнедеятельности общества, которые обеспечивают качественные изменения и предопределяют его будущее устройство. С этой точки зрения ведущей качественной характеристикой современного образования становится его «опережающий» характер, позволяющий формировать социокультурный потенциал и возможность моделировать процессы развития общества в целом, закладывая основы соответствующей культуры личности. Все это актуализирует роль образования как специфической социокультурной системы, роль, которую она утрачивала на протяжении всего прошлого столетия.

Сказанное в полной мере относится к образовательной ситуации в современной России. Она, во-первых, даже с учетом тенденций ее реформирования, не разрешает возникающих противоречий, связанных с новыми социально-экономическими и культурно-образовательными условиями и потребностями развития общества и личности. Во-вторых, процессы реформирования явно не затрагивают сущностные стороны образования, скользя по его институциональной поверхности. Поэтому продолжающийся кризис российского образования выражается не столько в материально-финансовом оскудении, сколько в неопределенности целей, содержания и характера самого образования. Следовательно, лишь глубинное и содержательное реформирование самого образования может способствовать его полноценному проявлению в качестве фактора устойчивого развития российского общества. Только преодолевая собственное кризисное состояние, преобразуя содержание образования, формы и способы

организации, создавая принципиально новое технологическое обеспечение образовательного процесса, выращивая иную профессионально-педагогическую культуру, т. е. изменив педагогические модусы, существующие ныне системы образования могут ответить на вызов времени и стать действительным ресурсом развития. При этом следует учитывать, что существенно обостряется та часть проблем модернизации образования, которая связана не столько с совершенствованием путей, форм, методов и средств передачи (воспроизводства) накопленного социокультурного опыта, сколько с преобразованием образовательного пространства в пространство изменений социокультурных отношений.

Ныне существующая система образования в основных своих чертах сложилась под влиянием философских и педагогических идей, сформированных в конце XVIII и начале XIX в. Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, Ф. В. А. Фребелем и развитых И. Ф. Гербартом, Ф. А. В. Дистервегом, Д. Дьюи и др. Они образуют так называемую «классическую» систему или «классическую модель» образования. Хотя эта модель и эволюционировала в отдельных аспектах, в основных характеристиках она осталась неизменной, что констатирует большинство исследователей. В частности, А. Л. Андреев, М. Р. Битянова, В. П. Борисенков, В. Р. Дольник, А. О. Карпов, А. М. Кушнир, В. С. Леднев, М. Н. Руткевич, Ю. В. Сенько, А. В. Хуторской, А. Е. Чучин-Руссов, трактуют современную ситуацию в образовании как кризис старой образовательной модели, сформировавшейся в условиях индустриальной культуры и вступившей в противоречие с новыми социальными, культурными и антропологическими реалиями постиндустриального общества.

XXI в. нередко именуют веком образования. В этом плане особенно характерны работы Н. Н. Моисеева, в которых образование рассматривается как главный механизм освоения человеком принципиально новых форм жизнедеятельности и преодоления современного цивилизационного кризиса, что предполагает формирование радикально новой модели образования. Мотив ее необходимости так или иначе доминирует в суждениях и оценках большинства авторов. Это относится к работам Н. Г. Алексеева, А. С. Ахизера, В. С. Библера, А. В. Бузгалина, Л. П. Буювой, А. П. Валицкой, Б. С. Гершунского, В. Л. Иноземцева, В. В. Кумарина, В. А. Лекторского, Ф. Т. Михайлова, А. П. Огурцова, А. А. Пинского, А. Н. Садовского, Г. К. Селевко, С. А. Смирнова, И. И. Сулимы, В. М. Торосяна, Х. Г. Тхагапсоева, Г. П. Щедровицкого, П. Г. Щедровицкого. Вместе с тем, несмотря на большой объем исследований, в которых так или иначе ставится проблема взаимной детермини-

рованности социального бытия и образования, практически не разработана методология отражения форм этой детерминации, как не разработана и философская прогностика образования. Возникает ситуация, когда образовательная практика значительно опережает столь необходимую теоретическую рефлексии ее нового состояния. Она вынуждена самостоятельно искать новый тезаурус, адекватно отражающий суть новых или проявленных явлений. Введение в понятийный аппарат педагогической науки понятия «педагогический модус» и его всестороннее исследование, на наш взгляд, открывает широкие творческие возможности развития как образовательной теории, так и ее практики.

Литература

1. Мурзина И. Я. Наука как феномен культуры [Текст]. – Екатеринбург, 2008. – 188 с.
2. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика [Текст]. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.
3. Философская энциклопедия [Текст] : в 5-х т. / под ред. Ф. В. Константинова. – М. : Сов. энциклопедия, 1960–1970.
4. Фонарев, А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст]. – М. : МОДЭК, 2005. – 560 с.
5. Зборовский, Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность [Текст]. – Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2013. – 484 с.
6. Сорокин, П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в большинстве систем искусства, истины, этики, права и общественных отношений [Текст] ; пер. с англ., коммент. и ст. В. В. Сапова. – СПб. : РХГИ, 2000. – 1056 с.
7. Нечаев, В. Я. Новые подходы в социологии образования [Текст] // Социологические исследования. – 1999. – № 11. – С. 84–91.
8. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология [Текст] : курс лекций. – Уфа : БГПУ, 2004. – 515 с.
9. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки [Текст]. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.
10. Ларин, Ю. В. Образование в поисках принципа сообразности [Текст] // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 3–28.
11. Философские концепции науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauka-filosofia.info/p67aa1.html>.
12. Рядинских, Л. В. Формы и приемы коэволюции культур [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – Ростов н/Д, 2006.

В. Л. БЕНИН

**О границах применения постнеклассической методологии
в педагогической науке**

Одним из вопросов, вызвавших в последнее время значительную активизацию исследовательского интереса, стал вопрос о методологии педагогики на постнеклассическом этапе развития науки. «Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности, – подчеркивал Д. И. Фельдштейн, – играют изменения в мировоззренческих позициях. Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, «снявшей» классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, вследствие необходимости выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок» [1, с. 9].

Ответом на такую постановку вопроса стала серия работ, в названиях которых фигурируют термины «синергетика», «социосинергетика», «постнеклассическая наука» и им подобные¹. Одновременно с этим в педагогических публикациях зазвучали вопросы: «на какой стадии эволюции находится педагогика? на классической? неклассической? или в ней так же, как в психологии, только начал формироваться постнеклассический тип рациональности? а может быть, такой тип в ней давно сформирован? или же она в силу каких-то причин пока лишь приближается к нему?» [2, с. 5].

Аксиоматично, что наука представляет собой особый вид познавательной деятельности, направленный на получение, уточнение и распространение объективных, системно-организованных и обоснованных знаний

¹ См. например: Ворожбитова, А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете инновационного подхода // Вестник высшей школы. 1999. № 2. С. 22–26; Гейхман Л. К., Кушнина Л. В., Кушнин А. В. Синергетическая педагогика. Пермь, 2011. 176 с.; Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26–33; Игнатова В. А. Социокультурная динамика и образование в контексте постнеклассической науки // Образование и наука. 2012. № 6. С. 107–121; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения. Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>; Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // Магистр. 1997. С. 32–41; Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004; Черникова И. В., Черникова Д. В. Возможности социосинергетики в теоретических исследованиях социальности // Синергетическая парадигма: Социальная синергетика: сб. ст. М.: Прогресс-Традиция, 2009. С. 63–79; Шаронин Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. 1999. № 4. С. 14–18.

о природе, обществе и мышлении. Новая методология этой деятельности объективно становится нужна там и тогда, где и когда «не работает» методология старая. Есть ли у современной педагогики такая объективная потребность? Это первое.

Второе. Степень научности той или иной области знания зависит от соответствия ее частной методологии общенаучной картине мира (в терминологии Т. Куна, парадигме). К примеру, алхимия была наукой для своего времени и позволила сделать ряд серьезных научных открытий. Но с позиций парадигмальности современной науки, алхимия уже не имеет научного статуса. Можно ли утверждать, что без новой методологии современная педагогика утрачивает статус научности?

Наконец, при всей тривиальности ритуальных упоминаний о материальном единстве мира, механическая экстраполяция методологии предметной области **A** на объект предметной области **B** если и применима, то не всегда и без гарантии получения позитивных результатов. Редуцируем последнее утверждение до обыденного. С трубами в своей профессиональной деятельности «работают» и дирижер, и сантехник, и гинеколог. Но упаси нас Бог от их попыток обменяться «методологическими основаниями».

В связи с изложенным, для ответа на вопрос о границах применения постнеклассической методологии в современной педагогике обратимся к истории науки, точнее, ее парадигмальным изменениям. Для краткости эту широко известную информацию представим в виде таблицы (табл. 1), где показано, что система научного знания основана на идеях, которые представляют собой социальную форму существования культурных процессов обучения и воспитания. Строение этой системы и с точки зрения методико-педагогической, и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения самой культуры как системы. Таким образом, структура образования – калька с культуры соответствующей эпохи. Классно-урочная система образования, например, явилась «калькой» с «отраслевой» системы культуры, сложившейся в результате промышленной революции.

Из таблицы видно, что наша педагогика во многом остается на позициях классической методологии Нового времени (когда она и появилась усилиями Коменского и Песталюцци) и не вписывается в каноны современной неклассической, а тем более постнеклассической науки. Она антитеологична и направлена на выявление причинно-следственных связей. Ее отличают объективные методы исследования (невозможно представить себе вторую главу кандидатской диссертации без эксперимента и его обсчета по критерию Пирсона, знаменитому «хи-квадрат», или ко-

эффиценту Стьюдента). И уж тем более невозможно представить себе педагогические диссертации без моделей. «Разработана модель...» – самая расхожая фраза в оценке теоретической значимости практически всех диссертаций.

Таблица 1

Историческая смена научных парадигм

Древний Восток	Отсутствие специализации и единство естественных, математических и гуманитарных знаний, их тесная связь с религиозными практиками. Возникновение астрологии как общей концепции мироздания. Знание существовало как набор «рецептов» и носило, по преимуществу, прикладной характер
Античность	Становление первых научных программ. Объектом научного познания становится прежде всего природа. Космос есть математически упорядоченное целое (Пифагор). Единственная реальность в бесконечном кружении миров – неделимый атом (Демокрит). Наука основывается на четком понятийно-категориальном аппарате и логических правилах вывода, противоречия и исключенного третьего
Средние века	Телеологизм (явления действительности существуют по промыслу Божию для и во имя заранее предусмотренных целей), символизм (все зримое есть воплощение и олицетворение скрытых божественных сущностей), иерархичность (упорядоченность от высшего к низшему, определяющаяся приближенностью или удаленностью от Бога), универсализм (осознание мира как законченного всеединства)
Новое время	Классическая наука строится на основаниях антителиологизма, детерминизма (фундаментальная взаимосвязанность объектов) и механицизма. Ее отличают объективные методы исследования, эксперимент, стремление создать математическую модель мира
Рубеж XIX–XX вв.	Неклассическая наука, основанная на идеях релятивизма, индетерминизма, системности, структурности и эволюционности систем и объектов. Отказ от идеи единого универсального научного метода, признание множественности путей постижения истины
С 70-х гг. XX в.	Постнеклассическая наука. Обращение к сверхсложным саморазвивающимся системам, включающим человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития. Междисциплинарность, создание комплексных исследовательских программ специалистов различных областей знаний. Идеи эволюции и историзма становятся основой целостной картины исторического развития природы и человека, пронизанной идеями глобального эволюционизма

При этом как-то забывается, что модель – не самоцель, а лишь гносеологическое средство. Нужна она не сама по себе, но для того чтобы познать нечто при ее помощи, познав же, разработать соответствующие методы практического педагогического применения. Однако начиная с эпохи Нового времени наличие модели рассматривалось как фундаментальное доказательство научности.

Демонстративной попыткой педагогики позиционировать себя в терминах постнеклассической науки стало ее обращение к синергетике¹. Это понятие зачастило в педагогических исследованиях, указание на неравновесность педагогических систем стало расхожим. Синергетику восприняли с радостью, ибо идея точки бифуркации (непредсказуемой переломной точки в развитии системы) практически полностью снимала с педагога ответственность за непредсказуемость результатов его действий. Но и здесь не все так просто, поскольку забываются две ее важные характеристики [3]:

1. Удовлетворительно понятия, с точки зрения синергетики, могут быть только массовые процессы. Поведение личности, мотивы ее деятельности, предпочтения едва ли могут быть объяснены с ее помощью, так как она имеет дело с макросоциальными процессами и общими тенденциями развития общества. Она дает картину макроскопических, социоэкономических событий, где суммированы личностные решения и акты выбора индивидов. Индивид же, как таковой, синергетикой не изучается.

2. Синергетика не учитывает роль сознательного фактора духовной сферы, так как не рассматривает возможность человека прямо и сознательно противодействовать макротенденциям самоорганизации, которые присущи социальным сообществам.

Поэтому позволим себе крамольный вопрос: а так ли уж необходимо педагогике переходить на постнеклассические новации? А если необходимо, то в каких пределах? Эти вопросы продиктованы не воинствующим рутинерством автора, а искренним желанием разобраться в сложившейся ситуации.

¹ См.: Богуславский М. В. Синергетика и педагогика // *Magister*. 1995. № 2; Виненко В. Г. Синергетика в школе // *Педагогика*. 1997. № 2; Вознюк А. В. Педагогическая синергетика. Житомир: изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012; Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // *Педагогика*. 1996. № 4; Игнатова В. А. Социокультурная динамика и образование в контексте постнеклассической науки // *Образование и наука*. 2012. № 6. Корчагин В. Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н. М. Таланчука: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2005; Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004; Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования // *Общественные науки и современность*. 1997. № 1 и др.

Что характерно для постнеклассической науки, основы которой заложили А. Бергсон, М. Хайдеггер, К. Ясперс (философское осознание недостатков классической и неклассической науки); И. Р. Пригожин, Г. Хакен, Э. Янч, У. Матурана (эволюционно-синергетическая парадигма); А. Нэсс, Дж. Сешенс, Б. Каликотт, Б. Токкар, Ю. Харгроув (экологическая парадигма); С. Вайнберг, Ш. Глэшоу, А. Салам (программа унитарных калибровочных теорий); В. С. Степин (формулировка и введение в научный оборот понятия «постнеклассическая наука»)? Для ответа на этот вопрос, ее основные (отмеченные в литературе¹) характеристики, представим в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Основные характеристики постнеклассической науки

Характеристики объекта	Саморазвивающийся; Неравновесный; С ним сложно или невозможно экспериментировать; Является открытой системой; Предполагает преодоление разрыва объекта и субъекта
Характеристики субъекта	Комплексные исследовательские группы специалистов различных областей знаний; Широкая ассоциация математических, естественнонаучных, гуманитарных, технических отраслей в междисциплинарных исследованиях; Стремление в процессе взаимосвязи заимствовать методы и язык иных наук для исследования своего объекта; Осознание коэволюционности, т. е. согласованного развития природных процессов и целесообразной деятельности человека
Ключевые идеи	Нелинейность; Коэволюция; Самоорганизация; Синхронистичность; Системность

¹ См.: Гайденок П. П. Проблема рациональности на исходе XX века // Вопросы философии. 1991. № 6; Грушевицкая Т., Садохин А. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1998; Кара-Мурза С. Г. Наука и кризис цивилизации // Вопросы философии. 1990. № 9; Кирилин В. А. Страницы истории науки и техники. М.: Наука, 1986; Круглый стол, посвященный обсуждению книги В. С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1; Моисеев И. И. Современный рационализм. Б.м.: МГВП КОКС, 1995; Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Орел: ОГУ, 2010; Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10; Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000; Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. М.: Едиториал УРСС, 2000.

Окончание табл. 2

Основные подходы	Идеи эволюции и историзма как основа целостной картины развития природы и человека; Макротенденции самоорганизации; Выход за рамки линейных причинно-следственных связей; Осознание пределов эффективности и плодотворности науки; Признание возможности и результативности нерациональных способов освоения действительности
Принципы	Неисчерпаемости материи вглубь; Неточности и нестрогости современной науки; Глобального всеединства, нелинейности, самоизменения и саморегулирования систем; Включения аксиологических факторов в состав объясняющих предположений; Методологического плюрализма
Особенности	Широкое распространение идей и методов синергетики – теории самоорганизации и развития сложных систем любой природы; Широкое применение принципа коэволюции, т. е. сопряженного, взаимообусловленного изменения систем или частей внутри целого; Укрепление парадигмы целостности, связанное с осознанием необходимости глобального всестороннего взгляда на мир; Осознание ограниченности, односторонности любой методологии; Усиление математизации теорий и уровня их абстрактности
Основные результаты	Использование сложных и дорогостоящих приборных комплексов, приближающих науку к промышленному производству; Теория нестационарной вселенной; Компьютеризация науки, дающая принципиально новые возможности получения, обработки и хранения информации; Развитие генных технологий, выводящих на изменения ДНК (естественнонаучный и нравственный аспекты); Использование естествознанием методов гуманитарных наук, в частности, приема исторической реконструкции

При всей примитивности, таблица наглядно демонстрирует, что основные характеристики постнеклассической науки разработаны применительно к области естествознания. Сказанное вытекает уже из того, что перед гуманитариями никогда не стояла проблема преодоления разрыва объекта и субъекта. Поэтому «Наполеон» Е. В. Тарле абсолютно не похож и не может быть похож на «Наполеона» П. А. Жилина! Но если дело обстоит так (а оно так и обстоит), то переход на позиции постнеклассиче-

ской науки может грозить гуманитарной науке (и педагогике в том числе) эпигонским уподоблением естествознанию. Показательно, что именно «трудностями математического моделирования социокультурных процессов, строгое описание которых возможно лишь в отдельных, наиболее простых случаях», огорчаются поборники такого перехода [4, с. 120]. Но верна ли логика «нематематизированное – значит не научное»?

Проблема современной науки (и естественной, и гуманитарной), на наш взгляд, состоит в ее предельной зашоренности собственным видением объекта. Принцип дополнительности ритуально упоминается, но в действительности не выступает реальной методологической парадигмой. Это видно уже в школе, где педагоги физико-математических дисциплин смотрят свысока на гуманитариев, а те платят им хоть и реже выражаемой, но полной взаимностью. Излишне говорить, что это отношение приносится «от старших братьев» – из вузов и академических структур. Но не может ли быть так, что пиетет части гуманитариев перед постнеклассически-математизированными методами и терминами есть своего рода выход их «комплекса научной неполноценности», сложившегося в эпоху НТР на фоне успехов коллег из «точных» цехов?

Самая простая из существующих науковедческих схем различает искусство, гуманитарное знание и знание в области естественных и технических наук. Это деление несовершенно, но в нашем случае дает возможность наглядно представить промежуточное и связующее положение гуманитарного знания между различными сферами совокупной культуры.

Искусство – это сфера культуры, в которой фактически нет жестко структурированного знания, и лишь весьма незначительная его часть поддается артикуляции. Единственным видом искусства, который иногда полагают артикулируемым, является художественная литература. Но и здесь речь, прежде всего, может идти о «фабуле» произведения.

Гуманитарное знание (о чем бегло говорилось в начале статьи) занимает связующее положение между искусством и знаниями в области точных, естественных и технических наук. От искусства такое знание отличается исключительно вербальной формой изложения, от естественных наук – тем, что последние содержат знания лишь о хорошо воспроизводимых явлениях, тогда как общественное бытие человека единично и невоспроизводимо. Это не позволяет структурировать гуманитарные знания так же хорошо, как естественнонаучные. Здесь артикуляции поддается большая часть знания, чем в искусстве, но роль неартикулируемого, в том числе интуитивного, компонента еще очень велика.

В области *естественных и технических наук* соотношение неартикулируемого знания и артикулируемой информации резко смещается в сторону последней. Эти науки изучают явления и процессы, которые могут быть легко воспроизводимы, моделируемы и прогнозируемы при условии достаточного уровня развития технологии (форма «Конкорда» поразительно похожа на форму «ТУ-144» и дело тут не в промышленном шпионаже!), что и определяет четкую структурированность и полную артикулируемость знаний данного рода.

Не толкаем ли мы педагогику в новые вариации старого механицизма, призывая на помощь гуманитариям методы естественников? Может быть, и не нужны педагогике эти заигрывания с постнеклассической методологией? Во всяком случае, сегодня уже можно говорить о не самых лучших педагогических примерах подобного рода. Так, тюменский исследователь В. А. Игнатова, *анонсировав* понимание природы социокультурных процессов с позиций познавательных моделей постнеклассической науки, пытается доказать, что в пространстве каждой культуры выделяются ядро, мантия и периферия. Главные функции ядра – противодействие росту энтропии системы, самосохранение культуры. Мантия – это своеобразная мембрана, которая, с одной стороны, отбирает и фильтрует информацию, поступающую извне, а с другой – выделяет ту, которую необходимо выбросить из ядра в периферийную область, чтобы снизить энтропию и приостановить разрушительные тенденции. Периферия – самая протяженная область культуры. Перекрывающиеся периферии разных культур составляют ту межкультурную среду, в пространстве которой разворачивается основное действо ее трансформирования [4, с. 113–114].

При этом автор оставляет вне поля зрения целый ряд существенных вопросов: Как формируется ядро? Где его границы с мантией и по каким показателям последняя фильтрует информацию? Где критерии отнесения «того» к мантии, а «сего» к периферии? И главное – почему все это в итоге центрируется на одном-единственном экологическом выводе?

Нам глубоко симпатичен пафос коллеги В. А. Игнатовой в борьбе за выживание человечества и ее искренняя озабоченность экологической проблематикой. Но все указания на то, что «культура – система „живая“, подвижная, находящаяся в постоянном развитии, связанная с природой и обществом множеством прямых и обратных связей» [4, с. 109] прекрасно укладываются в диалектический принцип всеобщей связи и развития. Аналогично экологический кризис есть лишь одна из иллюстраций действия закона перехода количественных изменений в качественные. Кстати, в те же законы диалектики неплохо укладывается и описание всего развития

культуры, которая верно (хотя и заужено до теории самоорганизации) трактуется В. А. Игнатовой как «подвижная, динамичная система, изменяющаяся в пространстве и времени» и в которой «сосуществуют, взаимодействуют и противоборствуют традиции и новаторство, прогрессивные и регрессивные тенденции, приобретенный и накопленный положительный опыт» [4, с. 114–115].

Теперь подумаем: неужели без постнеклассических «случайных флуктуаций, часто приводящих к хаотизации, повышению энтропии и снижению устойчивости» [4, с. 115] то же самое о развитии культуры и необходимости перехода «к образованию в интересах устойчивого развития» сказать было нельзя? Разумеется можно.

Исследователь из Тюменского университета Ю. В. Ларин в качестве ведущего принципа педагогики эпохи постнеклассической науки предложил рассмотрение культуросообразности [2, с. 11]. Ретроспективно взглянув на развитие педагогической науки, он делает следующие предположения: «принцип природосообразности в образовании соответствует классическому этапу состояния педагогики; ориентация на принцип социосообразности позиционирует ее неклассическую стадию; притязаящий на то, чтобы наконец-то утвердиться в настоящее время в качестве основополагающего на сколько-нибудь обозримое будущее, принцип культуросообразности знаменует постнеклассический этап педагогики, который начинает разворачиваться на наших глазах» [2, с. 11]. И это выглядит вполне логично. Но, как известно, «нет ничего нового под солнцем» [Экклесиаст, 1, 7]. В сущности, все названные принципы природосообразности, социосообразности, культуросообразности – это идеи, порожденные не столько динамикой развития наукознания (от истоков до постнеклассического периода), сколько взаимодействием практики познания и практики обучения (именно обучения, а не образования).

Природосообразность восходит к грекам. Первым вопрос о природосообразности воспитания поставил Демокрит, хотя нам привычнее начинать с Гоббса и Гольбаха. Обращенный на заре оформления педагогической мысли к миру человеческого воспроизводства, этот философский принцип был легко воспринят обывателями как руководство в практике воспитания и обучения («Взгляните на птиц небесных...» [Матф., 6:26]), тем более, что его непритязательная возможность реализации прекрасно сочеталась с расцветом рационализма как парадигмы витальных практик и облегчала педагогический труд своей наглядностью.

Идея социосообразности также идет от греков, от единства триады «техне», «эйкономии» и «политии». Однако очевидным и наглядным его

сделало то, что к началу XIX в. в процессы образования активно включаются как государство, так и складывающиеся производственно-финансовые корпорации, а классно-урочная система демонстрирует себя как «слепок» с отраслевой системы, сложившейся в результате промышленной революции. Показательно, что рождение в недрах профессиональной подготовки и переподготовки кадров компетентностного подхода (апогей развития принципа такой социообразности) – это реакция на экономический кризис 30-х гг. XX в., когда впервые возникла необходимость в формировании социально-профессиональной мобильности.

Аналогично и корни культуросообразности произрастают из греческой «пайдеи». Однако Дистервег озвучивает ее «в полный голос» именно тогда, когда в Европе завершается сложный процесс оформления наций-государств. Жители Бретани, Анжу и Лангедока осознают себя французами, как саксонцы и швабы – немцами. Этот новый этап самоидентификации опирался на национально-религиозные и ментальные основы культуры.

Как видим, названные принципы развивались параллельно с развитием методологии науки.

Экономико-политические процессы XX века, рождение медийных корпораций, приводит к вытеснению науки из сферы влияния на мировоззренческое воспроизводство общества (массовая культура и вульгарная популяризация науки лишили ее статуса «властителя дум»). Теперь наука носит, прежде всего, не гносеологический, а производственно-прикладной характер как источник новых технологий.

Постепенная дефундаментализация науки создает предпосылки к размыванию ее методологических оснований. Сегодня нередко исследователь идет не от методологии, а от предмета и набора инструментария, интуитивно нащупывая подходящие методологические принципы. В ситуации, когда предмет все в большей степени становится междисциплинарным, исследователь вынужден интегрировать методики и методы, что в еще большей степени вызывает размывание методологии. При такой методологической неопределенности на фоне резкого прироста фактологической базы, традиционная методология научного исследования разрушается, что явно проявляется в социально-гуманитарном знании, где с конца XIX в. ее медленно, но верно подменяет идеология.

Снижение по причине утраты и методологической ясности, и фундаментальности образования качества подготовки исследователей, сопряженное с агрессивными формами вульгаризации науки, приводит к стихийному развитию клиповой методологии. В ней обязательно присутствует обращение к фрагментам «хорошо забытого» старого, выпавшего

из учебников и потому соблазнительно привлекательного, и предельно нового, передового и модного. Образно говоря, если большой гуманитарный коллапс создать нам не дано, то уж точку бифуркации мы не отдадим никому! Однако, содержание как старых, так и ультра-новых принципов и дефиниций перелицовывается и содержательно деформируется, создавая еще большую методологическую сумятицу.

О принципе культуросообразности Ю. В. Ларин пишет: «Содержательное наполнение данного принципа во всей его творческой продуктивности пока далеко не явственно, и горизонты его воплощения в реальность в настоящий момент отнюдь не безоблачны. Но... он может и должен стать не просто частным, касающимся, скажем, только гуманитарного образования, не просто дополнительным, еще одним наряду с природосообразностью и социосообразностью, а непременно главным и всеобщим, причем диалектически компенсирующим предшествующие подходы и принципы, при бережном сохранении и развитии всего того положительного, что их посредством было и еще может быть достигнуто, однако теперь уже на более глубинной основе» [2, с. 11]. И если о «главном и всеобщем» с ним можно спорить, то касательно «диалектически компенсирующим предшествующие подходы и принципы», при бережном их сохранении и развитии, тут, думается, коллега прав. Проблема образования сегодня связана с «работой на опережение». Скорость старения информации столь высока, что молодой человек, выходя во «взрослую» жизнь, сталкивается с реальностью, отличной от «родительской». Многовековой дидактический принцип «делай, как я» в этих условиях не срабатывает. Нужны более фундаментальные основания («делай как мы»), а это не что иное, как совокупный опыт поколений – т. е. культура.

С эпохи Нового времени в развитии наук естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса, что на рубеже XXI в. на гносеологическом уровне привело к усилению тенденций научно-мировоззренческого изоляционизма и ограниченности. Перед современным образованием встала проблема восстановления культурной целостности, что предполагает культурологическую компетентность для соответствующего подхода субъектов образовательного процесса.

Неоспоримо то, что «в «природе человека» выделяются как минимум три относительно самостоятельные и взаимодействующие «начала»: природное (биологическое), связанное с самоопределением своего бытия в мире в качестве индивида; социальное, проявляющееся в самоопределе-

нии собственного бытия в мире как личности; культурное, раскрывающееся в самоопределении бытия человека-индивидуальности» [2, с. 11]. Они неразлучны, как Святая Троица, и будут существовать до тех пор, пока будет существовать их носитель. Изучение их триединства с позиций диалектики методологически целесообразно. Что же касается синергетики, то она еще только доказывает свое право на данную роль. И хотя уже успешно прописалась во введениях к авторефератам, но реальным гносеологическим инструментом еще не стала. Станет ли? Возможно. Только искусственно этот процесс ускорять не следует.

Литература

1. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний [Текст] // Пед. журн. Башкортостана. – 2011. – № 3. – С. 8–24.
2. Ларин, Ю. В. Образование в поисках принципа сообразности [Текст] // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 3–28.
3. Философские концепции науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauka-filosofia.info/p67aa1.html>.
4. Игнатова, В. А. Социокультурная динамика и образование в контексте постнеклассической наука [Текст] // Образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 107–121.

Л. К. ГРЕБЕНКИНА
Совершенствование и использование
основных педагогических понятий
в научно-исследовательской деятельности

Актуальные задачи современной педагогической науки предусматривают развитие ее концепций и теорий, осмысление теоретических понятий, инновационных идей, отражающих и стимулирующих практическую деятельность. Как известно, понятийный аппарат педагогической науки постоянно изменяется, совершенствуется с учетом новых требований и качественных изменений, происходящих в системе образования и образовательной политике государства. Обновленные понятия приобретают новый смысл и новые ценностные ориентиры в образовании. В связи с этим педагогическая деятельность также постоянно обновляется, становится более содержательной, инновационно-ориентированной, вариативной и разнообразной. Действуют и появляются новые государственные образовательные стандарты, и, соответственно, – обновленные требования к подготовке будущих специалистов, профессионалов.

Стратегической целью государственной политики в области образования в современных условиях является «обеспечение доступности качественного образования, обучения и воспитания, соответствующих требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. Инновационное образование рассматривается как «смыслообразующая система, формирующая инновационное мышление у студентов» [1, с. 155].

В настоящее время ряд нормативно-правовых документов (Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (на период до 2025 г.), «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», Федеральные государственные образовательные стандарты) определяют пути модернизации образования, уточняют цели и задачи, содержание и тенденции развития отечественной системы образования на ближайшие десятилетия XXI в., что влияет на уточнение понятийного аппарата педагогической науки. Этому способствуют также результаты научных исследований ученых в области образования.

С точки зрения модернизации современного образования нами были проанализированы основные педагогические понятия (образование и са-

мообразование, воспитание и самовоспитание, обучение и самообучение, развитие и саморазвитие), используемые в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», а также ФГОС ВПО третьего поколения и ФГОС ВО 3+.

За основу анализа указанных понятий были выбраны два аспекта: научный и профессиональный. По каждому аспекту анализа определялись показатели, которые обозначены в документах и активно используются в научно-исследовательской и педагогической деятельности (цели образования, научные знания, инновационные концепции и теории, смыслы и ценности, методологические принципы и подходы, методы исследования, технологии, модели и практический опыт). В педагогической и исследовательской деятельности высшей школы как системы нами были проанализированы исследуемые понятия с учетом методологических подходов: аксиологического, креативного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного. При этом учитывалось, что современная парадигма образования включает социальный заказ государства на воспитание человека современно образованного, компетентного, духовно-нравственного, гуманно-ориентированного, предприимчивого, творческого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, готового к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны.

Анализируя новые ценности образования конца XX столетия, мы пришли к выводу, что действовавшие в то время основные педагогические понятия отражают главную инновационную сущность системы отечественного образования. В частности, образование рассматривается как специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида... в процессе освоения ценностей культуры, представляющая синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. При этом цели образования направлены на развитие личности, сообщества и в глобальном плане – на сохранение и развитие культурных и цивилизационных форм жизни, которые достигаются путем освоения обучающимися различных видов деятельности. В ходе обучения и самостоятельной работы они приобретают знания, осваивают технологические умения и навыки, развивают свои творческие способности. В процессе воспитания и самовоспитания им передается из поколения в поколение социально-культурный опыт, создаются условия для дальнейшего саморазвития личности, вырабатываются собственные системы ценностей.

Отсюда трактуется новое понимание образованности человека, которое не сводится к многознанию и владению набором профессиональных умений и навыков, а рассматривается как развитость разнообразных способностей системного характера и высокой степени их продуктивности [2, с. 60]. Все это убеждает в сущностной правомерности основных педагогических понятий, которые актуальны и реально действуют в настоящее время, хотя необходимо учитывать и обновленное понимание понятий, использование которых призвано обеспечивать инновационное образование, направленное на развитие личности и индивидуальности, на создание условий для саморазвития.

Изучение понятийного аппарата в новых условиях (начало XXI в.) показывает инновационную направленность в содержательной сущности основных педагогических понятий, определяющих модернизацию системы образования в целом. В частности, акцентируется внимание на переосмыслении содержания традиционных представлений об основных понятиях с учетом требований нормативно-правовых документов и изменений в образовательном пространстве, поиске смыслов и ценностей современного образования, которые ориентируют на перспективы и дальнейшее опережающее его развитие.

Так, во второй статье настоящего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы 34 понятия образования, используемые в статьях закона. Так, например, понятие «образование» рассматривается как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». В 3-ей статье Закона подчеркивается гуманистический и демократический характер образования, определяющий «приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [3]. В ранее действующем Законе Российской Федерации об образовании (от 1996г.) «образование» рассматривалось как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся

констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [4, с. 483]. Сравнение указанных понятий показывает, что в настоящее время понятие «образование» становится не только общественным благом, но и по сути ценностным, личностно-определяющим, профессионально-ориентированным, то есть более совершенным, качественно улучшенным. В нем расставлены акценты относительно его целостности, связи и тесного взаимодействия с компонентами обучения и воспитания, социализации, развития и самосовершенствования личности человека. Вполне оправданным становится научное определение образования как «процесса и результата становления «образа» человека, т. е. его личности на базе усвоения культуры и накопления человечеством опыта знаний о природе, обществе, человеке и его деятельности в специально организованном педагогическом процессе или самостоятельно (самообразование)» [5, с. 21]. Образованию, как правило, сопутствует самообразование – «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.» [6, с. 252].

Как известно, ведущими компонентами образовательного процесса являются воспитание и обучение, направленные на развитие и самосовершенствование личности.

Понятие «воспитание» в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) рассматривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [3].

Соответственно, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. сформулирована цель и задачи воспитания как граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью. Обращается внимание на разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование у них патриотизма и гражданственности, целостного миропонимания, современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений, а также навыков самообразования и самореализации личности [7].

В научной педагогической литературе встречается множество определений понятия «воспитание». Формулировка многих из них зависит от методологических подходов исследования, концепций воспитания, вре-

мени определения. Ученые-педагоги раскрывают понятие «воспитание» как в широком социальном смысле: «воспитание как общественное явление, как воздействие общества на личность», так и в узком смысле – «как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса» [8, с. 293], направленная на формирование личности воспитуемого или решение конкретных воспитательных задач.

Сегодня воспитание в вузе приобретает новые смыслы в связи с тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения тесно увязал содержание образовательных программ с внеучебной деятельностью студентов. Особое значение придастся формированию социально-культурной среды университета, отвечающей требованиям стандарта, в котором четко выражен воспитательный аспект профессионального образования, а именно: вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студентов в разнообразных видах деятельности и общения, в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

В современных условиях нельзя рассматривать воспитание вне связи с самовоспитанием, которое определяется как сознательное, и целенаправленное управление своим развитием, процесс самосовершенствования личности, основанный на стремлении к самореализации. В свое время известный немецкий педагог-демократ А. Дистервег писал: «Воспитание достигло своей цели, когда человек обладает силой и волей самого себя образовывать и знает способ и средства, как это делать» [9, т. 2, с. 514]. Ученый в области самовоспитания личности А. И. Кочетов утверждает, что «воспитание не может быть эффективным без самовоспитания, которое выступает как продолжение, углубление, субъективное преломление, завершение воспитания» [там же]. Именно с позиций взаимосвязи и взаимозависимости воспитания и самовоспитания предстоит переосмыслить понятийный аппарат и накопленный опыт организации воспитательной работы в вузе.

Современная трактовка понятия «обучение» представлена в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) следующим образом: «Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни

и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [3]. Понятие «обучение» в традиционном понимании – это двусторонний процесс: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащихся), сущностная сторона которых направлена на руководство познавательной и практической деятельностью учащихся и овладение ими знаниями, умениями и навыками. Поскольку основными функциями обучения являются образовательная, воспитательная и развивающая, понятие «обучение» в настоящее время рассматривается как вид педагогической деятельности, способ организации педагогического процесса, направленный на передачу знаний, умений и навыков, развитие компетенций, творческих способностей и личностных качеств обучаемых, приобретение ими опыта практической деятельности. В педагогическом словаре понятие «обучение» определяется как систематическое развитие обучаемых в рамках образовательных институтов путем вооружения их знаниями, выработки умений, навыков, способов деятельности, а также развитие способностей и личностных качеств обучаемых на основе заранее разработанных и утвержденных программ и в результате собственной активности» [5, с. 22]. Следует подчеркнуть, что обучение является также непрерывным, практикоориентируемым процессом, направленным на разностороннее развитие личности.

Как правило, активность в обучении тесно связана с учением обучающихся, с их самостоятельной работой, с самообразованием, которое рассматривается как вид самообразовательной деятельности, предполагающий развитие и саморазвитие личности. Развитие в педагогике рассматривается как «приобретение новых качеств, освоение новых ролей и функций индивидом, образовательным институтом, учреждением, образовательной системой в целом» [5, с. 51]. В психологии развитие – «это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему» [9, с. 56]. С точки зрения современного образования развивающее воспитание и обучение предусматривают совершенствование и самосовершенствование, обеспечивающие самовоспитание и самообразование личности, в конечной цели – ее саморазвитие. В свою очередь саморазвитие выражается как активность человека в изменении самого себя, в раскрытии и обогащении своих духовных и культурных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, направленности на самосовершенствование личности, определяемых социальной средой и педагогическими средствами. Следовательно, саморазвитие – это потреб-

ность человека в самосовершенствовании, процесс и результат развития и самодвижения, направленных на формирование себя как личности.

В современных условиях подготовка специалистов высшего образования осуществляется с учетом совокупности обязательных требований Федеральных государственных образовательных стандартов. Так, в государственном образовательном стандарте по программам магистратуры (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) используются понятия представляющие *области* (образование, социальная сфера, культура), *объекты* (обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы) и *виды деятельности* (педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая, управленческая, культурно-просветительская, профессиональная деятельность будущих специалистов (выпускников вузов). Каждый вид деятельности предполагает решение общекультурных и профессиональных задач, направленных на формирование компетенций в ходе педагогической, научной, проектной, методической, культурно-просветительской, управленческой и исследовательской деятельности. Так, научно-исследовательская деятельность *предполагает* анализ, систематизацию и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем использования понятийного аппарата по изучаемой теме, комплекса исследовательских методик и технологий при решении конкретных научно-исследовательских задач.

Таким образом, исследуемые нами педагогические понятия по своей сути не являются постоянными, они уточняются соответственно новым требованиям, возникающим в связи с модернизацией системы образования и подготовки педагогических кадров, что необходимо учитывать при использовании их в педагогической и научно-исследовательской деятельности (при формировании исследовательской компетенции обучающихся). При этом следует ориентироваться на сущностное многообразие понятийного аппарата, а в ходе исследования использовать, уточнять и конкретизировать те понятия, которые играют существенную роль в решении поставленной цели и конкретных задач. Важно помнить, что любое научное исследование начинается с определения ключевых слов, характеризующих основные понятия.

Литература

1. Делия, В. П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы [Текст]. – М. : Альтекс, 2007. – 508 с.

2. Новые ценности образования [Текст] : тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М., 1995. – 113 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ст. 2).
4. Об образовании [Текст] : закон Российской Федерации (от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ) / Педагогический энциклопедический словарь, гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая рос. энциклопедия, 2003. – С. 483–500.
5. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой, – М. : Академия, 2008. – 352 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [одобренная постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751] // СЗ РФ. – 2000. – № 41. – Ст. 4089.
8. Педагогика [Текст] : учеб. для студ. учр. высш. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 11-е изд. – М. : Академия, 2012. – 608 с.
9. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – Т. 2. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

С. А. ВЕТОШКИН
Определение педагогических понятий:
проблемные аспекты

Социальная потребность человека в общении предполагает использование им в процессе общения определенных понятий, отражающих сущность предметов и явлений. Понятия содержат существенные признаки, позволяющие отличать их друг от друга. Понятиями и представлениями человек овладевает с рождения посредством воспитания, обучения, образования, социализации и развития.

Без однозначного понимания смысла слов, являющихся одновременно и понятиями, людям невозможно добиться взаимопонимания или договориться о чем-либо между собой. Понятия выполняют двойственную функцию: информационную и коммуникативную.

Определению понятий в процессе познания предшествует, как правило, возникновение соответствующих понятию представлений. В то же время не всякому понятию соответствует представление, которое у индивидуума может просто отсутствовать.

Овладение понятиями в процессе социального развития не обязательно сопровождается научными подходами, предполагающими анализ понятий и их определение. Сфера научной деятельности требует определенной точности понятийного аппарата, различая понятия в широком смысле и научные понятия (дефиниции), что, в свою очередь, характеризует проблему определения понятий не только как актуальную, но и приоритетную для научного сообщества.

Любое рассуждение в сфере научных исследований, в том числе исследований по педагогике, вызывает необходимость предварительного овладения системой взглядов на понятия, которыми оперируют в целях установления научной истины.

Под понятием в философии подразумевается форма мышления, отражающая существенные свойства, связи в отношении предметов и явлений. Основная логическая функция понятия заключается в выделении общего, которое достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса. В логике понятие – это мысль, в которой обобщаются и выделяются предметы некоторого класса по определяемым общим и в совокупности специфическим для них признакам [1, с. 941].

По мнению Д. В. Власова, понятие как форма мысли представляет собой выраженную в языке интеллектуальную модель определенного предмета (физической, социальной, идеальной природы), построенную рационально мыслящим субъектом в процессе познания путем выявления существенных признаков этого предмета. Отличительными признаками этой модели являются ее идеальная природа и языковая форма выражения [2].

Практически ни одно научное исследование не обходится без анализа, уточнения и определения его понятийного аппарата, так как результат определения понятия – это не только итог мыслительного процесса, но и начало дальнейшего процесса рассуждений, в которых понятия играют ключевую роль, что исключает дальнейшую необходимость постоянного возвращения к раскрытию их сущности.

Зачастую научные работы по педагогике посвящены именно уточнению или определению педагогических понятий, являющихся необходимым элементом научного исследования, в котором данные понятия используются, или же уточнение и определение педагогических понятий через установление их содержания и существенных признаков, составляет структурную задачу цели исследования.

Множественность подходов к определению педагогических понятий обусловлена индивидуальным пониманием их сущности, авторскими видением и позицией по данному вопросу, игнорированием единых подходов при конструировании дефиниций и иными факторами.

Разнообразие существующих в педагогике дефиниций, входящих в предмет исследования, всегда ставит задачу выбора тех или иных определений, в наибольшей степени отражающих сущность педагогических процессов и способствующих раскрытию смысла авторской научной работы.

В своем исследовании основных проблем семиотики А. А. Ветров обосновывает такую отличительную черту понятия, как его «расчленяющий» характер, то есть доказывает, что именно анализ существенных признаков позволяет элементарное представление о предмете поднять на уровень научного понятия о данном предмете, явлении [3, с. 42–59].

Любое определение понятия представляет собой процесс его синтеза из составных частей, что обуславливает неразрывность анализа и синтеза при исследовании и конструировании понятий.

Особую проблему для восприятия и использования представляют педагогические понятия, содержащиеся в нормативно-правовых актах российского законодательства об образовании. Данные формулировки, которым придается юридический статус, в наибольшей степени страдают несовершенством, отсутствием логики, игнорированием накопленной те-

оретической базы, дезориентируя как обучающихся, так и педагогических работников (ярким примером является федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Такому положению способствует существующий механизм обсуждения и принятия законов, допускающий определенную кулуарность, необязательность учета мнений специалистов и поспешность в принятии нормативно-правовых актов, касающихся воспитания, образования и обучения.

Если дискуссии по предметам педагогических исследований вполне могут приводить к доминирующей или общепринятой позиции научного сообщества, то дискуссии, предметом которых является сущность педагогических понятий, как правило, редко приводят к единому мнению.

Это является следствием заведомого несовершенства любых дефиниций, которые не способны в полной мере отразить все разнообразие качественных характеристик того или иного предмета или явления. Содержание качественных характеристик понятия предполагает точность, краткость, ясность и иные аспекты, которые должны сопутствовать результату определения педагогических понятий. К идеальной природе интеллектуальной модели (понятия), о которой пишет Д. В. Власов, можно только стремиться, но достичь ее невозможно, что вовсе не свидетельствует о ненужности подобных дискуссий. Их эффективность может повышаться по мере выявления проблемных аспектов определения педагогических понятий и разработки мер по решению данных проблем.

Из проблемных аспектов определения педагогических понятий в первую очередь следует выделить отсутствие в данной сфере необходимого правового регулирования, позволяющего осуществлять должную профессиональную подготовку как практических педагогических работников, так и научно-педагогических кадров.

В макете федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) аспирантуры в варианте перечней универсальных и рекомендуемых общепрофессиональных компетенций даже не упоминается о способности анализировать и определять научные понятия [4]. Нет таких упоминаний и во ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата и магистратуры (образование и педагогика) [5].

Между тем, способности анализировать, уточнять и определять понятия необходимы не только научно-педагогическим кадрам, но и бакалаврам, специалистам и магистрам, которые по окончании обучения должны защитить выпускную квалификационную работу, продемонстрировав, в том числе и эти способности, а многие выпускники высших учебных

заведений даже не ориентируются в основных научных понятиях по профилю их профессиональной подготовки.

Первым шагом по решению указанной проблемы является нормативно-правовое регулирование профессиональной подготовки, посредством включения в содержание профессиональных компетенций ФГОС требований об умении определять научные понятия.

Вторым шагом в решении указанной проблемы, на чем следует остановиться более подробно, является разработка необходимого методического обеспечения обучения анализу и определению научных понятий, что должно найти свое отражение в рабочих программах соответствующих дисциплин или в рамках специальной дисциплины.

Отсутствие у обучающихся системных знаний в данной области является существенным пробелом всего образовательного процесса не только в педагогическом образовании, но и в других научных отраслях. Этот пробел устраним в рамках такой новой научной отрасли и дисциплины, как дефинициология, что позволит систематизировать теоретическую базу данного направления и совершенствовать его методологические основы.

Дефинициология может способствовать научной подготовке специалистов в различных отраслях знаний, в том числе в гуманитарных науках на принципиально новой качественной основе, включающей в себя анализ и определение понятий, имеющих распространение как в России, так и за рубежом, речь идет не только о понятийном анализе внутри определенной научной отрасли, но и о сравнительном понятийном анализе в рамках различных подходов к определению понятий учеными разных стран.

В первую очередь, обучение определению научных понятий, должно включать в себя обучение их анализу. Образно говоря, нельзя построить дом, не разобравшись, из чего он состоит.

Анализ является основным методом, без которого не обходится ни одно научное исследование. В зависимости от научной сферы анализ может быть математическим, экономическим, юридическим, психологическим, педагогическим, медицинским, генетическим и т. д.

Но и в каждой науке анализ, являясь исследовательским методом, имеет свое предназначение и особенности. Например, в медицине это может быть анализ крови, бактериологический анализ и т. п. В математике – функциональный анализ, нестандартный анализ и т. п.

Метод анализа может дифференцироваться по степени его комплексности, предполагающей использование знаний из различных научных отраслей.

Анализ педагогических понятий является по своей сути именно комплексным анализом, так как включает в себя знания из области логики

(логический анализ), из лингвистики (лингвистический анализ), и непосредственно из сферы педагогики (предметный анализ, отражающий содержание понятийного аппарата предмета исследования или более конкретно – педагогический анализ).

По поводу словосочетания «логический анализ» следует заметить, что на первый взгляд в нем содержится плеоназм, то есть перенасыщение текста смыслом: анализ сам по себе является логическим методом исследования и не нуждается в прилагательном «логический». Логические аспекты содержатся в любом виде анализа и в лингвистическом анализе, и в предметном, и в ином. Но, тем не менее, словосочетание «логический анализ педагогических понятий» имеет право на существование, так как включает в себя перечень обязательных элементов и правил осуществления анализа, выработанных таким разделом философии, как «логика» и таким подразделом, как – «определение понятий».

На основе логического анализа в понятии необходимо определять: сходные признаки, называемые общими, а также признаки отличительные; признаки существенные, выражающие суть понятия, и несущественные признаки; основные признаки и производные; необходимые признаки и случайные; простые и сложные признаки и т. д.

В сложном понятии следует определять его структуру, характеризующую различие между родовым признаком (главной частью) и видовыми признаками (побочной частью).

Согласно логическим правилам определения понятия необходимо различать определяемое понятие и определяющее, посредством которого раскрывается сущность понятия через ближайший род и видовые отличия.

Например, понятие «воспитатель специальной школы» раскрывается через родовое понятие «педагог-дефектолог», понятие «вспомогательная школа» раскрывается через родовое понятие «специальное государственное образовательное учреждение для умственно отсталых детей» и т. п. [6, с. 75, 80].

Из всего многообразия целей лингвистического анализа текста в анализе педагогических понятий следует выделять цель выявления в тексте набора языковых средств, характеризующих такие качества речи, как правильность, точность, логичность, краткость, чистоту и др.

Лингвистический анализ нехудожественного текста называют в лингвистике лингвосмысловым анализом, ориентированным на предметно-логическое содержание текста, его информационного соответствия фактам. Данный анализ может быть применен к определениям педагогических понятий, но без педагогических знаний, составляющих основу предметного

анализа, невозможно в полной мере выявлять педагогические смысловые аспекты понятий.

Вполне очевидно, что педагогические понятия не относятся к художественным текстам, но и отнесение данных понятий лишь к разряду нехудожественных текстов не может охватить все особенности объекта анализа. Нужно понимать, что понятийно-педагогический анализ требует не только лингвистических, но и предметных знаний, касающихся научной сущности понятия, и в этой связи, лингвосмысловой анализ, хоть и близок к анализу педагогических понятий (понятийно-педагогическому анализу), но по своему содержанию не охватывает специальных познаний в педагогике.

Г. Н. Штинова рассматривает понятийно-терминологическую систему педагогики и образования через такие основные аспекты, как:

1. Понятийный (или логический), учитывающий специфику понятия как формы мышления и отражения и подразумевающий использование при анализе средств формальной логики;

2. Терминологический (или лингвистический), учитывающий специфику термина как особой лексико-семантической единицы, а также закономерности функционирования и развития специальной лексики как части языковой системы;

3. Содержательный, учитывающий специфику данной области знания, ее объекта познания и отражения [7].

По поводу приведенной выше формулировки «понятийно-педагогическая система педагогики и образования», а также основных аспектов указанной системы, нужно заметить, что подобная трактовка в определенной степени сама страдает отсутствием логики.

В словосочетании «понятийно-терминологический» не учтено, что каждый термин в педагогике одновременно является и понятием, которое нуждается в определении, что свидетельствует о некорректном употреблении подобного словосочетания.

Такая же некорректность содержится и в употреблении слов «педагогика и образования» через союз «и» применительно к слову «система». Образование является предметом исследования педагогики и соотносится с педагогикой как частное с общим, что не позволяет перечислять их в одном ряду через союз «и».

Первый аспект – «понятийный» системы Г. Н. Штиновой согласно логике должен быть и последним, так как отражает сущность всей аналитической деятельности применительно к процессам анализа и определения понятий, то есть синтеза как другого логического метода. При этом непо-

нятно, почему данный аспект обозначен в скобках в качестве логического, учитывая, что терминологический (лингвистический) аспект понятия тоже содержит логический компонент (не может быть анализа, синтеза и иных логических методов без самой логики).

Второй аспект системы, обозначенный Г. Н. Штиновой в качестве терминологического (лингвистического), также нарушает логику дифференциации чего-либо по определенным критериям. Любые термины, как уже отмечалось выше, одновременно являются и понятиями, что не позволяет рассматривать понятийный аспект отдельно от терминологического аспекта и трактовать последний как лингвистический.

По поводу третьего «содержательного» аспекта следует заметить, что подобное название не может отражать сущности какого-либо одного аспекта понятийной системы, так как содержание присуще всем аспектам и не должно обособляться, определяя название только одного из основных аспектов указанной системы.

При этом, возвращаясь к истокам проблемы определения педагогических понятий, следует отметить, что сущность такой проблемы заключается не в формулировке системы педагогических понятий, а в выявлении задач и содержания процесса определения педагогических понятий.

Цель процесса определения педагогических понятий включает в себя одну из трех задач или их совокупность:

- 1) уточнение, дополнение понятия, то есть на основе существующего понятия, его частичное изменение, дополнение;
- 2) изменение понятия, то есть раскрытие его сущности с новых позиций и средств определения, не использовавшихся ранее;
- 3) введение нового понятия, не употреблявшегося ранее, и раскрытие его сущности.

Процесс определения педагогических понятий заключается в конструировании (построении, образовании) педагогического понятия, раскрытии его основного содержания путем применения таких логических операций как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и др.

Задачи определения педагогического понятия:

1. Выявление отличительных признаков, позволяющих разграничивать педагогические предметы или явления друг от друга;
2. Раскрытие сущности данного педагогического предмета или явления на основе разъяснения смысла употребляемого слова.

Анализ существующих педагогических понятий, представляющий мысленное расчленение содержания понятия на составляющие его свойства и признаки, также необходим при уточнении и изменении педаго-

гических понятий, как и при определении нового понятия, требующего анализа различных возможных вариантов.

Синтез, заключающийся в мысленном соединении признаков и свойств, отражающих содержание понятия, является непосредственным процессом определения педагогического понятия и предусматривает кроме умения осуществлять предварительный анализ понятий еще и овладение логическими, лингвистическими и предметными средствами, позволяющими определять педагогические понятия на должном профессиональном уровне.

Следует отметить, что для осуществления синтеза, овладение логическими, лингвистическими и предметными знаниями в такой же степени необходимо, как и для осуществления анализа педагогических понятий. Кроме анализа и синтеза при определении педагогических понятий могут применяться такие логические методы, как сравнение, абстрагирование, обобщение и др.

Метод сравнения педагогических понятий позволяет устанавливать между ними сходства и различия.

Метод абстрагирования – выделять из всей совокупности признаков единые признаки понятия, составляющие его содержание.

Метод обобщения – переход от понятий меньшей общности к понятию большей общности путем исключения признаков, входящих в обобщаемое понятие.

Противоположным обобщению является метод ограничения понятий, например, переход от понятия «образование» к понятию «профессиональное образование», что по своей сути является переходом от родового понятия к видовому.

Необходимо более подробно остановиться на анализе педагогических понятий, который целесообразно называть понятийно-педагогическим анализом.

В научных работах по педагогике можно часто встретить ошибочное упоминание о методе контент-анализа, когда речь идет о сравнении определений понятий, разработанных различными авторами. При этом не учитывается, что метод контент-анализа ничего общего не имеет со сравнительным анализом педагогических понятий. Чтобы убедиться в этом, достаточно изучить цели метода контент-анализа, его сущность и распространение в определенных научных сферах.

Понятийно-педагогический анализ, являющийся неотъемлемым компонентом процесса определения педагогических понятий и его первоначальным этапом, предшествующим этапу определения педагогических понятий, представляет собой комплексный анализ формулировок педаго-

гических дефиниций, содержащий логический, лингвистический и предметный аспекты.

Логический аспект понятийно-педагогического анализа содержит весь спектр требований логики к процессу определения понятий, а также совокупность иных, кроме анализа, логических операций, способствующих выявлению сущности педагогического понятия.

При определении понятий следует учитывать классификацию определений на номинальные и реальные (по функциям, выполняемым в познании), на явные и неявные (по форме определения). Явные определения имеют наиболее распространенную форму – через ближайший род и видовое отличие. В свою очередь такие определения имеют множество разновидностей в зависимости от классифицирующего признака: генетические, сущностные, функциональные, структурные, операционные и иные.

В неявных определениях содержание раскрывается:

- через отношение к противоположному понятию; через систему аксиом (аксиоматические определения);
- через соотнесение определения со всем контекстом (контекстуальные определения).

В качестве примера типичного нарушения логики следует привести одно из юридических определений педагогических понятий из статьи 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе» (федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»): «квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности».

Законодатель не учел, что знания, умения и навыки структурно входят в понятие «компетенция» и соотносятся с ним как частное с общим, поэтому не могут перечисляться в одном ряду. Достаточно обратиться к содержанию федеральных государственных образовательных стандартов, чтобы убедиться в этом.

Не менее алогично определение понятия «образование» из указанного выше закона: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Определение получилось слишком многословным и громоздким, превратившись, по сути, из определения в описание, не обладающее такими необходимыми свойствами определения как краткость, точность и ясность.

Попробуем разобраться, почему так произошло. В данном понятии законодатель попытался объединить несколько понятий: «образовательный процесс», «образовательная цель» и «ценность образования». В результате получилось сложная лингвистическая конструкция, мало что объясняющая и неудобная для уяснения ее содержания и запоминания.

Подобное неудачное определение понятия «образование» появилось и в результате того, что законодатели не учли существующие в логике правила определения понятий, классификации понятий на регистрирующие и нерегистрирующие (открытые). Понятие «образование» является нерегистрирующим, а регистрирующими понятиями будут «общее образование», «профессиональное образование», «дополнительное образование» и т. п. Одновременно подобная дифференциация соответствует такому логическому правилу определения понятий, как правилу соотношения между содержанием и объемом понятия.

Содержание понятия составляют все его элементы, которые могут определяться как отдельные понятия. Например, понятие «образование» является объемом понятия, а также родовым (подчиняющим) понятием по отношению к таким видовым понятиям (подчиняющимся), как «образовательный процесс» и «образовательная цель».

Кроме того, в определении понятия «образование» не учтены логические аксиомы: социальный процесс не может не быть целенаправленным, а сам процесс не может быть общественно значимым благом, так как таким благом может быть только результат процесса. Подобные нарушения логики в приведенном выше понятии «образование» можно разбирать очень долго.

Вполне очевидно, что понятие «образование», учитывая его объемность, следовало определять в самом общем плане, сделав упор на то, что образование представляет собой систему знаний, а более подробные определения оставить для родовых понятий.

Лингвистический аспект понятийно-педагогического анализа предусматривает владение необходимыми познаниями в русском языке, позволяющими видеть языковые несоответствия в определениях педагогических понятий и избегать ошибок при конструировании данных определений.

С точки зрения филологии определение педагогического понятия является текстом, который может быть подвергнут лингвистическому ана-

лизу при помощи признаков и свойств текста, признаваемых и имеющих распространение в филологической науке.

Таковыми признаками и свойствами текста являются: 1) целостность; 2) связность; 3) членимость; 4) автосемантия отрезков текста; 5) диалогичность; 6) текстовая модальность; 7) категория точки зрения; 8) напряженность текста; 9) тематическая определенность; 10) тематическая недостаточность [8, с. 11–13].

Характерным примером утраты связности в тексте является определение в федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основного понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». В данном тексте слова «...подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией...» относятся к слову «развитии», что нарушает связность текста.

Для того чтобы не было утрачено свойство связности текста, определение должно быть сформулировано следующим образом: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией физические и (или) психические недостатки, препятствующие получению им образования без создания специальных условий».

Наиболее распространенной лингвистической ошибкой при определении педагогических понятий являются допускаемые тавтологии, которые одновременно нарушают и логику, так как определяют понятие через определяемое понятие.

Наиболее характерные примеры можно увидеть в основных понятиях упомянутого выше закона (статья 2): «адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизиологического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушения развития и социальную адаптацию указанных лиц».

Не менее распространенной ошибкой являются допускаемые в определениях понятий плеоназмы, нарушающие требование к краткости определения. В качестве примера можно взять определение основного понятия из указанного выше закона: «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных

ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Нет никакой необходимости указывать в определении на то, что воспитание является деятельностью, так как это вполне очевидный факт. В то же время раскрывать сущность воспитания через другое педагогическое понятие «развитие», значит попадать в «логический круг». Фразу «...создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения...» можно заменить словосочетанием «формирование нравственной личности», так как воспитание преследует именно такую цель, вряд ли кто-либо из педагогов будет с этим спорить.

Фраза «...принятых в обществе правил и норм поведения...» также перенасыщена смыслом, так как слова «правила» и «норм» употребляются в едином контексте. Речь идет, по сути, о социальных нормах поведения, включающих в себя нравственные и правовые нормы.

Перечисление в определении: «...в интересах человека, семьи, общества и государства» является типичным плеоназмом, потому что и человек, и семья являются частью общества. Разделять интересы общества и государства, как это сделано в определении, представляется крайне нелогичным, так как государство является институтом общества и не может иметь интересы, отличающиеся от интересов общества.

Без плеоназмов и нарушений логики определение понятия «воспитание» могло бы выглядеть следующим образом: «воспитание – это формирование нравственной личности, осуществляемое на основе социальных норм и в интересах общества».

Предметный аспект понятийно-педагогического анализа обусловлен необходимостью знаний предмета исследования, в данном случае знаний теории педагогики. Владение только логикой и филологией без подобных знаний не смогут обеспечить качественного результата процесса определения педагогических понятий.

Если логический и лингвистический аспекты понятийного анализа присущи всем научным отраслям при осуществлении понятийного анализа, то предметный аспект присущ конкретной научной отрасли. При понятийно-педагогическом анализе предметный аспект заключается в теоретических знаниях педагогики, без которых невозможно анализировать и определять педагогические понятия.

Знание общей педагогики и всех ее многочисленных отраслей, в том числе и знание основных понятий в данной сфере, является необходимым условием для анализа и определения педагогических понятий.

Следует также учитывать, что все упомянутые аспекты понятийно-педагогического анализа тесно связаны между собой и не существуют обособленно при уточнении, изменении, дополнении или введении новых педагогических понятий.

Затронутые в статье проблемы, касающиеся профессиональной подготовки педагогических работников и подготовки кадров высшей квалификации, могут быть решены следующим образом:

1) включением в федеральные государственные образовательные стандарты профессиональных компетенций, предусматривающих знания и умения определения педагогических понятий;

2) разработкой рабочих программ и методическим обеспечением новой дисциплины «дефинициология», в которой необходимо сконцентрировать знания по логике, лингвистике и педагогике, позволяющие квалифицированно анализировать и определять педагогические понятия;

3) подготовкой специалистов с профилем преподавания дисциплины «дефинициология» или обучения определению педагогических понятий в рамках уже имеющихся дисциплин.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энциклопедия ; СПб. : Норинт, 1997. – 1456 с.
2. Власов, Д. В. Логические и философские подходы к построению теоретической модели образования понятия [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2009. – № 1. – Философия. Политология. – Режим доступа: <http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Vlasov>.
3. Ветров, А. А. Семиотика и ее основные проблемы [Текст]. – М. : Политиздат, 1968. – 263 с.
4. <http://fgosvo.ru/news/1/273>.
5. <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2/34>.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
7. Штинова, Г. Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики и образования [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург : СВ-96, 1998.
8. Головкина, С. Х. Лингвистический анализ текста: материалы в помощь учителю-словеснику [Текст] / С. Х. Головкина, С. Н. Смольников. – Вологда : ВИРО, 2006. – 124 с.

А. А. ВЕРБИЦКИЙ

Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования

Концептуальным основанием ФГОС ВПО избран компетентностный подход. При этом компетенция трактуется как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность – это реализованная на практике компетенция. Нужно сказать, что со времени нашей предыдущей публикации на эту тему¹ ситуация с определением исходных понятий изменилась незначительно.

Удивительно: еще не договорились о терминах, а уже объявлено о тотальном переходе к «компетентностному образованию». В любом случае понятно, что реализация компетентностных стандартов требует разработки компетентностной же модели подготовки специалиста (бакалавра, магистра). При этом нужно иметь в виду, что общекультурные и профессиональные компетенции бакалавра (указание на эти две группы содержится в проектах ФГОС) многоаспектны и сложны по структуре (системны, надпредметны, межпредметны, интегративны, практико-ориентированы и т. п.). Поэтому их формирование невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, настроенного на передачу преимущественно академических образцов знаний, умений, навыков.

Компетентностный подход рассматривается государством как один из главных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, как ключевая методология его модернизации. Новое поколение государственных стандартов общего образования нацелено на формирование у учащегося базовых компетентностей: информационной, коммуникационной, самореализации, самообразования. Речь идет о новом качестве субъекта деятельности, проявляющемся «в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющем успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [1, с. 5]. Подчеркивается системно-деятельностный характер компетентностного подхода, характеризуются те практические задачи, которые предстоит решать выпускнику общеобразовательной школы.

¹ Высшее образование в России. 2006. № 11.

«Забавно», однако, что между системами общего среднего и профессионального образования, которые выстраиваются на компетентностной основе, вклинили ЕГЭ. Между тем он никак не может рассматриваться в качестве органичного переходного мостика от одной ступени образования к другой, преемственно обеспечивая его непрерывность. Представляется, что очень скоро придется решать дилемму: сохранить ЕГЭ и отказаться от компетентностного подхода, либо наоборот...

Системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны будет означать смену результативно-целевой основы образования, а вместе с ней – смену ЗУНовской образовательной парадигмы на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания – неважно, понимают ли это инициаторы реформ российского образования или нет. И это будет именно реформа, а не просто косметическая модернизация.

Переход к компетентностному образованию потребует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения произойдут:

- в *ценностях, целях и результатах обучения и воспитания* (от усвоения ЗУНов – к формированию базовых социальных и предметных компетенций современного специалиста);

- в *содержании обучения* (от по- предметно разбросанной абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой, – к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков);

- в *педагогической деятельности учителя, преподавателя* (от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и обучающегося);

- в *деятельности школьника, студента* (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры);

- в *технологическом обеспечении образовательного процесса* (от традиционных «сообщающих» методов – к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);

- в *образовательной среде* как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и простран-

ственно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы, колледжа, вуза);

– в *отношениях с внешней средой*: с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом (внешний контекст образовательной деятельности);

– в *уровне финансового, материально-технического, организационного и кадрового обеспечения* деятельности реформируемой системы образования.

Никому не придет в голову строить новые инженерные устройства, машины, космические корабли без опоры на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т. п. Точно так же при переводе образования на качественно новый уровень, при его реформировании на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические (социологические, культурологические и т. д.) закономерности развития его личности и индивидуальности.

Известно, что в основе традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория знания, в основе программированного обучения – бихевиоризм, компьютерного – когнитивная психология, проблемного – психология мышления и т. п. Что же должно явиться теоретическим базисом образования компетентностного типа¹?

Очевидно, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть чисто административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощен этой традицией, как это бывало уже не раз и не два: достаточно вспомнить опыт учителей-новаторов 1980-х гг. Но и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Отдавая дань уважения всем известным теориям, концепциям и методическим системам, разработанным в отечественной психолого-педагогической науке, мы хотим напомнить, что в основе любого образования лежат фундаментальные законы человеческого мышления и деятельности.

¹ В проектах компетентностных образовательных стандартов второго поколения в школе и третьего в вузе есть упоминание о том, что образовательный процесс должен строиться на системно-деятельностном подходе к усвоению социального опыта. Однако это не более чем декларация.

ческой науке, при оценке их возможностей стать концептуальной основой «компетентностного образования» нужно иметь в виду следующее:

а) наиболее развитые из них разработаны применительно к общему среднему образованию, прежде всего – к его начальному звену;

б) по своей методологии они исходят из противоположной идеи – обеспечить овладение обучающимися «основами наук», развить их теоретическое мышление, а не сформировать компетенции, необходимые в повседневной жизни и профессиональной деятельности человека;

в) обучение в них фактически отделено от воспитания: решаются в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками (обучение), и лишь неким фоном просматривается развитие социальной компетентности обучающихся (воспитание);

г) все они носят в основном экспериментальный характер и имеют локальную представленность в образовательной практике;

д) мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы непрерывного образования.

Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться процесс перехода всей системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;
- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

Перечисленным требованиям отвечает психолого-педагогическая *теория контекстного* (знаково-контекстного) *обучения*, развиваемая уже более 30 лет нашей научно-педагогической школой [2–7].

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам

профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В таком обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности.

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты.

Основной *единицей задания содержания образования* в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной *единицей деятельности студента* в контекстном обучении является поступок, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- принцип учета кросс-культурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает свое предметное содержание главным образом из одного источника – соответствующей научной дисциплины. А в контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется еще один источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессах образования.

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается как личность, профессионал, член общества.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс целый ряд новых моментов, дает дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода, а именно:

- обеспечивает системность и межпредметность знания;
- позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;
- позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомит с должностными функциями и обязанностями;
- обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков;

- учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов;
- задает пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее».

Технология проектирования содержания основных образовательных программ принимает тогда следующий вид:

- 1) в сотрудничестве с работодателем выявляется перечень основных функций специалиста того или иного профиля по направлению подготовки;
- 2) определяется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций;
- 3) проектируется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;
- 4) разрабатывается система образовательных модулей, в которые «зашиты» цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения и диагностика уровня усвоения;
- 5) из определенного набора модулей проектируются основные образовательные программы;
- 6) разрабатываются критерии определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и соответствующие процедуры контроля.

Образовательный модуль – это автономная единица представления целей, содержания образования (обучения и воспитания), включающая рекомендации по их усвоению и контролю и обеспечивающая формирование одной или нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции.

Таким образом, в структуру образовательного модуля входят: а) цель (цели) обучения и воспитания в совокупности с объективными критериями, показателями и индикаторами их достижения; б) содержание обучения, обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции; в) методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством выбора адекватных целям и содержанию педагогических технологий; г) средства, методы и процедуры контроля освоения образовательного модуля.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о контекстно-компетентностном подходе к реформированию образования.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт общего образования [Электронный ресурс] : макет. – Вариант № 2. – М., 2007. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования [Текст] / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.
4. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст]. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
5. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006.
6. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции [Текст] : автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2008. – 45 с.
7. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009.

А. Д. КОРОЛЬ
Культурно-историческое и личностное знание:
что способно нас изменить?

*Если желаешь, чтобы мир изменился, –
сам стань этим изменением.*

М. Ганди

Способно ли знание повлиять на жизнь конкретного человека и общества в целом? «Конечно же, ведь без знания невозможно представить сегодня облик нынешней науки и общества, которое называют все чаще обществом «знаний», – примерно так скажет практически каждый здравомыслящий человек.

Согласно данным проекта Google Books в 2010 г., за всю историю человечества было издано 129 864 880 книг, а количество авторов составило 200–300 миллионов [1, с. 130]. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и существующее *противоречие между ростом количества книг и их содержания*. В каждой книге незримо присутствуют многие мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные ранее другими людьми. Марсель Пруст емко подметил, что «книга – это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочесть стершихся имен».

Прогрессирующие накопления знаний человечества за всю его историю, казалось бы, должны обеспечить реализацию целей и потребностей как человека, так и всего общества в целом. Однако накопленные объемы знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеально творческого общества». Выражение «новое – хорошо забытое старое» служит подтверждением того, что копилка знаний человечества не меняет творческую природу самого человека и не позволяет ему эффективно решать личностные и профессиональные цели, извлекать уроки из прошлого. Знание всегда имело тесную связь с образованием, однако пополнение копилки знаний человечества слабо влияет на «обучаемость общества», подтверждая справедливость мысли о том, что история учит тому, что ничему не учит. Все большее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствует о регрессе «творческойности общества». Другими словами, при воз-

растании объемов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества, от эпохи к эпохе не меняется.

В. М. Розин отразил рост знаний мыслью о том, что сегодня понимание личности «начинает включать в себя разные понимания и концепции личности». Аналогичная мысль была озвучена философом и в отношении «разности» мышления: «Современная философия и методология вынуждены признавать не одно, единое мышление, а много разных» [2, с. 114].

Во многом полифоничность личности и мышления «созвучна» названию одной из статей известного советского и российского методолога-дидакта В. В. Краевского, автора культурного подхода к отбору содержания образования: «Сколько у нас педагогик?»

Невысокая эффективность культурно-исторического наследия человечества для жизни самого человека и истории общества определяет правомочность вопроса: *А сколько у нас знаний?* Например, в педагогической, философской литературе достаточно прочно укоренились понятия «образовательное», «философское», метапредметное знание.

В контексте нашего рассмотрения выделим два вида знаний: культурно-историческое, о котором имеются сообщения других людей (Дж. Грот, Г. Гельмгольд, У. Джеймс, Б. Рассел), и личностное знание, т. е. знание, получаемое субъектом в индивидуальном опыте.

Знание, принадлежащее человечеству – культурно-историческое – знание «ничейное», общее, содержащее сведения из разных предметных областей. Данное знание *межпредметно* и постоянно увеличивается вслед за расширением внешних пределов человека. Культурно-историческое знание – неличностное, «чужое» для каждого человека. Оно отчуждено от него, не меняет его качеств личности-творца, устроителя мира.

Личностное знание – метапредметно в своей основе, и заключает в себе то, чем человек руководствуется в повседневной деятельности [3, с. 156–162]. Это знание способно оказать помощь человеку в реализации его собственной миссии.

«Сегодня с помощью знания можно кардинально менять жизнь самого человека, его телесность, мозг, психику. Другими словами, знание как бы взламывает существующий „жизненный мир“...» – пишет В. А. Лекторский [4, с. 3–45]. В данном случае речь идет о *культурно-историческом знании*. Однако в какой степени личностное знание влияет на интенсивность мировых процессов? Насколько система образования, ориентированная на развитие творческого потенциала учащегося, сопричастна развитию общества? Другими словами, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространенная точка зрения о том, что передача опыта старших поколений более молодым, подражание детей своим родителям является залогом устойчивости мировых и общественных процессов. Другая точка зрения на проблему причин изменчивости окружающего мира принадлежит французскому социальному психологу Г. Тарду. С его точки зрения, причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание как повторение одними людьми поведения других. Достижения немногочисленного количества творческих людей становятся предметом подражания большинства других людей, что наглядно представляется сферической волной, исходящей из «творческого центра». Французский ученый считал двигателем социальных процессов *результат* столкновения (наложения) *кругов подражания* [5].

Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. По сути, речь идет о передаче культурно-исторического знания без учета личностных особенностей ученика, а потому образование имеет характер монолога. При подобной монологичной передаче возникает ряд вопросов: всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли, беря, прибавляем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое? В одном из китайских текстов приводятся следующие слова: «Не говорят ли мужи, издевавшие истину, что... полученное от других непременно потеряется? ...А тот, кто привязан к чужим словам и ищет ответ в толкованиях, подобен глупцу, который хочет палкой сбить луну с неба или почесать мозоль, не снимая туфли». «Зазор» в виде туфли между рукой и пяткой – это наглядно и очень образно характеризует отчужденность личностного знания ученика от культурно-исторического наследия.

В этом кроется и причина того, что понятие «знания» зачастую подменяется «информацией». Жан-Франсуа Лиотар в книге «Условия постмодерна: Доклад о знании» (1979) отмечал, что знание превращается в информацию благодаря его инструментализации, ситуативности, узко направленности в применении. Трансформация знания в информацию означает экстериоризацию знания [6], отсутствие его глубинной целостной метаосновы. Основные компоненты системы образования – смыслы, цели, содержание, отвечающие на три вопроса («Зачем»? «Чему»? «Как»? учить) ориентированы на трансляцию ученику по сути, поликультурной, общей, а потому «ничейной» информации без учета культурных, психофизиологических особенностей «монокультурных» учащихся.

Не случайно Г. Гессе в одном из своих романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость» [7]. Мудрость, знание – это «свое», созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию. Также как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

Монологичность системы образования отрицает, прежде всего, самостоятельный, творческий характер познания учащимися окружающего мира, развитие его качеств личности-Творца, способного к самопознанию и самоизменению. Ученик не вовлечен в производство собственных знаний, которые бы меняли его личностные качества – познавательные, креативные, организационно-деятельностные, качества у-строителя собственного жизненного пути.

Образование, не затрагивающее «строительство» внутреннего мира ученика, имеет *линейный* характер: «сигнал на входе» должен получить отклик на «выходе» – ученик демонстрирует то, что он должен знать и уметь. В новой для человека информации нет открытия для него, ибо *открытие – это взгляд на мир своими глазами*, а не чужими. В тоже время большинство социологических теорий предполагают, что основой социальных изменений выступает именно нелинейность общественных процессов.

Трансляция информации работает на «склад», подготовку кладовщика, но не «строителя» своего пути и успеха. Успех человека возможен тогда, когда он сполна реализует свой личностный и человеческий потенциал. Но для этого он должен его выявить, осознать и реализовать. Тогда его жизнь сродни судьбе. В условиях трансляции информации ученику сделать это, пожалуй, даже теоретически невозможно. Например, очень трудно научить учащегося мыслить нестандартно, если образовательный процесс свести к сообщению шаблонной информации в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. А вопрос развития нравственности, толерантности ученика трудноразрешим (если вообще разрешим) без развития компетентности вести диалог (с собой, с другими людьми).

Передаточный характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе: учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. При этом выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге

«подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Монологичность образовательной системы усиливает ее информационный компонент, ослабляя знаниевый. Современное образование переходит к внеличностному обучению от человека к информационному ресурсу, а потому «объем информации, содержащейся на страницах интернета, фактически сводит ее реальное содержание к минимальному значению». В равной степени, как и расширение границ личности учащегося за счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижают нравственное и знаниевое содержание его образования.

Сегодняшнее образование подражательно и отражательно. Подражание получает свое выражение в том, что все разные ученики должны усвоить одинаковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» *культурно-исторического знания*.

Так, в египетской школе основным методом воспитания, как и в семье, являлся пример старших. «Послушание – это наилучшее у человека» [8]. «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Обычное обращение к ученику: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе» [8]. Справедливости ради отметим, что и спустя тысячу лет, дидактика И. Гербарта не изменила содержания подобного взгляда на образование. Активным в такой школе был учитель, а ученики должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей» [9].

«Передача» знаний как отражение учеником социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения человека. Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности ее усвоения не способствуют развитию качеств *личности-творца*, которые позволяют учащемуся мыслить нестандартно и принимать *ответственность* за свои решения.

Передача знаний отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить письменами. Но все дети разные, у них различные способности, интересы, предназначения. Однако, человек – это «семя», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-то письменами – нужно создать условия для произрастания семени. Изменение характера образования с монологичного «отражательно-го» на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир исходя из его личностных особенностей. В этом и смысл и содержание эвристического обучения – процесса вы-

страивания каждым учащимся собственного образования в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры. По сути, речь идет о реализации учеником заложенного в нем потенциала, воплощении *принципа человекообразности в образовании* [10].

Принцип человекообразности постулирует главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте, точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне (от учителя, из учебника). В равной степени невозможно самореализовываться через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, в создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся. Методология создания образовательного продукта проста. Вначале учащийся изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нем из учебников). Результатом этого познания области действительности является создание учеником первичного или субъективного образовательного продукта. Однако первичный (субъективный) результат познания учеником области действительности – ровно «половина» процесса познания. Всегда существует «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области – так называемый культурно-исторический аналог. Культурно-исторический аналог концентрирует в себе основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях. Он выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Далее, в результате сравнения «своего» с «чужим» образовательный продукт ученика обобщается и выстраивается до обобщенного образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие.

Другими словами, содержание образования рассматривается не как набор информации для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и приращение эвристических качеств его личности – познавательных, креативных, организационно-деятельностных, позволяющих быть «строителем», а не «кладовщиком».

Содержание образования при этом делится на внешнее – среду и внутреннее – создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой.

Предоставляемое ученику содержание (например, задания) является открытым, т. е. содержит множество возможных результатов. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося. Открытые задания могут способствовать развитию мотивации к общению, поскольку содержат механизмы самореализации учащегося.

Открытость образовательной среды – это возможность каждому учащемуся создавать «свое», иметь свой результат, отличный от результатов другого ученика. Открытость среды соседствует с возможностью для ученика совершить личностное для него открытие. В создании учеником своего продукта и есть для него *открытие*, наполнение мира своим смыслом.

В этом заключается индивидуальная образовательная траектория ученика, которая представляет собой не выполнение разных вариантов заданий с заранее известным результатом, и не возможность выбора учеником каких-либо образовательных услуг по желанию (так зачастую стереотипно оценивают смысл индивидуализации в образовании). Индивидуализация образования – это возможность создания для ученика «своего» личностного знания. От личностного образовательного продукта к продукту, от урока к уроку, мы получаем своего рода «ожерелье», где вместо бус на нить нанизаны образовательные продукты ученика, уникальные и отличные от продуктов других учащихся.

Система образования эвристического типа (смыслы, цели, содержание образования, критерии оценивания) посредством диалога развивает компетентности человека к самоизменению, предоставляет возможность ученику выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. И в этой системе важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос* ученика. С помощью вопроса ученик познает мир исходя из своих личностных особенностей, учится вести диалог, наполняет мир своим смыслом и содержанием. А не получает «чужую» и «ничейную» информацию [3].

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) – и инструмент познания, и творческий образовательный продукт ученика. Вопрос учащегося выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. Задавать вопрос – начинать познание мира, как писал О. П. Флоренский. Однако функция вопроса – не только познавательная, но и нравственно-развивающая. Поэтому обучение школьника задавать вопросы, вести эвристический диалог (инициатива в познании нового принадлежит ученику),

решает воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ человека, формирование толерантности, терпимости [11, с. 18–25].

Приоритет вопроса ученика перед его ответом позволяет в образовании создать условия, благодаря которым человек обретает путь к себе. Это и есть путь к успеху. Приведу строки философа В. В. Малявина: «На Востоке это и есть секрет мудрости – опустошать себя или оставлять все. „Все оставить“ – это девиз восточной мудрости. И тогда все к вам придет. И „оставить себя – значит превзойти себя“».

Или, как писал М. Мамардашвили: «Личность в нас – то измерение, в которое мы погружаемся, когда выходим из себя» [12, с. 5–20]. Сравнить «свое» с «чужим» означает посмотреть на себя со стороны. В сравнении «своего» с «чужим» для ученика *происходит не просто самореализация, создание «своего» продукта, но и заключен «путь к себе»* – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя».

«Погружение» к себе или «углубление» человека происходит вместе со знаниями, которые он рождает сам в диалоге с внешним миром. Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, *создавая личностное знание*. Отсюда следует важный вывод: *личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика порождаются благодаря его обращению к своей сущности*.

Именно обращение ученика к своей сущности, изменение его личностных качеств – когнитивных, креативных, оргдеятельностных – причина появления нового знания – *личностного, а не ничейного*. Другими словами, произвести «свое» – совершить акт самопознания и самоизменения.

Открытие меняет самого ученика: нельзя совершить открытие, не имея внутренней «почвы», – готовности к этому. Человек не может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если он сам не меняется. Более того, человек *создает столько личностного знания, насколько меняется сам*. Если система образования не ориентирована на изменение учащегося, его личностных качеств, то и она лишает общество возможности появления новых знаний.

Изменение личностных качеств ученика в процессе самореализации и производства им личностного знания обнажает *мотивационные* установки его личности. В *структуре и содержании личностного знания* присутствует и культурно-историческое знание, и «приращение» оргдеятельностных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения,

производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса ученика, адресованного внешнему миру, содержит те же компоненты, что и вопрос: когнитивный, нравственно-развивающий, творческий.

Однако, главный компонент рождаемого учеником личностного знания – *мотивационный*. Мотивация, равно как и знание, и личность, также есть отношение. В этом «секрет» личностного знания, которое не может не быть «деятельностным». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Сегодня вопрос мотивации особо заострен и является междисциплинарным. Он касается и вопроса нравственности знания, его границ, вопроса образования. Массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблемность мотивации индивида. Чем более массовыми происходят процессы, тем выше степень обезличенности, «анонимности» содержания деятельности людей. Массовость порождает недеяние, словами даосов. Само понятие социально-психологического феномена «социальная лень»¹ свидетельствует о снижении мотивации человека в познании мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер М. Рингельманн показал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей ее членов [13].

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, обладающий монологизмом и шаблонностью основных сфер деятельности, имеет и низкую мотивацию к познанию внешнего мира.

Мотивация пробуждается там, где есть обращение человека к своей сущности, к возможности самореализации и создания в результате личностного знания. *Мотивация* связана с личностным, уникальным, неоднородным, и утрачивается вместе с расширением *границ личности*. В. В. Биbihин писал: если средневековая культура была основана на многократном прочтении одного и того же текста, каждый раз повертывающегося новыми мыслями, то культура Нового времени основана на «однократном прочтении разных текстов» [14, с. 5–20].

Вопрос – основа мотивации. В вопросе мы видим диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу

¹ Суть явления в том, что в группе людей совокупный продукт всегда имеет меньшее значение, чем сумма индивидуальных продуктов членов группы.

вопроса, позволяющего преодолеть отчужденность человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский логик Я. Хинтика отмечает, что смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознавать и обнаруживать *в глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира* [15, с. 265–281].

Сегодня условия таковы, что человек все меньше вовлечен в производство личностных знаний. Когнитивно-диалогическая природа творчества все больше уступает место информационно-коммуникативному. *Коммуникации превращают человека «Углубленного» в человека «Расширенного»*. По сути, рождение Человека Расширенного произошло в мире, сотворенном самим человеком. Расширение внешних пределов человека проявляется в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное в: мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека. Другими словами, увеличение объемов влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности.

Когнитивно-диалогическая основа творчества вырождается в информационно-коммуникативную основу. При этом, в отличие от мышления, чьим продуктом выступает слово, продуктом коммуникации является информация.

Обладающий «ничейным» знанием порождает мир «Оно», лишенный личностного «Ты». Порождает шаблоны и симулякры. Однако порождение это имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. «Плоскость» отрицает Вселенную – обретающего себя человека.

Литература

1. Мирошниченко, А. А. Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета [Текст] // Человек. – 2011. – № 5. – С. 130.
2. Розин, В. М. Психика и здоровье человека [Текст]. – М., 2010. – С. 114.
3. Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема [Текст] // Вопр. философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.
4. Лекторский, В. А. Знание в современной культуре (материалы «Круглого стола») [Текст] // Вопр. философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.
5. Тард, Г. Законы подражания [Текст]. – СПб., 1996.

6. Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание [Текст]. – М., 2011.
7. Гессе, Г. Сиддхартха [Текст]. – СПб., 2000.
8. Джуринский, А. Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М., 2000.
9. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учеб. для вузов. – СПб., 2001.
10. Хуторской, А. В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования [Электронный ресурс] // Персональный сайт. Хроника бытия. – 2010. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>.
11. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.
12. Зинченко, В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности [Текст] // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
13. Майерс, Д. Социальная психология: интенсивный курс [Текст]. – СПб. ; М., 2004.
14. Фатенков, А. Н. Субъект: парадигма возвращения [Текст] // Человек. – 2011. – № 5. – С. 5–20.
14. Хинтиikka, Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов [Текст] // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 265–281.

Т. А. АРТАШКИНА

Ключевые понятия теории педагогического эксперимента

Исторически сложилось так, что российское государство было и остается одним из основных, хотя и не единственным источником ресурсов для образования, а потому именно оно всегда было инициатором и в определенной степени проводником реформ в области образования. Поэтому вполне естественно, что основная вина за все отрицательные результаты проводимой модернизации отечественного образования возлагается на Министерство образования (ныне – Министерство образования и науки). Однако свои решения по модернизации образования Министерство образования и науки все же принимает на основе опросов общественного мнения, мнения экспертов и по результатам многочисленных экспериментов. Поэтому возлагать всю вину за неудавшуюся модернизацию на Министерство, видимо, не стоит.

Споры о том, нужна или не нужна модернизация отечественного образования, практически уже не идут. Давно стало ясно, что советская система образования не только адекватно соответствовала тому обществу, где она была сформирована, но и была эффективной для него. Другая система образования в советский период просто не смогла бы действовать. Но точно так же советская система образования не может функционировать в принципиально иных условиях. Изменились не только социально-политические и социально-экономические условия. Стремительно меняется тип культуры, фундируемый научно-техническим прогрессом и информационной революцией.

Информационная революция, пятая после возникновения речи, изобретения письменности, книгопечатания, радио и телевидения, является визитной карточкой современной эпохи. Между тем, культура современного информационного общества находится в состоянии культурной революции. Культурная революция – это длительный процесс, а не одномоментный акт. Он сопровождается радикальной перестройкой и переоценкой всех ранее существовавших идеалов, культурных норм, ценностей и культурных паттернов.

Термины «информационная культура» и «культура информационного общества» являются не тождественными понятиями, хотя и имеют общие признаки, поскольку оба феномена детерминированы одним и тем же типом технологий – информационными технологиями, основу которых составляет повсеместная компьютеризация. Информационная культура

в широком смысле сыграла большую роль в развитии человеческой цивилизации, так как ее активный характер способствовал преобразующей деятельности человека. Такая информационная культура признается одной из граней общечеловеческой культуры или информационной компонентой человеческой культуры в целом. Информационная культура в узком смысле – это уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации. В то же время – это деятельность, направленная на оптимизацию всех видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности культуры были освоены человеком, органично вошли в его образ жизни.

Все эти факторы не могут не отразиться на организации, проведении, результативности современного педагогического эксперимента, а, значит, и на интерпретации получаемых результатов.

Классическая схема педагогического эксперимента полностью адекватна схеме недедуктивного умозаключения, которая в формальной логике носит название «объединенный метод сходства и различия». Его формальная схема имеет следующий вид:

При обстоятельствах АВВ возникает явление а.

При обстоятельствах АДГ возникает явление а.

При обстоятельствах АДК возникает явление а.

При обстоятельствах БВ не возникает явление а.

При обстоятельствах ГД не возникает явление а.

При обстоятельствах ДК не возникает явление а.

Вероятно, обстоятельство А является причиной явления а.

Данная логическая схема показывает, что путем анализа множества случаев обнаруживают как сходное в различном (первые три посылки умозаключения), так и различное в сходном (следующие три посылки). Заключение (вывод), полученное по методу сходства, проверяется при помощи метода различия.

В условиях обучения это выглядит следующим образом. Преподаватель замечает, что при изучении определенного содержания учебного предмета или при применении конкретного методического приема (обстоятельство А) его ученики значительно лучше усваивают учебный предмет. Неоднократные наблюдения подтверждают вывод преподавателя («метод сходства»). Тогда он формирует или выбирает две группы уча-

щихся: одна группа – контрольная, другая – экспериментальная. В контрольной группе обучение осуществляется на основе старого содержания учебного предмета или без применения нового методического приема (обстоятельство А отсутствует). В экспериментальной группе, напротив, преподавателем используется новое содержание учебного предмета или открытый преподавателем на первом этапе новый методический прием (существует наличие обстоятельства А). Полученные результаты сравниваются («метод различия»).

Существующие рекомендации для проведения педагогического эксперимента по этой схеме фактически ничем не отличаются от общих рекомендаций, которые формулируются в формальной логике для схем умозаключения по методу сходства и по методу различий. Эти рекомендации таковы.

1) Для метода сходства:

- степень вероятности вывода по методу сходства зависит от числа рассматриваемых случаев и от степени различия всех предшествующих условий;

- чтобы увеличить степень доверия к заключению, сделанному по данному методу, необходимо увеличить либо количество анализируемых случаев (количество посылок), либо количество анализируемых признаков (предшествующих обстоятельств);

- заключение по методу сходства рекомендуется проверять путем лабораторных испытаний.

2) Для метода различия:

- данный метод является наиболее надежным при определении причинно-следственной зависимости, так как наиболее точно соответствует определению причины и следствия;

- заключение, полученное по данному методу, всегда можно проверить в лабораторных испытаниях;

- применение данного метода возможно в минимальном количестве случаев (достаточно двух: когда явление наступает и когда оно не наступает).

Однако в современных социально-культурных условиях, когда мировое сообщество с разной скоростью переходит к информационному обществу, такая схема педагогического эксперимента все чаще и чаще перестает срабатывать, и педагогический эксперимент, как правило, стал проводиться в естественных условиях учебного процесса. Вместе с тем, при проведении экспертиз и принятии решений не учитываются два существенных обстоятельства.

Во-первых, неоднородность социальной и культурной среды, как внешней по отношению к институту образования, так и внутренней.

Наша страна, начиная с 1985 г., вступила в полосу глубокого реформирования фундаментальных основ своего общественного и политического устройства, экономического уклада. До начала перемен общество, объединявшее народы с разными социокультурными и даже цивилизационными традициями, являло собой некую целостность, скрепленную единой государственностью, общностью социально-экономического строя, доминировавшей в общественном сознании социалистической идеологией, коллективистским образом жизни. Все эти факторы гарантировали в определенной степени однородность социальной и культурной среды. Начало перестройки стало временем возникновения стилевого многообразия. Распад СССР поставил под сомнение наличие значимых социокультурных предпосылок единства всего социокультурного пространства страны. К тому же, в 1990-е гг. Россия пережила социокультурный раскол. Раскол есть противоположность диалогу и означает, прежде всего, разрыв коммуникаций внутри общества.

В настоящее время российское социокультурное пространство не только является многонациональным и многоконфессиональным, но и распадается на отчетливо выраженные субкультурные ареалы, среди которых можно выделить «средний класс», «новых русских», «новых бедных», маргиналов, криминалитет, альтернативные молодежные субкультуры и т. д. Их представители ориентируются на различные культурные модели и стратегии жизненного выбора. Но и сами субкультуры не отличаются однородностью. Эта разница особенно заметна для субкультур столичных городов и периферии, городов и сельской местности. Это означает, что интерпретация экспериментальных данных, выполненная в конкретной социокультурной среде, может не быть адекватной в другой среде.

Во-вторых, как известно, метод педагогического эксперимента относится к основным методам педагогического исследования, однако теории педагогического эксперимента до сих пор не создано. И это существенно отражается на принятии решений.

Основными параметрами педагогического эксперимента, от которых непосредственно зависят и его ход, и его результаты, являются следующие факторы.

1. Необходимость адекватного соответствия канала образования современной культуре. Как известно, в целостном педагогическом процессе по-прежнему выделяют два главных – процесс воспитания (воспитательный процесс) и процесс обучения (учебный процесс). Несмотря

на то, что одной из главных функций учебного процесса является воспитательная, общие закономерности организации процесса воспитания и процесса обучения все же являются различными. Слабое различие и отсутствие в организации эксперимента непосредственного учета этих закономерностей существенно понижает чистоту и результативность педагогического эксперимента.

Так, в результате проведенных в 1970–1980-е гг. психолого-педагогических исследований был обнаружен следующий фундаментальный закон технологии обучения: никакие новые методы обучения не могут быть реализованы на старом содержании учебного материала. Но как никакие новые методы обучения не могут быть реализованы на старом содержании учебного материала, так и никакое новое содержание учебного материала не сможет эффективно пройти через образовательный канал, не соответствующий современной культуре.

Повседневное сознание индивида, которое никогда не являлось объектом педагогических исследований, имеет непосредственное отношение к решению педагогических проблем целеполагания образования и отбора содержания общего образования. В разные времена и эпохи повседневное сознание наполняется разными смыслами, но его структуры одинаковы для всех времен. Индивидуальную картину мира следует считать одной из них. В годы советской власти основным каналом, формирующим, закрепляющим и транслирующим индивидуальную картину мира, оставалась советская средняя школа, для которой одним из основополагающих принципов обучения был принцип научности. В жизни современного общества значительную роль играют средства массовой информации, которые также способны не только формировать и транслировать, но и модифицировать картину мира. В современных условиях образование, прежде всего общее, стремительно перестает быть основным каналом, отвечающим за формирование, закрепление и трансляцию индивидуальной картины мира. Как следствие, выявился явный отрыв общего образования от массового сознания и разрывы в индивидуальной картине мира рядовых граждан.

Реалии современного российского общества таковы, что в обществе одновременно наблюдается девальвация общего образования и стремительно нарастает потребность в качественном общем образовании. При этом, как правило, под общим образованием понимается среднее (школьное) образование, но общего образования такого уровня уже не достаточно, чтобы разобраться в реалиях общества информационного.

2. *Научный статус педагогической науки.* Как указывается в педагогической литературе, педагогический эксперимент начинается с теоре-

тического этапа, на котором осуществляется постановка проблемы, определяются цели эксперимента, формулируются объект, предмет, задачи и гипотезы исследования. Понятно, что объект, предмет, задачи эксперимента должны в первую очередь коррелироваться с той отраслью педагогической науки, в рамках которой осуществляется эксперимент. Важность такой корреляции детерминируется логическим статусом понятия «образование», которое является концептом.

Традиционно понятие «образование» относится к фундаментальным категориям педагогической науки. С логической точки зрения, одной из характеристик категорий является отсутствие родового понятия. Категория (от греч. *katēgoria* – высказывание, обвинение; признак) является предельно общим понятием, образованным как последний результат отвлечения (абстрагирования) от предметов их особенных признаков. Поэтому категория обладает минимальным содержанием, фиксируя минимум признаков, охватываемых этим понятием предметов. Однако по отношению к понятию «образование» нельзя утверждать, что оно обладает минимальным содержанием. Да к тому же при экспликации этого понятия не выявлено операции абстрагирования, зато анализ исследователей активно направлен на выявление смысла феномена образования («смысла вещей»), репрезентацию общего представления о понятии путем констатации неких свойств, качеств самого феномена. Всеми этими характеристиками обладает концепт (от лат. *conceptus* – схватывание). Иными словами, концепт является логическим статусом понятия «образование», ибо концепт характеризует акт понимания и его результат.

Логический статус концепта уже сам по себе обладает интегративными свойствами. Это означает, что концепт «образование» объединяет в единый междисциплинарный комплекс науки, которые традиционно относятся к разным отраслям научного знания. Закрепление за этим междисциплинарным комплексом имени (названия) «педагогика» является не правомерным, поскольку это исторически сложившееся имя не перекрывает все объектно-предметное поле такого междисциплинарного комплекса, что с необходимостью требует дополнительной экспликации объекта, а значит и его дифференциации и более точного определения предмета при переходе к конкретной отрасли педагогического знания.

Кроме того, весь корпус научного знания об образовании может быть разделен и по другому основанию: фундаментальные и специальные, теоретические и прикладные знания. Поэтому естественно возникает вопрос: в рамках какой науки должен проводиться педагогический эксперимент – теоретической или экспериментальной?

Статус науки непосредственно фундирует цели педагогического эксперимента: такой эксперимент призван подтвердить основные положения педагогической теории или же педагогический эксперимент является средством сбора эмпирических данных, подлежащих дальнейшему теоретическому обобщению? Нечетко выделенные цели и задачи эксперимента существенно понижают степень чистоты получаемых в его ходе результатов.

3. *Воздействие внешней среды.* В настоящее время практически невозможно изолировать школу (как среднюю, так и высшую) от внешней информационной среды. Впрочем, в отдельных случаях исключения возможны (например, изучение иностранного языка), и тогда начинает действовать классическая схема педагогического эксперимента.

Человек всегда существовал в окружающем его информационном пространстве. До последнего времени информационное пространство человека было локальным. Многовековое существование человека в таком информационном пространстве позволило выработать достаточно эффективные нормы и правила поведения людей в нем, создать действенные административные, правовые и этические механизмы, регулирующие взаимодействие всех элементов общества в этом пространстве и обеспечивающие безопасность такого взаимодействия. Такая система безопасности опиралась на исторически сложившуюся и подкрепленную историческим опытом систему табу. Эти меры в совокупности с соответствующими моральными нормами поведения позволяли до последнего времени относительно успешно реализовывать задачу обеспечения безопасности человека. В современном информационном пространстве велик соблазн нарушить все и всяческие нормы поведения, так как нарушитель чаще всего остается не только безнаказанным, но даже и не выявленным.

Таким образом, в современных условиях информация начинает нести в себе в гораздо большей степени, чем это было ранее, как созидательную, так и разрушительную силу. При этом отрицательные воздействия социально-информационной среды во многих случаях не блокируются.

В любом случае при проведении педагогического эксперимента его основной задачей остается блокирование отрицательных воздействий социально-информационной среды, а вырабатываемые рекомендации должны учитывать эту потребность.

4. *Наличие мощного субъективного фактора.* Как бы ни был хорошо организован педагогический эксперимент, из него никогда невозможно полностью исключить субъективный фактор, так как в педагогической деятельности, как правило, взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий. Оба, как правило, принадлежат к разным субкультурам.

Вовсе не случайно в учебниках по педагогике отмечается, что «трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым» [1].

Задача существенно усложняется, когда от педагогического эксперимента переходят к инновационной деятельности внедрения полученных экспериментально результатов. Здесь так же, как и в эксперименте, взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий. И уже четыре субъекта могут, а, вернее, принадлежат к разным субкультурам. Без конструктивного культурного диалога между представителями этих субкультур никакой акт внедрения педагогических новшеств не может увенчаться успехом. Известный советский культуролог Ю. М. Лотман в одной из своих лекций, прочитанных на телевизионном канале «Культура», сформулировал необходимое условие любого диалога: переход на другой язык, язык Другого. В условиях неоднородной социокультурной среды переход на язык Другого в педагогическом эксперименте и в деятельности внедрения экспериментально полученных результатов не гарантирован, субъективный фактор способен, как усилить, так и существенно ослабить, если не свести на нет, эффективность результатов инновационной деятельности.

Кроме того, субъективно новое может не быть объективно новым, что также непосредственно отражается на результативности эксперимента.

5. Риск хакерских атак в информационных технологиях, применяемых в сфере образования. К настоящему времени накопилось достаточно данных, которые говорят о том, что информационные технологии слабо совместимы с традиционными системой образования, формами и методами обучения. При этом отрицательные воздействия социально-информационной среды во многих случаях не блокируются. Очень сильно возрастает риск хакерских атак, целью которых является рассекречивание контрольно-измерительных материалов.

Интернет занимает особое место на рынке информационных и образовательных услуг. Но в сети Интернет происходит постоянная смена информации, что означает не только ее быстрое моральное устаревание, но и невозможность качественной проверки степени доверия к ней. Кроме того, в Интернете публикуется множество решений домашних заданий, вариантов сочинений, курсовых работ и прочих материалов, которые студенты и школьники могут выдавать (и выдают) за свои работы.

При оценке качества обучения с использованием информационных технологий наблюдается противоречие, в соответствии с которым по од-

ним оценкам уровень знаний студентов, использующих такие технологии, в сравнении со знаниями тех, кто этого не делает, имеет положительный эффект, по другим оценкам – уровень знаний таких учащихся является весьма низким. Это противоречие ставит под сомнение надежность и валидность соответствующих педагогических экспериментов. Практический опыт рядовых преподавателей по применению дистанционных технологий в Российской Федерации позволяет выявить еще одну очень важную проблему, слабо освещаемую в печати. Это – изменение мотивации учащихся, обучающихся с применением данной технологии: не научиться чему-либо, а сдать учебный предмет любым путем, чтобы получить документ об образовании.

Кстати, советский писатель-фантаст Илья Варшавский еще до наступления эры всеобщей компьютеризации и информационных технологий, в 1963 г., когда был написан и опубликован его рассказ-юмореска «Поединок», уже предвидел, с чем могут столкнуться рядовые преподаватели при массовом переходе на современные технологии обучения [2; 3]. Писатель рассказывает о том, как нерадивый студент был отобран деканом для испытания новой обучающей машины и чем все это закончилось. «Поединок» студента первого курса Мухаринского и обучающей машины-автомата привел к тому, что этот автомат превратился в Дон Жуана, Казанову и попросту бабника. «...Он стал заядлым футбольным болельщиком и вовлек в это дело всю контрольную группу студентов. Обленился он до предела». Мухаринский понял, что его отчисляют из состава студентов. Но... «Мы действительно вас исключили из списка студентов и назначили старшим лаборантом кафедры обучающихся автоматов. Отныне ни одна машина с обратной связью не выйдет из стен лаборатории, не выдержав поединка с вами» [3, с. 11].

б. Количество испытуемых, участвующих в эксперименте, и репрезентативность выборки. В социологических науках для сбора эмпирических данных, например, выборочным методом на основе опроса, четко установлена закономерность между общим количеством опрошенных (объем выборочной совокупности) и получаемой при этом ошибкой (ошибка выборки), а также проверяется основное свойство выборки – ее репрезентативность. Именно эти сведения позволяют определить пути и способы использования полученных результатов. В педагогических науках сведения и рекомендации подобного типа отсутствуют. Независимо от того, в каких условиях протекает педагогический эксперимент – лабораторный или естественный, вопрос о количестве испытуемых обычно даже не возникает (см., например: [1; 4]). На практике срабатывает

правило: чем больше, тем лучше. Но, к сожалению, не всегда «больше» означает «лучше», и истина остается «где-то там».

7. Наличие педагогического риска в педагогическом эксперименте и невозможность широкого использования в педагогической практике экспериментально полученных конкретных педагогических моделей. А. А. Арламов утверждает, что «педагогический риск – это акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Надежность и обоснованность этого прогноза – степень педагогического риска» [5, с. 25]. И поскольку в педагогической практике требуется время, для того чтобы результат педагогического воздействия можно было оценить как положительный или отрицательный, то наверняка условия внедрения экспериментально полученных результатов будут уже иными.

Широкое внедрение любых педагогических технологий всегда связано с тем, что в них заложено «обратное действие». Субъект, на которого направлена педагогическая технология, принципиально открыт к подобного рода педагогической деятельности, но совершенно необязательно, что инновационная деятельность внедрения приведет к положительному эффекту.

8. Наличие компенсаторного механизма в инновационной деятельности внедрения. Одной из главных проблем педагогической инноватики (инновация, от лат. innovation – обновление, перемена) считается переход от стихийного и слабо управляемого применения педагогами-практиками достижений педагогической науки и передового педагогического опыта к внедрению этих достижений как управляемому процессу. Неоднородность, как внешней по отношению к институту образования, так и внутренней социальной и культурной среды значительно затрудняет реализацию инновационного процесса. Ускорить этот процесс можно только с помощью компенсаторного механизма.

Советская система образования в условиях уровневого образования обладала одним несомненным свойством – свойством компенсаторности негативных последствий уровневой системы. К таким средствам компенсаторности необходимо отнести и систему малокомплектных школ, которые в современных экономических условиях оказались убыточными, но продолжающими выполнять социокультурную функцию в условиях сельской местности, и формируемую после Великой отечественной войны сеть школ-интернатов и т. д. Вопрос о том, плохо ли, хорошо ли действовала такая система компенсации, оставим открытым. Подчеркнем лишь, что такая система существовала.

Своей компенсаторной системой обладает и российское высшее образование. Эту функцию в определенных условиях выполняют система дистанционного и открытого образования, а также перевод студентов на индивидуальный план обучения. Наиболее широко такой перевод используется в вузах для установления индивидуального графика сдачи экзаменов и зачетов.

Без действенного компенсаторного механизма использование в российской практике системы уровневого образования является не столько проблематичным, сколько утопичным.

Итак, мы считаем, что теория педагогического эксперимента необходима в современных условиях. В обязательном порядке эта теория должна включать этический кодекс, которому должны подчиняться и экспериментатор, и испытуемые. Вместе с тем, понятно, что педагогический эксперимент не может быть полностью формализован, как и не могут быть формализованы большинство из его параметров. В силу этого будет невозможно или затруднительно определить в положительных утверждениях все требования этой теории или описать все параметры эксперимента. Но тогда в таких случаях продуктивным будет апофатический метод: описывать соответствующие теоретические положения или требования педагогического эксперимента через отсутствие в нем нежелательных, деструктивных явлений.

Таким образом, понятия «педагогический риск», «надежность эксперимента», «валидность эксперимента», «чистота эксперимента и полученных результатов», «интерпретация полученных результатов» должны стать, если не основными категориями, то ключевыми понятиями теории педагогического эксперимента.

Литература

1. Педагогика. Юнита 1: Общие основы педагогики [Текст] / разраб. Д. В. Григорьевым, П. В. Степановым. – М., 2000. – 99 с.
2. Варшавский И. Поединок: юмореска [Текст] // Комсомольская правда. – 1963. – 8 сент. – С. 4.
3. Варшавский И. Поединок [Текст] // Варшавский И. Сюжет для романа : сб. науч.-фантастических рассказов. – М. : Знание, 1990. – С. 7–11.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика [Текст] : пособие для сдачи экзамена / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 239 с.
5. Арламов А. А. Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2012. – 41 с.

Г. Д. БУХАРОВА, Л. Д. СТАРИКОВА
О понятийном аппарате магистерского исследования

Когда в начале 1990-х гг. в России была введена степень магистра наук, существовало мнение, что это – новый вид образования, который в нашу страну пришел с Запада. Однако это утверждение не совсем правильно. В России звание «магистр» впервые было введено указом Александра I от 24 января 1803 г. «Об устройстве училищ». Тогда же появилось звание доктор, а позднее и кандидат. Магистр занимал промежуточное положение между кандидатом (лицо, закончившее университет с отличием) и доктором. Присуждение ученой степени магистра осуществлялось после сдачи магистерского экзамена (состоявшего из устной и письменной частей) и защиты диссертации на собрании университетского факультета; в некоторых случаях требовалась также публичная лекция. Подготовка к магистерскому экзамену занимала до 4 лет, известны лишь единичные случаи подготовки к такому экзамену за 2 года. Лица, получившие ученую степень магистра, имели право заведовать кафедрой.

В 1884 г. в большинстве высших учебных заведений России кандидатская степень была отменена и утвердилась система магистр – доктор. Таким образом, дореволюционный магистр может быть приблизительно приравнен к современному кандидату наук.

В 1917 г. Декретом Совета народных комиссаров РСФСР ученые степени (магистр, доктор наук) были ликвидированы, и только в 1934 г. ученые степени кандидата и доктора наук были восстановлены.

На сегодняшний уровень магистратура представляет второй уровень двухуровневой системы высшего образования, которая выпускает профессионалов с более углубленной специализацией. Она создана в процессе реформирования российской образовательной системы согласно Болонскому процессу, который представляет собой процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. В магистратуре, как правило, продолжают обучение выпускники бакалавриата и дипломированные специалисты. Основной целью магистратуры является подготовка профессионалов для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности.

Возрастание роли исследовательской деятельности бакалавров представляет устойчивую тенденцию, характерную для большинства высших

учебных заведений России. Соответствующий объем знаний, умений и навыков, способность анализировать, осмысливать и оценивать происходящие события, факты, решать профессиональные задачи на основе единства теории и практики приобретаются и вырабатываются, прежде всего, в процессе самостоятельной работы.

Научно-исследовательская деятельность является также одним из важнейших средств повышения качества профессиональной подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности новейшие достижения научно-технического прогресса.

Магистратура обеспечивает целенаправленность и эффективность процесса повышения квалификации и является связующим звеном между вузовским образованием и аспирантурой, обеспечивающим подготовку научных и педагогических кадров. Она является тем звеном, которое помогает выявить способности магистранта к научно-исследовательской работе и определить дальнейшее направление его деятельности.

Диплом магистра понятен и признаваем как в России, так и за рубежом, что очень важно для успешной карьеры, оценки собственных способностей и возможностей магистранта. Степень магистра дает возможность уверенно чувствовать себя в жизни, найти высокооплачиваемую работу, обеспечить базу для профессионального роста.

При обучении в магистратуре студент приобретает ряд преимуществ:

- получение углубленных знаний в интересующей научной сфере;
- возможность заниматься научно-исследовательской работой в течение трех семестров;
- обучающиеся в магистратуре могут сдать кандидатские минимумы по иностранному языку и философии (их результаты засчитываются при поступлении в аспирантуру);
- опыт написания магистерской диссертации помогает при обучении в аспирантуре и докторантуре;
- получение степени магистра наук открывает более широкие возможности для трудоустройства и повышения уровня заработной платы.

Подготовка и оформление магистерской диссертации является сложным процессом, предполагающим не только желание человека, но и выполнение соответствующего перечня последовательных действий, без которых не может состояться процесс успешной защиты.

В содержании предлагаемой статьи попытаемся разобраться с трудностями и сложностями в обосновании понятийного аппарата магистерского исследования.

Многолетняя работа с соискателями ученых степеней позволяет обобщить накопленный опыт и предложить его для магистрантов, соискателей, преподавателей и научных работников, занимающихся проблемами педагогической науки и работающих над подготовкой и оформлением к защите диссертации по педагогическим наукам.

Трудности у соискателя ученой степени возникают на протяжении всех этапов выполнения научного исследования, начиная с выдвижения идеи и формулировки темы исследования, обоснования понятийного аппарата, описания методики или технологии осуществления научного поиска, проведения опытно-экспериментальной работы, качественной и количественной обработки полученных экспериментальных данных и заканчивая выводами и рекомендациями по проделанному научному изысканию [1; 2].

Как показывает практика, самые большие трудности соискатель испытывает при формулировании понятийного аппарата педагогического исследования [1].

Понятийный аппарат – это та часть научной работы, которая требует выбора темы, обоснования актуальности исследования, цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования, выявления проблемы и противоречий, формулирования научной новизны, теоретической и практической значимости, положений, выносимых на защиту, уточнения методологической и теоретической базы исследования, методов педагогического исследования, а также апробации и внедрения полученных результатов.

Попытаемся разобраться с проблемой и темой исследования. Особенно это актуально для магистра, который впервые столкнулся с таким видом работы. Как показывает практика, проблема может быть актуальной на протяжении длительного промежутка времени, например, проблема воспитания подрастающего поколения волновала человечество с древности и остается не менее актуальной в наше время, что нельзя однозначно сказать о теме исследования. Одной из наиболее важных задач, стоящих перед исследователем, является формулирование темы диссертации. Определение темы оказывает существенное влияние не только на весь ход исследования, но и на качество его результатов.

Тема исследования – это лаконичное и четкое ограничение аспектов исследуемого вопроса, исследуемой области. Тема должна быть актуальной.

Актуальность – важность, значительность, современность, злободневность. Если раньше в диссертационном исследовании акцент ставился только на рассмотрении актуальности, не выделяя ее уровней, то сегодня в работах, как правило, обозначаются три уровня актуальности:

социально-педагогический, научно-теоретический и научно-методический. Актуальность исследования прежде всего определяется теми противоречиями, которые существуют между теорией и практикой в исследуемой области. В соответствии с выделенными уровнями актуальности темы выделяются три противоречия, которые планируются к разрешению в ходе выполнения работы.

Обоснование актуальности темы – указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, в целом образования. Опыт показывает, что в педагогических исследованиях целесообразно выделять актуальность проблемы и актуальность темы научного изыскания.

Проблема – «это знание о незнании», т. е. знание о том, что в теории исследуемого объекта существуют «белые пятна», которые необходимо разрешить при выполнении исследовательской работы. Проблема (в переводе с греческого – преграда, трудность, задача) – объективно возникающий в ходе развития познания вопрос, решение которого представляет практический или теоретический интерес. Проблема – это тот вопрос, который возникает, на который надо ответить; это формулировка того, что неизвестно в изучаемом явлении.

Различают научные и практические проблемы. *Научная проблема* представляет собой осознанное противоречие между запросами практики к теории и ограниченными возможностями теории в ответе на эти запросы. *Практическая проблема* – это противоречие, лежащее исключительно в области практической деятельности [2].

Наличие проблемы свидетельствует о неполноте научного знания в данной области, и возникает необходимость поиска путей разрешения возникшей проблемы. Формулирование проблемы является исходной точкой научного исследования.

Цель исследования, как правило, соотносится с предметом изыскания и представляет собой выявление причинно-следственных связей и закономерностей, необходимость разработки теории, технологии и методик.

В диссертации важно правильно определить объект и предмет исследования. Объект по объему шире предмета исследования. Предмет исследования, как правило, представляет собой неизученную в педагогической науке часть или одну из сторон объекта.

Объект исследования – это то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Объект – это то, на что направлена познавательная деятельность субъекта, это та часть объективного мира, которая требует изучения (природа, общество, человек).

Объект тождествен объективной реальности, является такой ее частью, которая находится во взаимодействии с субъектом.

Объектами педагогического исследования могут быть педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива).

Предметом педагогического исследования могут быть определенные виды воспитания (например, нравственное, трудовое, эстетическое и др.), формирование и развитие образовательных учреждений различного вида и типа (например, организационно-педагогические условия развития учреждений НПО, повышение эффективности педагогического процесса в условиях модернизации образования, комплекс педагогических условий, обеспечивающих нравственное воспитание учащихся, и др.), вопросы методики обучения любым предметным областям знаний и др.

Противопоставление *объекта* (педагогический процесс, область педагогической действительности или педагогическое отношение, содержащее противоречие) и *предмета* исследования в общегносеологическом плане является относительным. Основное отличие предмета от объекта состоит в том, что в предмет входят главные, наиболее существенные свойства и признаки с точки зрения данного исследования.

Не менее сложным, если не сказать самым сложным, является формулирование гипотезы исследования.

Гипотеза – основание, предположение, научное допущение или предположение, истинное значение которого не определено. Гипотеза может являться и методом развития научного знания, и структурным элементом научной теории. Выдвижение *гипотезы* (совокупность теоретически обоснованных предположений). Гипотеза формулируется таким образом, чтобы автор исследования давал новое видение или понимание того, что он исследует.

В педагогических исследованиях чаще всего используется описательная, объяснительная и прогностическая гипотезы.

Описательная гипотеза предполагает описание причин и возможных следствий изучаемых явлений.

В *объяснительной гипотезе* дается пояснение возможных следствий из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно будут реализованы, т. е. объяснительная гипотеза строится на предположении: если сделать то-то и то-то (условия, причина), то в изучаемом объекте произойдут такие-то изменения (следствия).

Прогностическая гипотеза делает допущения о возможном позитивном развитии процесса или явления, о трудностях и опасностях, кото-

рые могут возникнуть на практике при реализации ведущих идей исследования.

После формулирования гипотезы переходим к обоснованию *задач* исследования. Прежде всего, отметим, что в работах магистерского уровня число задач не должно превышать трех-четырёх.

Задача понимается как проблема, вопрос, проблемная ситуация, которая требует решения. *Задачи* исследования – конкретизация целей исследования: изучить, определить, выявить, обосновать, обобщить, конкретизировать, проверить в ходе опытно-поисковой работы, апробировать и т. п.

Далее раскрываются теоретико-методологические основы исследования, методы и этапы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, апробация, внедрение и база исследования, достоверность и обоснованность результатов, формулируются положения, выносимые на защиту.

Научная новизна магистерского исследования характеризует новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и зафиксированы в педагогической теории и практике.

Известный методолог и теоретик педагогической науки В. М. Полонский считает, что новизна результатов научно-педагогического исследования должна быть представлена на трех уровнях:

- *уровень конкретизации* – полученный результат уточняет, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения;
- *уровень дополнения* – полученный результат расширяет известные положения, открывает новые грани проблемы;
- *уровень преобразования* – полученный результат является принципиально новым подходом в решении проблемы, которому нет аналогов [3].

Следует учесть, что для формулирования научной новизны целесообразно пользоваться такими словами, как сделано (научное открытие), разработана (научная концепция, научная идея), предложен (нетрадиционный подход), доказана (несостоятельность ранее существовавшей идеи), установлена (закономерность), введены (новые понятия), опровергнуто (устоявшееся мнение) и т. д.

В тесной связи с научной новизной находятся положения, выносимые на защиту. Нам представляется, что положения, выносимые на защиту, следует формулировать в виде дискурса, который требует доказательства, защиты.

Не менее важным параметром является апробация и внедрение результатов исследования. Апробация исследования может быть представлена

через публикации в открытой печати различного уровня значимости: от публикаций в журналах и изданиях до материалов на научно-практических конференциях (международных, всероссийских, иногда допускается и региональных), а также через участие и выступления на научно-практических конференциях. На наш взгляд, успешность написания магистерской диссертации определяется подготовкой и публикацией в открытой печати статей по теме изыскания.

Литература

1. Галагузова, М. А. Диссертационные исследования по педагогике: понятийный аспект [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 2. – С. 11–13.
2. Ткаченко, Е. В. О критериях оценки качества диссертационного исследования [Текст] // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2009. – № 2 (59). – С. 27–32.
3. Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация [Текст] : слов.-справ. – М. : Нов. школа, 1995. – 228 с.

А. А. СИМОНОВА

Менеджмент качества образования: проблема определения понятия

В процессе реформирования и модернизации отечественного образования чрезвычайную актуальность на всех уровнях образовательной системы приобрели вопросы управления – от управления системой образования страны в целом до управления конкретным процессом обучения и воспитания индивида. Это продиктовано, с одной стороны, необходимостью приведения содержания и форм управленческой деятельности в сфере образования в соответствие с потребностями изменяющегося общества и тенденциями общественного развития (социальный аспект), а с другой – с необходимостью обогащения теории и практики управления образованием достижениями научного менеджмента, получившего развитие в конце XX в. (теоретико-методологический аспект).

Несмотря на синонимичность значений русского слова «управление» и заимствованного из английского языка слова «менеджмент», в научном обороте сегодня эти термины различаются по своей сути. Так, согласно определениям, данным в Большом экономическом словаре, под управлением понимается «1. руководство, направление чьей-либо деятельности; 2. процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации», тогда как менеджмент определяется как «управление производством; совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством, разработанных и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли» [1, с. 323, 761].

Сопоставление этих определений наглядно показывает, что понятие «управление» – более широкое и по содержанию, и по области применения. По сравнению с ним, понятие «менеджмент» делает акцент на целенаправленности и системности управления, ориентирующих его на цели повышения эффективности. Именно поэтому одной из важнейших составляющих любой системы менеджмента является конкретная политика в области качества.

Формирование новых подходов к управлению в модернизируемом отечественном высшем образовании также актуализировало проблему управления качеством образования, которая чаще всего концептуализируется, в соответствии с общеевропейскими подходами, как «менеджмент качества образования».

В Берлинской декларации, принятой 19 сентября 2003 г. министрами образования стран-участниц Болонского процесса, отмечается исключительная роль качества в создании общеевропейского пространства высшего образования. Министрами стран участниц было заявлено, что к 2005 г. национальные системы гарантии качества образования должны обеспечивать определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе; оценку программ вузов, в том числе внутреннюю оценку, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу; систему аккредитации, сертификации и подобных процедур; свидетельства международного участия в оценке и международного сотрудничества [2].

В рамках Болонского процесса, который ориентирован на проблемы высшей школы, проблема менеджмента качества в образовании решается на основе стандартов, разработанных в соответствии с общими требованиями международной системы менеджмента качества. В частности, одним из элементов развития Болонского соглашения является стандарт, разработанный Европейской ассоциацией гарантии качества в высшем образовании (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Этот документ содержит стандарты и рекомендации по их применению для обеспечения гарантий качества образования в вузе.

ИСО 9001:2008 устанавливает требования к системам менеджмента качества. Он может быть использован любой организацией, большой или маленькой, вне зависимости от сферы деятельности. Основой стандарта является ряд принципов менеджмента качества, в том числе большое внимание уделено потребителю, мотивации и вовлеченности высшего руководства, процессному подходу и постоянному совершенствованию. Использование ИСО 9001:2008 гарантирует, что потребители получают продукцию и услуги стабильно хорошего качества, что в свою очередь, принесет много преимуществ бизнесу [3].

Важным условием признания нашей системы международным сообществом является наличие системы менеджмента качества, подтвержденной (сертифицированной) международными организациями. Возрастает роль независимой оценки качества образовательных программ, осуществляемой через систему аккредитации образовательных программ и вузов в целом.

На первом этапе законодательно не было ограничений, конкретных требований в применении различных систем оценки. Вузы самостоятельно и добровольно в зависимости от уровня, условий, стратегий развития принимали решение о выборе способа оценки результатов и качества деятельности. Ситуация изменилась в 2013 г. в связи с принятием нового Закона «Об образовании в РФ» [4].

Постановление Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» [5] является основополагающим документом в формировании национальной системы оценки качества применительно ко всем уровням образования.

Закон «Об образовании в РФ» [4] включает следующие статьи, определяющие требования и правила оценки результатов и качества работы образовательных организаций:

- статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации (п. 3);
- статья 89. Управление системой образования (п. 2.7);
- статья 91. Лицензирование образовательной деятельности;
- статья 92. Государственная аккредитация образовательной деятельности;
- статья 93. Государственный контроль (надзор) в сфере образования;
- статья 94. Педагогическая экспертиза;
- статья 95. Независимая оценка качества образования;
- статья 96. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ;
- статья 97. Информационная открытость системы образования. Мониторинг в системе образования (п. 3).

Анализ содержания вышеуказанных статей показывает, что пять из девяти статей определяют обязательную оценку с указанными сроками и требованиями. Остальные статьи предполагают реализацию принципа добровольности при выборе объекта и форм оценки, оценивающих организаций, сроков и т. д. Таким образом, в российском образовании складывается вариативная система оценки результатов и качества деятельности образовательных организаций, что, на мой взгляд, является позитивным для нашего образования. Можно классифицировать три группы видов оценки качества образования:

- внешняя независимая оценка качества профессионального образования потребителями (общественно-профессиональная аккредитация ка-

чества, сертификация профессиональных квалификаций, общественная аккредитация организаций, общественный рейтинг качества программ и реализующих их организаций, отраслевая аттестация специалистов, система сертификации персонала по направлениям, регулируемым международными стандартами);

- аккредитация образовательных программ (государственная аккредитация, отраслевая аккредитация, профессионально-общественная аккредитация, сертификация программ);

- оценка системы управления образовательной организации (сертификация системы менеджмента качества образовательной организации, участие в конкурсах на премию EFQM, правительства России, министерства образования и науки, отраслевые и международные рейтинги образовательных организаций).

Следует отметить, что проблема качества образования в отечественной педагогике не является совершенно новой. Однако долгое время это понятие имело обобщенно оценочное значение и рассматривалось, главным образом, в системе «педагог – обучающийся» применительно к знаниевой составляющей обучения. Попытки разработки механизмов управления качеством носили лишь эпизодический и скорее экспериментальный характер. Вместе с тем введение процедур аттестации, лицензирования, аккредитации учебных заведений, необходимость измерения и оценки степени реализации социального заказа и т. д. обусловили практическую потребность в инструментарии для определения качества образования. В этой ситуации со всей очевидностью обнаружилось, что многоаспектность и многопараметричность понятия «качество образования», разнообразие его трактовок создают значительные трудности в формировании программ управления качеством образования.

Говоря о проблеме качества в образовании, следует исходить из того, что на научной основе ее можно решать только в том случае, если образование рассматривается как услуга, т. е. имеет рыночный смысл. В этом случае главным потребителем результата деятельности образовательных организаций являются обучаемые, а не государство и не работники образовательных учреждений. Следовательно, если не сформирован потребительский запрос к системе образования, или сформирован не полностью, то о качестве образования в полном смысле этого понятия говорить нельзя.

На практике качество образования рассматривается с позиций достижения стандарта (государственного, регионального), что является внешним параметром образованности обучающихся, по сути, характеризует

степень удовлетворения запроса государства к образовательным организациям и мало учитывает особенности самих обучающихся.

Анализ современной практики показывает, что органы управления образованием считают наиболее значимым ориентированность на развитие преимущественно количественных характеристик образования, даже если речь ведется о качестве.

В работах, посвященных проблеме качества подчеркивается, что обеспечение качества – это систематическое выявление, анализ, сокращение и в конечном итоге устранение отклонений. Отклонения в любую сторону нежелательны, поскольку их устранение требует затрат сил и времени. Снижение затрат – постоянная задача менеджеров. В сфере производства принято как аксиома: улучшение качества продукции не должно быть связано с удорожанием продукции. Напротив, перспективным является снижение издержек, что ведет к повышению производительности, что создает условия для увеличения объема продаж посредством реализации продукции более высокого качества по более низким ценам, а это, в свою очередь, позволяет расширить бизнес и увеличить число рабочих мест. Таким образом, не только удовлетворяются интересы производителей, получающих дополнительные доходы, но и социальные проблемы, так как в условиях конкуренции повышается уровень безработицы населения.

Все заявленные позиции актуальны и для системы образования. Затратный способ повышения качества в образовании – увеличение времени на изучение предметов, организация обучения в неприспособленных помещениях, применение технологий обучения, неадекватных образовательным потенциям обучаемых, и т. д.

Аспекты качества – качество соответствия техническим условиям (стандартам); качество конструкции (определяется техническими требованиями фирмы, в образовании – дидактическими, методическими требованиями); функциональные качества (степень удовлетворения реальных запросов потребителей). Отсюда вывод: услуги (товары) могут соответствовать техническим условиям, но они не подходят для внутренних нужд потребителя. Пример: высокие технологии обучения (например, мозговой штурм) не находят массового спроса в системе образования, так как потребители этой услуги не готовы психологически и методически к ее потреблению.

Назначение качества проявляется в единстве трех составляющих – повысить удовлетворенность клиентов, поднять производительность, дать почувствовать работникам, что они делают нужную работу. Управление качеством должно быть комплексным, структурированным процессом,

обеспечивающим удовлетворенность всех потребителей всеми товарами и услугами, предоставляемыми данной организацией.

Высокое качество рассматривается как условие, при котором продукция или услуги характеризуются наибольшей совокупностью свойств (например, адаптивное обучение как максимальный учет особенностей детей; гимназическое образование как система формирования универсального знания и т. д.) или большей специализацией одного конкретного свойства (например, углубленное изучение предмета, профильное обучение).

Факторы, способствующие повышению качества, – это участие персонала, периодическая оценка, ориентация на потребителя, учет достижений конкурентов, совершенствование производительности процесса. Основная идея концепций повышения качества – уменьшение количества недостатков, что приводит к снижению неудовлетворенности потребителей и снижает затраты.

Исследования ученых и практика показывают, что в процессе управления качеством основные затруднения вызывают процессы планирования и контроля.

Планирование качества (в нашем случае – образования) – это процесс разработки свойств образовательной услуги, которые позволяют удовлетворить потребительские запросы, а также системы мероприятий, средств, обеспечивающих достижение запланированных свойств услуги. Планирование качества основано на учете всех ключевых функций коллектива, реализующего образовательную услугу.

Алгоритм планирования определенного качества включает: определение внешних и внутренних потребителей данных свойств образовательной услуги; определение запросов потребителей; разработку свойств (характеристик) образовательной услуги, которые будут удовлетворять потребительские запросы; разработку процесса, который позволяет произвести продукт в соответствии с запланированными характеристиками; разработку механизмов контроля за процессом сохранения качества.

Пик научных разработок в России в области определения понятий и технологий обеспечения и управления качеством образования приходится на 90-е гг. Не утратили актуальности, положены в основу многих современных разработок работы Ю. А. Конаржевского, М. М. Поташника, С. Е. Шишова, В. А. Кальней, В. П. Беспалько и других.

С. Е. Шишов и В. А. Кальней подчеркивают, что качество образования как социальная категория определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожи-

даниям общества (различных социальных групп, индивидов) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования в рамках образовательного учреждения определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т. п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи [6].

Качество в педагогике чаще всего рассматривается как качество знаний и предусматривает соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладные, методологические, оценочные знания) с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения. Такое соотнесение необходимо, так как каждое знание потенциально связано со способом применения.

В работах известного исследователя технологического подхода к обучению школьников В. П. Беспалько [7] качество рассматривается как комплексная характеристика, а главным показателем является качество знаний, определяемое совокупностью разделенных и независимых параметров. Параметры, зафиксированные в тексте учебника, в процессе обучения не меняются и от мастерства педагога не зависят. Параметры, изменяющиеся в процессе обучения, зависят от его качества, а поэтому характеризуют мастерство педагога. Автор подчеркивает, что задача по их изменению и является основной целью управления, реализация которой приведет к повышению качества обучения. На качество знаний учащихся в значительной мере оказывает влияние способ их получения, но не в смысле технологии обучения, избранной педагогом, а в смысле комфортности для учащихся этой технологии.

Важным показателем уровня мастерства педагога является удовлетворенность учащихся процессом обучения, когда учебный труд – удовольствие, а не нудное, подневольное занятие. Учебный труд становится удовольствием для учащихся, когда преподаватель умеет строить такие технологии обучения, при которых возникают высокая и устойчивая мотивация учения, произвольное и послепроизвольное внимание учащихся в ходе обучения, и само обучение становится результативным. Концепция качества знаний В. П. Беспалько, на наш взгляд, является наиболее современной [8]. Недостатком рассмотренных подходов являются узкие рамки исследуемого вопроса.

В. И. Зверева выделяет следующие факторы, влияющие на качество знаний: индивидуальные особенности учащихся (интересы, мотивы,

склонности, здоровье), а также уровни преподавания, внеурочной воспитательной работы, сформированности общих и специальных умений, состояния сложившейся системы оценивания знаний учащихся, учебно-методического обеспечения процесса обучения (качество учебников, учебно-методических комплектов для учителей и учащихся), внешнего влияния (семьи, средств массовой информации и др.) [9].

Заслуживают внимания подходы Ю. А. Конаржевского, который утверждает, что нельзя ориентироваться только на качество знаний учащихся. В современной школе, находящейся на этапе развития, показатель качества должен быть трехаспектным: уровень воспитанности личности, уровень развития и уровень ее знаний. Сложность определения качества воспитанности учащихся заключается в нестабильности этого результата, так как формирующаяся личность школьника – явление динамичное. Поэтому воспитательный результат определяется по тенденциям формирования и развития личности. Мера выраженной тенденции развития может дать представления о качестве воспитательного процесса [10].

Выше мы рассматривали проблему качества с позиции потребителя. Но качество может быть рассмотрено и с позиции производителя образовательной услуги. Качество образования также определяется качеством процесса образования и качеством функционирования (состояния) системы образования. Очень часто рассматривают качество как синоним эффективности процесса образования, а главными факторами, влияющими на него, считают качество учебного плана, учебной программы, учебно-методического комплекса и другое, что характеризует собственно процесс образования. Можно сделать вывод, что главными факторами качества в данном случае считается качество условий, без учета качества процесса и результатов.

Система образования представлена образовательными программами, образовательными организациями, органами управления и образовательными стандартами. Применительно к этим компонентам также выясняется их качество. И в первом, и во втором случаях качество образования оценивается по результативности организации процесса и функционирования системы.

В то же время необходимо отслеживание третьего, наиболее значимого, компонента образования – результата, который проявляется на уровне отдельного индивида. Этот результат складывается из социально обусловленных показателей уровня знаний, умений, навыков, ценностного отношения к миру, других показателей, которыми должен обладать выпускник.

Компетентность в данном случае означает наличие знаний о различных аспектах жизни человека, навыках творческого владения интеллектуальным, физическим инструментарием, способности взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях, включая конфликтные, т. е. речь идет о функциональной компетентности индивида. Среди главных областей компетентности человека могут быть – работа, учеба, здоровье, культура, политика, общество и т. д.

Таким образом, качество образования (как результат) отождествляют с компетентностью индивида (на соответствующем уровне образования).

При этом результат, как «продукция» отрасли образования, должен соответствовать определенному нормативному уровню – установленному стандарту образования. Именно это соответствие определяет качество образования в целом. Однако важно подчеркнуть, что реализация государственных стандартов – это обеспечение качества образования с позиции производителя услуги. А с позиции потребителя качество образования проявляется в удовлетворенности учащихся или их представителей (чаще всего это родители) предоставленной услугой.

В работе «Управление качеством образования» под редакцией М. М. Поташника дано определение качества образования как управленческой категории: «Речь пойдет о представлении качества образования как соотношения цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. Иначе говоря: образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика». И далее авторы подчеркивают, что результаты образования обязательно должны включать в себя и оценки того, ценой каких затрат и потерь эти результаты достигнуты [11].

И в заключение, хотелось бы привести мнение Б. С. Гершунского: «Качество образования – понятие емкое и многоаспектное. На мой взгляд, оно не может и не должно рассматриваться только на основе собственно образовательных параметров, поскольку образование – это широкая социально-экономическая и социально-культурная категория» [12, с. 99]. И далее известный ученый подчеркивает, что оцениваться качество образования должно не только с помощью промежуточных собственно педагогических и образовательных параметров, критериев, но и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования. В основу педагогических параметров, как правило, положены показатели знаний, которые напрямую не коррелируют с такими важными показателями, как готовность к выбору профес-

сии, умение реализовать себя как личность, определяющими, в конечном счете, качество жизни.

В современных Федеральных государственных стандартах (ФГОС) единицей измерения качества образования принята компетентность. Для отечественной системы образования характерно использование компетентностного подхода, интегрированного с системно-деятельностным подходом. Компетентностный подход, акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Проектируя данную трактовку на контекст менеджмента качества, можно констатировать – субъект образования (потребитель) в процессе освоения образовательной программы приобретает универсальные умения по выбору образовательных целей, содержанию образования, организации образовательного процесса, использованию образовательных технологий в интересах формирования собственных образовательных результатов.

К сожалению, в современной научной литературе нет достаточно емкого, системного и точного определения понятия «управление качеством образования». Наиболее полное определение дано М. М. Поташником и его соавторами: «Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получаются, а вполне определенных, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования, причем цели (результаты) должны быть спрогнозированы операционально в зоне потенциального развития ученика (выпускника), т. е. речь всегда идет о наивысших, возможных для конкретного школьника, об оптимальных результатах» [11, с. 185].

Таким образом, сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что для того, чтобы процесс обучения был качественным, необходимо им управлять, разрабатывать специальные программы управления качеством образования. В то же время качество образования является сложной комплексной проблемой образовательной практики, требующей всестороннего изучения, без которого эффективное управление качеством образования на основе достижений научного менеджмента невозможно.

Литература

1. Большой экономический словарь [Текст] / под ред. А. Н. Азрилияна. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Институт новой экономики, 1997. – 864 с.
2. Берлинская декларация министров стран участниц Болонского процесса [Текст]. – [Б. м.], 2003.

3. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

4. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : закон Ф3-276 // Рос. газ. – 2012. – 31 дек. – Федеральный вып. № 5976.

5. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 286. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/04/08/socuslugi-site-dok.html>.

6. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1998.

7. ГОСТ ISO 9001–2011. Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements (введен в действие с 1 января 2013 г. приказом Росстандарта от 22.12.2011 № 1575-ст) [Текст]. – М. : Стандартинформ, 2012.

8. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст]. – М., 1995.

9. Зверева, В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы [Текст]. – М., 1997.

10. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольное управление и менеджмент [Текст]. – М., 1999.

11. Управление качеством образования [Текст] : практико-ориентированная моногр. и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000.

12. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

Н. Н. ДАВЫДОВА, В. А. ФЕДОРОВ

**Научно-образовательная сеть:
путь инновационного развития образовательных организаций**

Объектами современных междисциплинарных исследований все чаще становятся уникальные системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием. Такого типа объекты постепенно начинают определять и характер предметных областей фундаментальных наук, детерминируя облик современной, постнеклассической науки.

Отметим, что постнеклассическая наука хорошо соотносится с культурой постмодерна, который, в свою очередь, является идеологией постоянного обновления. Парадигма постмодернизма – динамическая устойчивость, устойчивость через движение и развитие, восхождение к новым уровням организации. В этой связи в первом десятилетии XXI в. ярко начинает проявлять себя тенденция переориентации источников создания национального благополучия с использования природных ресурсов, физического труда и финансового капитала к максимальному включению наукоемких технологий и интеллектуального потенциала.

Сегодня возможности развития отдельных стран измеряют и прогнозируют, исходя из приоритета человеческого фактора, а за основу оценки степени развитости страны принимается ее способность к развитию и включению человеческого потенциала.

Очевиден вывод о том, что в ближайшей перспективе наиболее острая социально-экономическая проблема российского общества связана с несоответствием уровня развития человеческого фактора требованиям формирующегося инновационного общества. В условиях нового экономического уклада и социальной модернизации возникает потребность в человеке, способном к самоактуализации, творческому труду, самообразованию, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, поиску, обработке, аккумуляции, внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющем сочетать личные мотивации с общественными.

Следствием данных процессов является процесс совершенствования, реформации и/или модернизации национальных систем образования. Причем в разных по своим философским, мировоззренческим основаниям исследованиях выделяется тезис о том, что «сегодня нельзя рассматривать образование как придаток функции производителя квалифицированной рабочей силы или судить о чем-то успехе по количеству детей

и взрослых, получивших знания... Если образование считается правом человека, то потому, что оно ведет к развитию творческих способностей человека, углублению участия в экономических, социальных и культурных отношениях в обществе и, соответственно, к более эффективному вкладу в развитие человечества» [1].

Следует отметить, что полномасштабную инновационную деятельность, способную обеспечить эволюционный переход образовательных организаций к обновленным эффективным практикам, в последние годы все чаще связывают с использованием сетевого подхода. Так, в докладе «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» указывается на целесообразность освоения лучшего, что сложилось в мировой практике, и говорится о необходимости «создать лучшую систему образования эпохи глобального инновационного уклада» с ориентацией на «ее подлинную открытость и формирование ее сетевого взаимодействия с другими институтами и агентами индивидуального, экономического и социального развития». Сетевое взаимодействие становится эффективным механизмом интеграции субъектов национальной инновационной системы (НИС), позволяющим им динамично развиваться, обеспечивая соответствие процессов формирования компетенций человеческих ресурсов требованиям экономики знаний, способствуя повышению инновационной активности, конкурентоспособности участников взаимодействия.

Мануэль Кастельс отмечал, что в условиях информационной эры исторически складывается, что доминирующие процессы и функции все больше организуются по принципу сетей. Именно сети составляют новую социальную морфологию наших обществ, а распространение «сетевой» логики в значительной мере сказывается на ходе и результатах процессов, связанных с производством, повседневной жизнью, культурой и властью [2].

В этой связи в настоящее время в мире в качестве нового инструмента повышения конкурентоспособности территорий и отраслей, развития их инновационного потенциала рассматриваются гибкие сетевые структуры – инновационные кластеры и инновационные сети, создаваемые на основе многосторонних соглашений и объединяющие инновационные фирмы, научные и образовательные организации. Особая актуальность сетевого взаимодействия сегодня определяется следующими соображениями:

– В настоящее время прямые линейные причинно-следственные связи не могут объяснить процессы и явления, происходящие в сложных системах. Важно уметь видеть, понимать и использовать возможность

взаимодействия множества факторов, учитывать влияние многочисленных обратных связей, усложняющуюся взаимосвязь причин и следствий.

– Наблюдается рост внимания к феномену неоднозначности обсуждаемых позиций, которые взаимодополняют понимание сложных систем. Признать возможность разнообразия восприятия действительности на практике означает готовность к сотрудничеству и взаимодействию путем обсуждения, принятия или аргументированного отрицания других точек зрения.

– Осознается внутренняя альтернативность принимаемых решений. Важной составляющей разработки и реализации новых решений становится учет всех достоинств и рисков, которые сопровождают это решение.

– Растет понимание необходимости учета не только ближайших, но и отдаленных последствий принимаемых решений, особенно глобального характера.

Характер отношений образования с другими институтами цивилизованного общества определяют, с одной стороны, педагогические взаимодействия, характерные для разного уровня образовательных систем, с другой стороны, отношения социальные, отражающие состояние общества, экономики и государства.

Поэтому исследование проблемы сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных организаций в динамично изменяющихся социально-экономических условиях, вообще, и активно модернизируемой системы народного образования, в частности, актуально для разработки теоретических основ его развития.

В последние годы появился ряд работ, посвященных исследованию проблемы организации сетевого взаимодействия в сфере образования: А. И. Адамский, В. В. Волоснова, А. Б. Воронцов, Г. И. Голос, Ю. В. Громыко, А. Г. Каспржак, С. Г. Косарецкий, Н. Б. Крылова, А. М. Лобок, К. Г. Митрофанов, А. М. Моисеев, Н. В. Носенко, А. А. Пинский, Л. А. Прошина, Л. В. Путинцева, Т. В. Разумовская, В. И. Слободчиков, Ю. А. Фильчаков, Е. Л. Харчевникова, А. М. Цирульников, М. П. Черемных и др.

Проведенный анализ функционирования сетей в образовании показал, что их развитие происходило в условиях системного опережения педагогической теории практикой. Отмечая высокую ценность проведенных ранее исследований в этой области, тем не менее, следует подчеркнуть, что теоретические основы сетевого взаимодействия в образовании еще явно недостаточно разработаны. Вследствие этого развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций осуществлялось в значительной степени на эмпирической основе, сформировавшейся и развивавшейся

ся под влиянием жесткого централизованного управления, недостаточно учитывающего их потребности и интересы в своем развитии, возможности реализации их собственного инновационного потенциала.

В данном контексте повышение эффективности процесса развития сетей образовательных организаций, а вместе с этим и самих организаций, авторы настоящей работы связывают с расширением спектра деятельности сети в направлении научно-образовательного взаимодействия инновационно-активных педагогических коллективов.

Динамика развития науки и изучаемых ею явлений находит свое отражение в понятиях и категориях. Анализ включения в научный оборот понятия «научно-образовательная сеть» свидетельствует об интенсивном обогащении его содержания. Поэтому становится важным уточнить сущность используемых при этом основных понятий. Такое уточнение особенно актуально в настоящее время, когда происходит активное реформирование образования, и связанный с этим процессом пересмотр основных условий и принципов развития сетевого взаимодействия в образовании.

Для полного понимания сущности научно-образовательных сетей необходимо выделить основные условия, наличие которых детерминировало их создание и развитие. Одним из важных условий появления сетевых взаимодействий можно считать *интеграционные процессы*, все чаще выступающие в качестве ответной реакции на вызовы современного общества и проявляющиеся в системе образования в разных формах и на разных уровнях. Э. Гидденс рассматривает интеграцию, как взаимообмены, упорядоченные связи, взаимность практик между индивидами или коллективными субъектами инновационного развития. По его мнению, системная интеграция связана с взаимодействием между индивидуальными или коллективными субъектами в расширенных пространственно-временных промежутках [3].

Исследователи проблем социальных организаций, отмечают, что интеграция несет в себе два важнейших преимущества:

- первое – способность усиливать специализацию и, одновременно, интеграцию жизненно важных функций объединяющихся компонентов и за счет этого повышать жизнеспособность системы в целом;
- второе – возможность перекрестных компенсаций ресурсных потерь или дефицитов за счет становления эффективной системы коммуникации и обмена.

Потребность во взаимодействии, объединении ресурсов становится сегодня жизненно необходимой не только для развития, но в ряде случаев и для простого выживания отдельных образовательных организаций.

Этими обстоятельствами задается и степень интеграции, приводящая к различным результатам – становлению общего образовательного пространства и, что особенно важно в контексте проводимого исследования, возникновению образовательных комплексов, появлению и развитию сетевого взаимодействия.

Созданию и развитию научно-образовательных сетей в системе образования также способствует стремление образовательных организаций и промышленных предприятий к *саморазвитию и самоорганизации*. Известно, что возникновение нового возможно там, где предоставлены для этого большие возможности, где имеется большая свобода выбора. В частности, в образовании именно избыточное многообразие создаст спектр возможных направлений развития конкретных образовательных систем, предоставляет материал для отбора наиболее оптимальных тенденций этого развития. Для того чтобы образование было способно к социальному конструированию, культуротворчеству, а не только к трансляции знаний и норм, процессы развития образовательных систем должны стимулировать образовательные организации к саморазвитию и самоорганизации [4].

Если саморазвитие характеризует целевой процесс изменения объекта во времени под воздействием его внутренних, имманентных причин (*causa sui*), то самоорганизация характеризует структурный механизм, усложнение внутренней структуры объекта за счет взаимодействий между элементами его состава [5]. Можно констатировать, что самоорганизация представляет собой установление организованности, порядка за счет согласованного взаимодействия компонентов внутри системы при отсутствии упорядочивающих воздействий со стороны среды [6]. По мнению С. В. Кульневича «...самоорганизация – это процесс самопроизвольного возникновения в открытых, сильно неравновесных системах новых структур, как правило, обладающих более высокой сложностью и большей энергией, чем старые. Это превращение связано как с внутренними изменениями системы, так и с влиянием внешней среды» [7].

Чтобы система была самоорганизующейся и, следовательно, имела возможность прогрессивно развиваться, она должна удовлетворять, по крайней мере, следующим требованиям:

- система должна быть открытой, т. е. обмениваться со средой веществом, энергией или информацией;
- процессы, происходящие в ней, должны быть корпоративными, т. е. действия ее компонентов должны быть согласованными друг с другом;

– система должна быть динамичной, то есть находиться вдали от состояния равновесия [8].

Среди общих принципов, распространяющихся на все типы сетей, можно выделить следующие:

– Сети представляют собой изменяющиеся, развивающиеся во времени структуры.

– Сети гетерогенны, т. е. небольшое число центральных элементов притягивают массу остальных. Среди остальных элементов большинство связано только с несколькими ближайшими [9].

– Расстояние между элементами сети не велико. Оно значительно меньше, чем, если бы сеть создавалась случайным образом. Например, во всемирной Паутине путь между любыми двумя документами составляет в среднем 14 нажатий мыши [10].

– В сетях наблюдается системный эффект, согласно которому в сети возникают новые свойства, которых не было у ее подсистем, т. е. сетям свойственна эмерджентность [11].

– Для гетерогенных систем, в состав которых входят группы людей и программные средства, действует степенной закон, суть которого заключается в том, если при измерениях вероятность получения того или иного значения обратно пропорциональна некоторой степени этого значения, говорят, что данная величина характеризуется степенным законом. Так при изучении крупных социальных сетей обычно выясняется, что практически все связанные с ними показатели подчиняются данному закону. Проиллюстрировать действие данного закона можно законом Парето: 20 % усилий дают 80 % результата, а остальные 80 % усилий – лишь 20 % [9].

Следовательно, в самом общем виде сетевое взаимодействие можно определить как коллективную распределенную деятельность, включающую развитие совокупности интеграционных процессов, при котором основным ресурсом производства являются знания и информация, а наиболее важный вклад в развитие этих процессов вносят те, кто обладает этими знаниями.

Понятие «научно-образовательная сеть» несет особую смысловую нагрузку. С одной стороны, такая сеть выступает как совокупность сложившихся по интересам творческих коллективов, представляющих различные образовательные организации, занятых разработкой нового научного знания. Это направление будем считать научной составляющей сетевого взаимодействия. Известно [12], что важным отличием научных знаний от любых других, состоит в том, что в них последовательно раскрывается

совокупность устойчивых признаков объекта исследования, дается определение предмету с точки зрения принадлежности к какой-либо категории, выделяются критерии и принципы, присущие всем явлениям и предметам данной категории. То есть научное знание системно организовано и представляет собой последовательно составленное сочетание качеств и имеет свой язык, в основе которого лежит категориальный аппарат науки, в нашем случае педагогики.

Крис Коллинсон и Джефф Парселл считают, что знания внутри сетевого сообщества распределяются равномерно в процессе создания и использования совокупности рабочих приемов, определения успешных методов функционирования сетей. Такие сообщества «состоят на службе у знаний и компетенций в определенном виде деятельности организации» [13], помогают участникам развивать собственный профессионализм, делать ценные вклады в общую работу.

В этой связи любое исследование в процессе сетевого взаимодействия, которое ведет к получению научного знания, представляет собой особый процесс, который складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. В отличие от стихийно-эмпирического познания, при котором получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей, специфика научного познания связана с тем, что познавательную деятельность в науке осуществляют не все, а специально подготовленные группы людей, а формой осуществления и развития его становится научное исследование. Нельзя забывать и о том, что кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цели [14].

Поэтому в основу развития субъектов сетевого взаимодействия в рамках научно-образовательной сети заложено системное движение к познанию в выделенной области знаний на основе моделирования и экспериментирования. В этой связи главной целью педагогического научного исследования в условиях научно-образовательной сети становится выявление новых знаний о педагогических процессах и явлениях обучения и воспитания в конкретных организациях – участниках взаимодействия, их отличительных особенностях (структура, действие, история развития), объективных закономерных связей между педагогическими процессами и явлениями. Именно сеть позволяет конвертировать (заменять, видоизменять) знания, например, «комбинировать и рекомбинировать» знания и опыт, превращая их в средства инновационной деятельности.

В то же время, именно стремление к развитию новых знаний о педагогических процессах и явлениях объясняет наличие в научно-образовательной сети образовательной составляющей, направленной на повышение уровня методологической культуры участников сетевого взаимодействия. Образовательная составляющая включает в себя осознание членами взаимодействия теоретических основ проектирования и конструирования образовательного процесса, формулирования и творческого решения педагогических задач и методической рефлексии путем очно-дистантного обучения участников взаимодействия теоретико-методологическим основаниям инновационной деятельности в условиях развивающейся кооперации и интеграции субъектов сети на принципах саморазвития и самообучения.

Необходимость формирования методологической культуры работающих в сетевом взаимодействии педагогических коллективов определяется современной социокультурной ситуацией, когда быстро и интенсивно меняющееся современное информационное общество требует оперативного корректирования существующих и разработки принципиально новых образовательных программ. Овладение методологической культурой позволяет участникам взаимодействия осуществлять эффективное освоение новых областей теории и практики образования, при этом развивать самостоятельность в получении новых знаний благодаря постановке и решению научно-методических и творческих задач в данной области.

С учетом данных рассуждений правомерно отнести понятие «научно-образовательная сеть» к значимым с методологической точки зрения и считать его одним из ключевых в теории развития сетевого взаимодействия в образовании.

В исследовании принято следующее наполнение понятия научно-образовательная сеть: «...научно-образовательная сеть – это динамическое множество взаимосвязанных агентов, представляющих собой научные, образовательные, социальные, культурные организации (их подразделения, творческие коллективы), а также элементы инновационной инфраструктуры и заинтересованные в развитии системы образования промышленные предприятия, которая функционирует по типу виртуальной организации и выполняет инновационные проекты в сфере образования на высоком уровне координации целей и интеграции всех видов ресурсов, достигаемом посредством формирования внутреннего информационного пространства сети и приводящего в результате к созданию коллективных объектов интеллектуальной собственности в сфере образования и увеличению экстерналий (внешнего) эффекта» [15].

Важным эффектом развития научно-образовательной сети является появление сетевого сообщества, в котором осуществляется сетевое взаимодействие, обеспечивающее достижение поставленных образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества в повышении эффективности и качества образования. При этом важной составляющей развития научно-образовательной сети становится ее инновационный потенциал.

Следует отметить, что инновационный потенциал научно-образовательной сети определяет способность образовательных организаций и промышленных предприятий, включенных в сеть, собирать, обобщать информацию, поступающую из внешней среды, генерировать новые знания для адекватной и оптимизированной реакции на изменяющиеся условия образовательного пространства, благодаря активизации человеческого ресурса сетевой организации и реализации дополнительного комплекса потенциалов. В состав инновационного потенциала сетевого взаимодействия входят:

- информационный потенциал сети в целом как способность связывать все элементы потенциала отдельных организаций сети в единое целое в интересах определения дополнительных преимуществ;

- коммуникационный потенциал взаимодействия как способность системы поддерживать связь в реальном и виртуальном информационном пространстве;

- кросс-культурный потенциал как способность учитывать различия в ценностях субъектов сетевых взаимодействий в целях достижения синергетической ренты и упорядоченности сетевой структуры.

Следует подчеркнуть, что инновационный потенциал сети в целом обладает важным мультипликативным эффектом активации интеллектуального потенциала участников сетевого взаимодействия, что проявляется в процессе творческого соревновательного взаимодействия. Результаты практической деятельности федеральной экспериментальной площадки АПК и ПРО Минобрнауки РФ, связанной с развитием сетевого взаимодействия образовательных организаций и промышленных предприятий в Уральском регионе, (включающей более 70 организации), показывают, что собственно инновационный потенциал научно-образовательной сети обеспечивает участникам сетевого взаимодействия:

- способность к достижению результативности каждого участника за счет разработки и реализации педагогических инноваций в силу осуществления синергетического взаимодействия;

- способность к порядку в организационных процессах, так как кросс-культурная составляющая выступает своего рода параметром такого порядка в сетевом взаимодействии;

– создание видения и перспективы стратегического развития образовательных организаций и промышленных предприятий, входящих в сеть, благодаря эффекту конкурентной интеграции.

Таким образом, при разработке теоретических основ развития научно-образовательной сети важно принимать во внимание то, что она призвана выполнять функцию системного обеспечения эффективного взаимодействия инновационно-активных образовательных организаций, организаций социальной сферы, сферы культуры и заинтересованных в развитии системы образования промышленных предприятий, способствующую развитию как научно-образовательной сети в целом, так и ее членов в отдельности.

Литература

1. Аллак, Ж. Вклад в будущее: приоритет образования [Текст]. – М. : МГИМО, 1993. – С. 17.
2. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур. Новая постиндустриальная волна на Западе [Текст] : антология. – М. : Academia, 1999. – С. 494–505.
3. Гидденс, Э. Устроение общества: очерк теории структуризации [Текст]. – М. : Академический проект, 2005. – 528 с.
4. Давыдова, Н. Н. Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода [Текст] / Н. Н. Давыдова, В. А. Федоров // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 49–54.
5. Комаров, С. В. На рубеже изменения парадигмы менеджмента: саморазвивающиеся, самоорганизующиеся системы [Текст] / С. В. Комаров, А. В. Молодчик, К. С. Пустовойт // Журнал экономической теории. – 2012. – № 3. – С. 132–141.
6. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / пер. с англ. – М., 1980. – 314 с.; Концепции самоорганизации: становление нового образа научного мышления [Текст]. – М. : Наука, 1994. – С. 26–27.
7. Кульневич, С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания [Текст]. – Воронеж, 1997. – С. 120–123.
8. Курдюмов, С. П. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы [Текст] / С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М. : Наука, 1983. – С. 37.
9. Abras, C. Determining success in online education and health support communities: deriving usability and sociability heuristics. PhD Thesis. – Baltimore : University of Maryland, 2003.

10. Grant, R., Baden-Fuller C. The knowledge-based view of strategic alliance formation: Knowledge accessing versus organizational learning. Cooperative Strategies and Alliances Ed. by Contractor F., Lorange P. – Amsterdam : Elsevier Science Ltd., 2003.

11. Капра, Ф. Паутина жизни: Новое научное понимание живых систем [Текст]. – М. : Гелиос, 2002. – С. 123.

12. Пигров, К. С. Диалектика инноваций и образования [Текст] // Инновации и образование : сб. материалов конф. Серия «Symposium». – СПб. : Санкт-Петербургское философ. общество, 2003. – Вып. 29. – С. 11–15.

13. Коллинсон, К. Учитесь летать [Текст] : практические уроки по управлению знаниями от лучших обучающихся организаций. – М. : Ин-т комплексных стратегических исследований, 2006. – С. 193.

14. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст]. – Чебоксары : изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

15. Давыдова, Н. Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования [Текст] // Образование и наука. Известия УрО РАН. – 2010. – № 8. – С. 32–42.

Л. В. ВОРОНИНА

Инновационная модель математического образования

Математика занимает важное место в науке, культуре и общественной жизни. Качественное математическое образование необходимо каждому человеку для успешной жизни в современном мире. В Концепции развития математического образования в Российской Федерации (от 24.12.2013 г. № 2506-р) отмечается, что успех нашей страны в XXI в., развитие экономики создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической культуры всего населения [1].

В настоящее время модернизация образования осуществляется на основе взаимодействия культуuroобразующей и рационально-когнитивной составляющих новой образовательной парадигмы, в первую очередь в аспекте реализации адаптационной функции математического образования к развивающимся в обществе процессам технологизации и информатизации, что определяет востребованность новой концепции математического образования – *концепции культуuroформирующего математического образования периода детства*. Ведущие идеи данной концепции лежат в основе инновационной модели математического образования периода детства:

- математическое образование периода детства обладает далеко не раскрытым потенциалом реализации своей адаптационной функции к развивающимся в обществе процессам информатизации и технологизации и поэтому является необходимой составляющей процесса формирования культуры растущего человека;

- основополагающими категориями и понятиями математического образования периода детства являются следующие: «математическое образование периода детства», «математическая культура личности», «математическая культура обучающегося», «формирование математической культуры обучающегося». Выделенные категории и понятия создают научный базис для осмысления математического образования периода детства в русле взаимодействия рационально-когнитивной и культуuroобразующей составляющих образования;

- на основе включения в цели, содержание и формы математического образования адаптационного компонента, связанного с необходимостью адаптации ребенка к процессам технологизации и информатизации общества, математическое образование периода детства организуется как

система, обеспечивающая интеграцию математической деятельности ребенка в его самостоятельную деятельность;

– математическое образование периода детства строится с учетом следующих закономерностей:

результативность математического образования зависит от степени соответствия структуры и содержания обучения основным тенденциям развития общества в настоящий период, в первую очередь процессам информатизации и технологизации, а результаты обучения зависят от степени включенности математических знаний и умений в процесс адаптации ребенка к современным условиям, связанным с технологизацией и информатизацией;

качество математического образования определяется структурированием содержания в соответствии с учетом возрастных возможностей обучающихся, характерных для периода детства, а образовательные результаты зависят не от объема информации, полученной ими в процессе изучения математики, а от степени ее доступности и практической значимости;

результативность математического образования в период детства зависит от его осуществления на основе субъектной активности всех участников образовательных отношений;

успешность формирования у обучающихся математической культуры зависит от того, насколько применяемые способы организации познавательной деятельности обеспечивают развитие структурных компонентов математической культуры ребенка (ценностно-оценочного, когнитивного, действенно-практического и рефлексивно-оценочного), которые способствуют целостности математического образования и реализации адаптационной функции математического образования периода детства к процессам информатизации и технологизации общества.

Под *математическим образованием периода детства* мы понимаем целенаправленный процесс обучения математике и воспитания математической культуры, направленный на подготовку обучающихся к применению необходимых математических знаний и умений в процессе жизнедеятельности и осуществляемый в ходе изучения математики на уровне общего образования с целью формирования у обучающихся математических знаний и умений, соответствующих потребностям общества и возможностям интеллектуального развития обучающихся, а также способов рациональной умственной деятельности, способствующих развитию мышления обучающихся и их математической речи.

Основными функциями математического образования являются: адаптационная, культурологическая, развивающая и прогностическая. При этом данные функции взаимосвязаны и взаимодействуют между собой [2].

Анализ образовательных программ по математике для системы дошкольного образования и начальной школы показал значимость выделения тех или иных математических знаний и умений, составляющих содержательную основу математического образования периода детства. Однако в содержании формируемых у обучающихся математических понятий не учтены особенности процессов технологизации и информатизации, происходящие в современном обществе, в частности не выделена специальная содержательная линия – алгоритмическая, что затрудняет формирование у ребенка необходимой современному человеку математической культуры и тормозит процесс его социальной адаптации.

Анализ исследований по формированию математической культуры показал, что понятие «математическая культура» – это многослойный и сложно структурированный концепт. В результате контент-анализа содержания текстов, заключающих в себе определения математической культуры, предложенные разными авторами, выделены компоненты математической культуры личности. Для выработки системного видения проблемы взяты системный, культурологический и аксиологический подходы к ее анализу и разработана теоретическая модель математической культуры личности, включающая следующие компоненты: ценностно-оценочный – осознание ценности математических знаний и умений, ценности алгоритмизации своей деятельности, формирование эстетического восприятия окружающего мира; когнитивный – формирование математических знаний и умений, математического мышления, развитие математического языка; действенно-практический – формирование умений применять полученные математические знания на практике, выделять математическую ситуацию из множества других; рефлексивно-оценочный – формирование умений осуществлять рефлексию процесса и результата математической деятельности. Предложенная логика выделения компонентов математической культуры личности является, на наш взгляд, достаточно полной из всех имеющихся в проанализированной литературе.

Таким образом, *математическая культура личности* – личностное интегративное качество, представляющее собой результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, рефлексивно-оценочного и действенно-практического компонентов, которые характеризуются сформированным ценностным отношением к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), высоким уровнем овладения математическими знаниями и умениями (когнитивный компонент), умением использовать полученные математические знания и умения в практической деятельности (действенно-практический компонент) и развитой

способностью к рефлексии процесса и результата математической деятельности (рефлексивно-оценочный компонент).

Математическая культура обучающихся на ступени дошкольного и начального общего образования имеет свои особенности, связанные с возрастными и индивидуальными возможностями детей. Поэтому мы выделяем также понятия *«математическая культура обучающегося»* и *«формирование математической культуры обучающегося»*. Математическая культура обучающегося – это личностное интегративное качество, представляющее собой соответствующий особенностям детского возраста результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, действенно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов, которые характеризуются соответствующим возрасту уровнем сформированности ценностного отношения к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), задаваемым обществом объемом математических знаний и умений, необходимых для успешной адаптации ребенка к процессам социальной коммуникации (когнитивный компонент) и уровнем развития способности к рефлексии процесса (рефлексивно-оценочный компонент) и к практическому применению в самостоятельной деятельности математических знаний и умений (действенно-практический компонент). Формирование математической культуры обучающегося – систематический и целенаправленный процесс присвоения ребенком математической культуры, необходимой ему для успешной социальной адаптации к процессам информатизации и технологизации общества. Формирование математической культуры осуществляется в процессе математического образования.

Концепция математического образования периода детства представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. При этом структура системы математического образования периода детства, включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: педагогов и обучающихся, закономерности и принципы математического образования, цели и содержание математического образования, процессы воспитания и обучения с соответствующими методами и средствами обучения, проявляющимися в разнообразных организационных формах [2].

Все входящие в педагогическую систему структурные компоненты имеют свою собственную структуру, отражающую специфику данного вида педагогической системы и особенности ее функционирования. Так, структура компонента «обучающиеся» определяется исходными возрастными и личностными качествами каждого ребенка, а также его потреб-

ностями и влиянием, которое оказывает на него конкретная ситуация в конкретном обществе. Правильная организация математической подготовки способствует формированию у детей математической культуры и обеспечивает социальную адаптацию к процессам информатизации и технологизации.

Структура компонента «педагоги» зависит от состава коллектива педагогов в образовательных учреждениях. Идеальным (в смысле эффективности функционирования) будет такой компонент «педагоги», в котором каждый педагог соответствует главному требованию: он свободно владеет математическими понятиями и категориями, необходимыми для формирования у обучающихся математических знаний и умений, а также соответствующей методикой и одновременно владеет методами педагогического взаимодействия с детьми, методами развития их способностей и средствами педагогического сопровождения процесса адаптации детей к современному информационному обществу.

Компонент «закономерности и принципы математического образования» включает в себя общепедагогические принципы воспитания и обучения, характеризующие способы использования общепедагогических законов и закономерностей воспитания и обучения. К таким принципам, которые должны служить нормативами в системе математического образования периода детства, можно отнести следующие: системности, целостности, преемственности, гуманного построения образовательного процесса, культуросообразности и диагностичности.

Нами выделены специфические закономерности математического образования периода детства (они перечислены выше), учет которых необходим для установления соответствия разрабатываемой концепции современному требованию усиления взаимодействия культурообразующей и рационально-когнитивной составляющих образования.

В компоненте «цели математического образования периода детства» главной целью в системе целей, объединенных в данном компоненте, является формирование математической культуры обучающегося, на основе учета требований общества, основными чертами которого являются процессы информатизации и технологизации. Эта цель реализуется через систему локальных целей. Структура данного компонента должна удовлетворять требованию диагностичности. В качестве «инструментов» диагностичного задания целей мы используем структурный анализ целей и построение соответствующих этому анализу логических структур, структурно-логических древовидных графических классификационных схем, а также построение таксономии образовательных целей.

В структуру содержания обучения математике входят инвариантная и вариативная части. Причем инвариантная часть формируется под определяющим воздействием компонентов «педагоги», «цели», «закономерности и принципы» и включает в себя необходимые математические знания, умения и навыки. Формирование вариативной части содержания обучения математике связано с целями обучающихся и педагогов как субъектов образовательного процесса. Адаптационным компонентом в содержании является материал вариативной части, который включает интеграцию полученных математических знаний в самостоятельную деятельность ребенка.

Характер организационных форм обусловлен содержанием математического образования, методами, приемами и видами деятельности. В процессе обучения необходимо сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм организации познавательной деятельности обучающихся. Безусловно, основной, хорошо проверенной организационной формой в области математики являются специальные занятия, проводимые в образовательных учреждениях, также сюда следует отнести и занятия по знакомству с компьютером. Однако помимо основной организационной формы целесообразно использовать и такие формы, как экскурсии и наблюдения, а также формы организации самостоятельной деятельности детей – игровые упражнения с сенсорными эталонами, творческие игровые задания, алгоритмические игровые упражнения, конструктивные игры, логические игры и др. на математическом материале.

В структуре математического образования метод понимается как система последовательных взаимосвязанных действий педагога и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания математического образования с целью формирования математической культуры. В процессе математического образования невозможно использование только одного конкретного метода обучения, здесь имеет смысл говорить об интегрировании применяемых методов. При выборе методов следует опираться на три классификации: по источнику приобретения знаний (словесный, наглядный, практический), по способу приобретения знаний (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, проблемного изложения знаний, исследовательский), по характеру движения мысли от незнания к знанию (традуктивный, дедуктивный, индуктивный).

В качестве средств математического образования дошкольников целесообразно использовать средства, стимулирующие к действию (задания (включающие использование исторического материала), упражнения, дидактический материал, ТСО, в том числе персональные компьютеры и др.).

Суть концепции системы математического образования периода детства заключена в идее организации и обеспечения взаимопроникновения разных видов деятельности, которые помогают обучающемуся овладевать средствами и способами освоения необходимого для данного возраста уровня математической культуры, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта в процессе математической деятельности.

Для реализации разработанной концепции возникла необходимость в определении методологии проектирования математического образования.

Понятие «методология» в научной литературе определяется неоднозначно, однако можно отметить, что методология воплощается в организации различных видов человеческой деятельности. В нашем исследовании такой деятельностью является педагогическое проектирование.

А. М. Новиков [3, с. 25] предлагает следующую *схему методологии*: характеристика деятельности (особенности, принципы, условия, нормы деятельности), логическая структура деятельности (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат деятельности), временная структура деятельности (фазы, стадии, этапы деятельности).

В статье остановимся на описании *логической и временной структуры проектирования* математического образования периода детства.

Раскроем основные понятия, используемые в работе.

Под *педагогическим проектированием* мы понимаем целенаправленную деятельность по созданию педагогических проектов с целью преобразования педагогической практики и ориентированных на массовое использование, а под *педагогическим проектом* – замысел (идея, образ) педагогической системы (или образовательного процесса, или образовательной программы, или содержания образования и т. п.), воплощенный в форму описания, раскрывающую сущность замысла и возможность его практической реализации. *Методология проектирования математического образования периода детства* – система наиболее общих принципов, положений, методов и средств проектирования математического образования периода детства. *Проектирование математического образования периода детства* – целенаправленная деятельность по созданию проекта системы математического образования периода детства с детальной проработкой ее компонентов, обеспечивающего условия формирования математической культуры обучающегося, с учетом происходящих в обществе изменений, и направленного на обеспечение развития индивидуальных склонностей, способностей и потребностей обучающегося.

Исходя из понятия «ориентировочная основа деятельности» (П. Я. Гальперин), мы определили понятие «*ориентировочная основа проектирования* – система представлений о цели, объекте проектирования и средствах осуществления выполняемого или предстоящего проектирования». Ориентировочная основа проектирования математического образования периода детства строится в логике формирования математической культуры ребенка.

В качестве *методологических подходов* к проектированию математического образования периода детства мы выделили: *системный* подход, в соответствии с которым математическое образование в период детства рассматривается как педагогическая система; *синергетический* подход, в котором делается акцент на межсистемном взаимодействии, он обеспечивает построение педагогического процесса с учетом закономерностей развития сложных, самоорганизующихся систем и позволяет рассматривать каждый субъект педагогического процесса (воспитатели, дети, родители) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию, данный подход обеспечивает неповторимость свойств подсистем и базовых систем, а также – устойчивость последних и выраженное проявление у них «новых» системных качеств; данный подход дает нам основу для выделения адаптационной функции математического образования и соответствующих компонентов в процессе проектирования; *культурологический* подход, который предполагает опору на принцип культуросообразности образования; способствует сохранению и развитию общей базовой культуры в целом, создает в процессе воспитания и обучения математике благоприятные возможности для творческого формирования у обучающихся математической культуры; *аксиологический* подход, позволяющий выбирать из сферы гуманитарной культуры то содержание, с помощью которого у обучающихся будет сформирована система математических знаний, умений, а также совокупность ценностей, общей основой которых являются всемирно признанные ценности, общезначимые моральные принципы и традиции математического образования; *личностно-ориентированный* подход, который отражает главный ориентир гуманистической парадигмы: центральное место в математическом образовательном процессе принадлежит ребенку; данный подход направлен на развитие личностно-значимых качеств ребенка с учетом его возрастных, индивидуальных и личностных особенностей и определяющих эффективность его учебной деятельности; *деятельностный* подход задает активную позицию педагога, направленную на процесс формирования личности через присвоение ею ценностей культурно-исторического

опыта в активной деятельности. Данный подход дает возможность по-новому подойти к разработке проблемы математического образования, рассматривая ее с позиции динамической системы взаимодействия субъекта с окружающим миром, в процессе которого происходит присвоение математической культуры, ее преобразование и изменение самого субъекта.

В описании процесса проектирования выделяют стратегический и тактический уровни (В. И. Загвязинский). Стратегия связана с формированием целей, выработкой идей и замыслов, определением общей логики изучения темы. На тактическом уровне происходит конкретизация общей логики в систему методов и приемов, применительно к ситуации обучения.

Исходя из этого, *общенаучной основой* исследования выступают системный подход, позволяющий определить состав компонентов педагогической системы математического образования периода детства, и синергетический подход, предполагающий раскрытие особенностей межсистемного взаимодействия образования как открытой системы с другими социальными системами; *теоретико-методологическую стратегию* определяют культурологический и аксиологический подходы, позволяющие определить особенности математического образования в период детства, сферу его применения, представить результат; *практико-ориентированной тактикой* являются личностно-ориентированный и деятельностный подходы, позволяющие активно использовать единство личности и деятельности, организовать деятельность субъектов образовательного процесса с учетом возрастных особенностей и качественных характеристик психических процессов, происходящих в личности ребенка.

Для обоснования методологии проектирования математического образования рассмотрим закономерности и принципы проектирования данного вида образования.

Учитывая опыт построения различных педагогических проектов, нами выделены [4] *специфические закономерности* проектирования математического образования периода детства:

1) результативность проектирования системы математического образования периода детства зависит от гармоничности отражения в проекте всех компонентов математического образования и объективности взаимосвязей между ними, на основе учета степени доступности и практической значимости для детей проектируемых элементов содержания;

2) качество проектирования математического образования периода детства зависит от точности учета следующих факторов: динамики развития мышления ребенка от наглядно-действенного через наглядно-образное к словесно-логическому, специфики взаимосвязи игровой и учебной

деятельности дошкольника, динамики перехода от знаково-символической деятельности ребенка к моделированию;

3) эффективность проектирования математического образования периода детства зависит от степени учета адекватности и адаптивности математического образования к процессам информатизации и технологизации, происходящим в современном обществе;

4) результативность проектирования математического образования периода детства зависит от уровня алгоритмизации самого процесса проектирования и его соответствия алгоритмам управления и функционирования процессов обучения и воспитания.

Успешности проектирования математического образования периода детства способствуют следующие *методологические принципы*: принцип гармонизации компонентов математического образования периода детства; принцип учета динамики развития детского мышления; принцип взаимосвязи игровой и учебной деятельности; принцип учета адекватности и адаптивности математического образования к изменениям, происходящим в обществе; принцип соответствия алгоритма проектирования алгоритмам управления и функционирования процессов обучения и воспитания.

В методологию практической деятельности входят также средства и методы. Для проектирования математического образования мы использовали следующие *средства*: информационные (применение вычислительной техники, средств телекоммуникаций и др.), математические (математическое моделирование, средства математической статистики), логические (логические приемы мышления – анализ, синтез, сравнение, обобщение и др., построение умозаключений, проведение доказательств), языковые (правила построения определений понятий (дефиниций), уточнение понятий и символов, правила использования языка для построения рассуждений и доказательств, формулирования гипотезы, выводов и др.).

При построении проекта математического образования периода детства в целом и его отдельных компонентов помимо теоретических и эмпирических методов применялись также *методы моделирования*, такие как: метод «сценариев» – метод подготовки и согласования представлений о проектируемой системе математического образования, изложенных в письменном виде. Сценарий позволил создать предварительное представление о математическом образовании в период детства, и он рассматривался нами как основа для дальнейшей разработки проекта; графические методы, которые позволили наглядно отработать структуру проектируемой системы и процессов, происходящих в ней. Для этих целей

использовались графики, схемы, диаграммы, гистограммы, древовидные структуры и др.; метод структуризации, который позволил разделить сложную проблему проектирования математического образования периода детства с большой неопределенностью на более мелкие, лучше поддающиеся анализу. Также применялся особый метод структуризации – метод «дерева целей». Термин «дерево» подразумевает использование иерархической структуры, получаемой путем расчленения общей цели на подцели, а их, в свою очередь, на более детальные составляющие, которые в конкретных приложениях называют подцелями нижележащих уровней. Данный метод был использован при описании целей математического образования периода детства.

Временная структура проектирования математического образования периода детства определяется тремя этапами: концептуальным, проектным, аналитико-диагностическим. Концептуальный этап предполагает проблемный анализ ситуации математического образования в период детства, выявление противоречий, определение проблем для решения, диагностику проблем, выработку и осмысление путей решения проблемы формирования математической культуры в период детства; построение концепции математического образования в период детства; прогнозирование результатов.

На проектном этапе проводится целеполагание математического образования; разработка нескольких возможных вариантов проекта математического образования в период детства; выбор оптимального варианта; экспериментальная проверка проекта математического образования в период детства.

Аналитико-диагностический этап предполагает оценку, анализ, рефлекссию и обобщение результатов реализации проекта с учетом особенностей развития ребенка; определение дальнейших направлений деятельности с учетом специфики формирования математической культуры в период детства; детализацию проекта с учетом полученных данных; определение перспектив совершенствования и развития математического образования; оформление процесса и результатов проектирования математического образования в конкретных продуктах педагогического творчества; принятие решения об использовании проекта [4].

Таким образом, формируя в организационном и информационном аспекте системную связь теории с практикой, описанная логическая и временная структура проектирования обеспечивают научный статус и обосновывают методологию проектирования математического образования в период детства.

Проведенное нами исследование, направленное на поиск инновационной, соответствующей современной стадии развития общества, модели математического образования периода детства позволило обосновать новое направление его проектирования в соответствии с парадигмой взаимодействия рационально-когнитивной и культуuroобразующей составляющих образования. При этом одной из главных ее характеристик является адаптивность математического образования периода детства к развивающимся в обществе процессам информатизации и технологизации.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (от 24.12.2013 № 2506-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3894>.
2. Новоселов, С. А. Инновационная модель математического образования в период дошкольного детства [Текст] / С. А. Новоселов, Л. В. Воронина // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 25–37.
3. Новиков, А. М. Методология. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
4. Воронина, Л. В. Особенности методологии проектирования математического образования периода дошкольного детства [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 78–86.

А. П. УСОЛЬЦЕВ

Основные направления модернизации физического образования

В употреблении отечественного педагогического сообщества широко используется термин «модернизация образования». Это словосочетание очень часто встречается как в официальных документах и речах, так и в научно-педагогических исследованиях. Термин «модернизация» характеризует позитивные изменения некоего объекта. Можно сказать, что он является синонимом к термину «развитие», но при этом, как нам представляется, существует нюанс, связанный с характеристикой этого развития.

Модернизация обозначает изменение некой базы, основы, в практике показавшей свои неоспоримые достоинства и имеющей дальнейшие перспективы развития. Например, модернизация самолетов позволяет использовать и развивать потенциал, заложенный в их изначальной конструкции. Но нельзя, скажем, модернизировать паровоз, так, чтобы он соответствовал современным требованиям к железнодорожному транспорту. В этом случае необходимо развитие на других принципах, для которого точнее было бы использование термина «реформирование».

Теперь возникает вопрос: можно ли считать существующую систему образования настолько удачной, что есть смысл ее модернизировать? Или речь все же должна вестись в категориях процессов реформирования? Или, если рассматривать в пессимистичном ключе, вместо модернизации наиболее подходящим был бы термин «реанимация»?

Однозначного ответа на этот вопрос, пожалуй, не существует. Все зависит от того, как экспертом оценивается советская и современная российская школа, их соотношение с современными западными образовательными системами, что лежит, скорее, в политической области.

Но если речь идет о физическом образовании, то объективно можно сказать, что в ходе глобальных изменений в нашей стране оно пострадало больше остальных, а от его успешности во многом зависит переход отечественной экономики на инновационный путь развития. Поэтому, физическое образование нуждается в изменениях, а как их назвать – не столь уж важно. Будем оптимистично использовать термин «модернизация», отдавая себе отчет в преувеличенности такой высокой оценки текущего состояния.

Рассмотрим существующие направления развития отечественного физического образования и укажем, возникающие при этом проблемы, и, по возможности, пути их решения.

Чтобы анализ изменений был полным, в качестве систематизирующей основы используем разработанную нами модель педагогической системы, состоящую из следующих элементов: учитель, ученик, цель, результат, средства коммуникации (включающие в себя методы, формы, средства, в том числе и технические) [1]. Результат отбора информации в соответствии с поставленной целью выражается в виде содержания.

Рассмотрим те изменения, которые происходили и происходят с каждым из вышеназванных элементов в рамках отечественного физического образования.

Цель. Цель, определяемая и постоянно изменяемая обществом, является тем основным фактором, пусковым механизмом, стимулирующим процессы реформирования и модернизации образования. Поэтому необходимо начать именно с этого компонента.

Цель физического образования, точно так же как и любого другого предметного образования, можно развести на две составляющие:

- первая связана с предметными целями, определяемыми на бытовом уровне фразой «чтобы физику знал», знание физики необходимо тем, кому она будет нужна в предполагаемой будущей профессиональной деятельности;

- вторая связана с получением общего интегративного образовательного результата, определяемого степенью развития и воспитания обучаемого. Эта цель связана с необходимостью удовлетворения социального заказа, всегда достаточно расплывчатого, неконкретного и неформализуемого.

Можно наблюдать колебания смещения акцента образовательной системы с одной цели на другую и обратно. Эти колебания вызваны как объективными изменениями более высокого порядка, такими как переход от индустриального общества к постиндустриальному, некоторому кризису физической науки, уступившей пальму первенства в развитии другим сферам (технологии, биологии), так и субъективными, не имевшими под собой объективных оснований. К таким можно отнести недавний курс нашего образования на «гуманизацию» и «гуманитаризацию», на практике осуществляемый путем сокращения часов, отводимых на естественнонаучные дисциплины, и уменьшением трат на оборудование. Рассмотрим изменения этих приоритетов в ретроспективе. В эпоху индустриализации, освоения космоса, веры в безграничные возможности науки профессии инженера, ученого, особенно ученого-физика, были востребованы и престижны. Именно в это время происходит масштабное оборудование школ кабинетами физики, открытие промышленного производства школьных физических приборов. Демонстрационное и лабораторное оборудование

того времени до сих пор используется в учебной практике, а во многих школах по-прежнему составляет основу для реализации натурального физического эксперимента.

Естественно, что для государства из двух указанных целей была наиболее важна прагматическая цель, связанная с изучением физики как основы производства и техники. Но качественно добиваясь этой цели, попутно успешно решалась и идеологическая цель формирования материалистического, диалектического, научного мировоззрения, а также воспитания активной жизненной позиции и личностных качеств строителя коммунизма.

Затем, после изменения политической системы, был объявлен курс на «гуманизацию» экономики, «гуманизацию» образования. В это же время произошло свержение прежних идеалов, в том числе, и образа ученого-физика, своими открытиями приближающего торжество добра и справедливости. Стало очевидно, что естественные науки не в состоянии решить накопившиеся социальные проблемы. Приоритеты подрастающего поколения изменились – стали престижны и востребованы адвокаты, юристы, экономисты. Официальная образовательная парадигма также изменилась – в качестве основных стали формулироваться цели удовлетворения индивидуальных потребностей и развития индивидуальных способностей. При такой постановке чисто предметные цели отошли на второй план. Сложившееся в результате кредо в обучении физике можно сформулировать так: «Пусть ребенок и не знает основных положений молекулярно-кинетической теории, но зато он на конференции с интересным докладом о жизни Ломоносова выступил и еще его портрет красивый нарисовал!»

Совершенно понятно, что нельзя развивать и воспитывать беспредметно, что развитие и воспитание могут осуществляться только через усилия, через труд, через преодоление внешних трудностей и самого себя для достижения конкретных предметных результатов. Это лежит в основе деятельностного подхода, позиционированного в качестве официально одобренного и внедряемого. Но без серьезной предметной базы деятельность учащихся в области точных наук вырождается в дилетантизм и профанацию. Большинство работающего учительства всеми силами стремилось сохранить достигнутый уровень естественнонаучного образования, но он неизменно понижался. А нежелание учителя поступиться своими предметными целями ради общего развития воспринималось как ретроградство.

Сегодня на государственном уровне снова пришло понимание, что развитая промышленность и инновационная экономика невозможны без квалифицированных многочисленных кадров, в основе профессиональной подготовки которых лежит естественнонаучное образование.

Изменение заказа общества и государства сделало еще один виток – предметные знания и умения снова становятся востребованными, но при этом присутствует ряд отличий от предыдущего состояния: во-первых, в настоящее время инженеры и ученые практически не требуются, поэтому выпускники технических вузов чаще всего не находят работу по специальности; во-вторых, хотя и по числу выбирающих на ЕГЭ физика вышла на второе место после обществознания, она по-прежнему непопулярна среди молодежи. То есть интерес к физике связан не с ней самой, а со стремлением молодежи получить высшее образование, причем по следующему обстоятельству – гуманитарное, экономическое и юридическое образование находится в процессе инфляции в связи с явным перепроизводством низкоквалифицированных специалистов в этих сферах. Здесь сказался эффект введения ЕГЭ – «я учу физику не потому, что она мне интересна или в будущем пригодится, а только потому, что сдача ЕГЭ по физике увеличивает шансы на поступление в какой-нибудь вуз». Трудно однозначно оценить этот эффект – является ли он для физического образования позитивным или негативным.

Существующее положение можно охарактеризовать следующим образом: на уровне государства декларируется интерес и понимание необходимости особого отношения к естественнонаучному образованию, и физическому, в частности; этот интерес пока не подкрепляется реальными шагами и, главное, не стимулируется экономикой; падение интереса учеников и их родителей к физическому образованию прекратилось, но особого роста пока не наблюдается.

Таким образом, можно сделать достаточно очевидный вывод, что физика как учебный предмет будет интересной и востребованной современной молодежью только в том случае, если действительно выпускники вузов естественнонаучных профилей будут востребованы на рынке, а их труд достойно оплачиваться. В противном случае, при любых модернизациях образования, физика все больше будет становиться предметом серьезного изучения лишь для интеллектуальной немногочисленной элиты.

Компетентностный подход, реализуемый в ФГОС, изначально был создан в системе и для системы профессионального образования, чтобы в условиях меняющегося рынка быстро и недорого готовить компетентных специалистов. Сегодня этот подход воспринимается шире и переносится в систему общего образования. Формулировки целей ФГОС осуществлены на основе выделенных компетенций. Положительно ли это скажется на качестве образования – покажет время. Но при этом существует опасность того, что стремление буквально развивать различные

компетенции нарушает целостность логики предметного обучения. Появляется большое количество различных статей, диссертаций, посвященных развитию той или иной компетенции. При этом нет понимания того, что компетенции – не самоцель, это попытка сформулировать социальный заказ в более конкретных диагностических категориях именно для системы образования. Компетенция – образование внутреннее для системы образования, оно в ней и останется. Жизнь потребует от человека не отдельных компетенций, а предъявит счет в целом, по всем компетенциям сразу. Сама по себе, например, коммуникативная компетенция, не имеет смысла, если у школьника кроме нее нет удовлетворительных предметных знаний и умений или не развиты внутренние механизмы самоорганизации. Поэтому у физики в школе по-прежнему должны быть достойные ее дидактического потенциала цели – развитие мышления ученика, его современного научного мировоззрения, профессиональная ориентация и создание прочной естественнонаучной базы для профессиональной деятельности в производственной или научной сфере.

Содержание. Неясность в вопросе – для чего же нужна физика: для общего интеллектуального развития или для подготовки будущего технического работника? – приводит к кризису в отборе содержания. Проблема отбора содержания решается путем деления курса физики на профили: те, кому физическое образование нужно как основа профессионального образования, изучают физику в полном объеме; для остальных предназначен некий ознакомительный курс, изучение которого не позволяет надеяться на высокие баллы ЕГЭ, главная его цель – формирование современного мировоззрения, развитие мышления.

Такой подход в практике показал ряд существенных недостатков.

Во-первых, если профильное физическое образование решает задачи как предметной подготовки, так и интеллектуального развития, то обучение физике «лириков» не справляется ни с первой, ни со второй задачей. Учениками, родителями и учителями обоснованно представляется, что время на изучение такой «секвестрированной» физики потрачено зря. Очевидно, что целостного курса физики для «нефизиков», удовлетворительно решающего поставленные перед ним задачи в массовой практике, пока нет. Можно сказать, что создание и реализация такого курса в масштабах массовой школы является одним из перспективных направлений модернизации физического образования.

Во-вторых, очень часто встречается ситуация, когда в выпускном классе школьник, не изучавший до этого физику углубленно, вдруг изъявляет желание сдавать ЕГЭ по физике. Понятно, что ответственность за сло-

жившуюся ситуацию несет сам ученик и его родители, но проблемы, возникающие при этом, являются очевидным следствием указанного подхода и не могут оставаться без внимания. Физическая и психологическая перегрузка ученика, значительные финансовые траты родителей на репетиторов в этой ситуации очень часто не приводят к желательному результату, что вызывает ряд серьезных последствий – от ссор в семье до случаев суицида. Отсюда очевидна вторая задача – разработка и создание интенсивных курсов по физике, которые позволили бы быстро и максимально эффективно подготовиться гуманитария к экзамену по физике. Причем такое экстренное переориентирование ученика гуманитарного профиля должно быть официально предусмотрено и встроено в общий учебный процесс, чтобы не вызывать перегрузки ученика и значительных материальных трат родителей.

Средства. Несомненно, что все последние технические изменения в системе образования проходят под знаком компьютеризации и информатизации. Самое широкое и безоговорочно эффективное внедрение новых технологий произошло в той части, которая связана с облегчением работы учителя (не надо писать на доске, не надо проверять большое количество однотипных задач). В практике работы учителей широко используются презентационные программы, компьютерные тесты, электронные журналы, средства Интернета для проверки домашнего задания дистанционно и т. п. Но мало сказать, что дидактические возможности новых технологий используются недостаточно эффективно, при упрощенном понимании новых информационных технологий не в качестве средства, а как самоцели, эти средства часто наносят больше вреда, чем пользы.

Например, активное и чрезмерное использование аудиовизуальных материалов подается как безусловный успех, повышение «наглядности» обучения. Но многие психологи и методисты высказывают обоснованные опасения, что преобладание информации в аудиовизуальной форме без своевременного перехода к вербальным средствам передачи информации, обобщенным абстрактным, мысленным моделям замедляет развитие мышления учеников, их способностей к выделению сущности, обобщению, к абстрагированию. Такое обучение, напротив, антинаглядно, и развивает ребенка так же, как телевизионные сериалы развивают обывателя.

Причем если в начале процесса компьютеризации использование компьютера, тогда еще нового и весьма привлекательного для учеников, автоматически влекло повышение их активности, то теперь этот эффект вообще не работает – для нового поколения школьников компьютерная мышь столь же обычна, как для их родителей авторучка.

Все это в полной мере можно отнести и к преподаванию физики с учетом ее специфики. Возможности компьютера по моделированию физических явлений, огромный дидактический потенциал сопоставления моделей с реальным моделируемым процессом или объектом используются не в полной мере. Модели часто применяются в качестве иллюстрации к рассказу учителя, как подтверждение истинности доказываемых положений, что лишний раз размывает границы в сознании ученика между реальным и виртуальным мирами. Несмотря на понимание невозможности и недопустимости замены натурального эксперимента компьютерной моделью (чаще всего это просто анимированная картинка), это происходит в массовых масштабах. От учителя ждут обязательного использования новых информационных технологий, но совершенно перестали требовать проведения натурального эксперимента, который все больше отдалается от массовой школы, унося с собой суть физического образования. Поэтому одним из направлений дальнейшего развития физического образования является разработка методики обучения физике с эффективным сочетанием компьютерных моделей, аудиовизуальных материалов с натурным экспериментом, наблюдениями и широкое распространение этой методики в практике работы учителей физики.

Проблема вытеснения «живой» природы компьютерной имеет и объективную причину, независимую от конкретного учителя физики – недостаточность обеспечения физическим оборудованием кабинета физики. При сложившихся приоритетах материально-технического обеспечения школы учителю значительно проще найти проектор, чем пружину и динамометр. С точки зрения органов управления образованием, администрации школ приобретение физического оборудования неэффективно – оно очень дорого и используется учителем всего несколько раз в год, тогда как приобретенный вместо него компьютер может использоваться на каждом уроке и не только учителем физики. Имеющееся в продаже оборудование в подавляющем большинстве зарубежного производства, несмотря на его высокую стоимость, оно недостаточно прочно и при интенсивном использовании быстро выходит из строя. Приборы, выпущенные в советское время, до сих пор способны работать, но они морально устарели, так как не предусматривают возможности подключения к эксперименту компьютера (как измерительного прибора, как средства хранения этих показаний, их математической обработки и визуализации). Насколько автору известно, отечественные производители уже достаточно давно прекратили массовый серийный выпуск комплектов для кабинетов физики.

В результате под влиянием всех вышеназванных факторов натурального эксперимента в школе становится все меньше и меньше. Например, физический практикум, раньше обязательный для всех, практически исчез из школы. Если учесть, что в таком же положении находятся школьные мастерские, в которых ученики приобретать практические умения по технологии, становится неудивительной низкая культура труда той немногочисленной молодежи, которая начинает свою работу в сфере производства.

Таким образом, еще одним важным и безусловным направлением развития физического образования является обеспечение учебного процесса современным физическим оборудованием, достаточно надежным и недорогим, имеющим возможности сопряжения с компьютером. При использовании компьютерных средств значительно изменяются лабораторные работы, из них исчезает рутинная работа по измерению большого количества данных, их математической обработке, построению графиков и т. п. В большой науке все больше места занимает вычислительный эксперимент, который уже используется при обучении студентов, рано или поздно он будет востребован и в школе. Компьютер должен стать необходимым и естественным инструментом выполнения лабораторной работы.

Возможное частичное решение проблемы может осуществляться путем создания кустовых кабинетов физики, используемых не в одной школе, а в нескольких. Это повысит загруженность дорогостоящего оборудования и повысит эффективность его использования.

Методы, педагогические технологии. Используемые в обучении физике и развиваемые методы, технологии, приемы находятся в русле общего движения в сторону повышения самостоятельности учеников, организации их познавательной деятельности. Содержание учебного предмета «Физика» позволяет организовать исследовательскую, изобретательскую деятельность школьников в естественнонаучной области (по субъективному мнению автора, у физики такие возможности значительно богаче, чем, скажем, у химии или биологии). С другой стороны, физический материал содержит неисчерпаемый материал гуманитарного характера: влияние НТП на природу, ответственность ученых за свои открытия, противостояние идей и мировоззрений и т. п. В обучении физике становятся более востребованными дискуссионные, игровые технологии, технологии организации учебных исследований, творческих и изобретательских проектов. Но внедрение этих методов происходит весьма противоречиво: учителя поощряют к их использованию, но о его работе судят по успешности сдачи школьниками итоговых тестов ГИА и ЕГЭ, требующих для подготовки ис-

пользования репродуктивных, алгоритмических методов обучения. Успехи учеников в индивидуальной деятельности (портфолио) пока официально никак не оцениваются при прохождении конкурсного отбора в вузах.

Очевидно, что формы и методы с учетом всеобъемлющей информатизации должны значительно трансформироваться. Чтение параграфа, дублирующего рассказ учителя, запись на уроке основных определений под диктовку в тетрадь – в скором времени станут анахронизмами. Деление «столбиком» скоро превратится в древнее и недоступное современному человеку занятие, подобно каллиграфическому письму пером и чернилами. Обучение физике должно (во всяком случае, в старших, профильных классах) строиться на основе самостоятельной работы учеников, их движения по индивидуальной образовательной траектории, самостоятельному поиску и переработке информации. До этого в массовой школе еще очень далеко, но общая тенденция приводит к необходимости организации более интенсивного движения в этом направлении. Внеклассная и внеурочная деятельность школьников должна стать неотъемлемым и важнейшим элементом всей системы физического образования.

Своего решения ждет и создание общего российского электронного учебника по физике для школьников, использующего все позитивные возможности текущего уровня развития новых информационных технологий. Такой учебник должен быть не только корректно и без ошибок написанным, и с целесообразно отобранным содержанием с дидактических позиций. Он должен иметь гипертекст, виртуальные физические лаборатории, видео и фото, тесты, возможности ссылок на образовательные интернет-ресурсы, способность «подстраиваться» под индивидуальные особенности ученика, иметь возможности сетевого взаимодействия.

Результат. Итоговая аттестация школьников призвана оценивать уровень их предметной подготовки в баллах, с тем, чтобы на основе этой оценки провести объективный конкурсный отбор на следующие ступени образования. Но неизбежно ЕГЭ начинает выполнять другую функцию – он становится ориентиром системы предметного обучения в школе. Содержание обучения определяется уже не логикой науки, не значимостью отдельных тем для понимания всего курса физики и для формирования мировоззрения, а логикой предлагаемых тестов. Больше внимания педагоги уделяют тем темам, которые чаще встречаются в тестах или дают большее количество баллов. Любые официально принятые стандарты становятся лишними, потому что ЕГЭ становится стандартом. И это очень опасная тенденция – направление развития физического образования реально определяют те, кто составляет тесты для школьников.

Кроме того, нами был замечен следующий эффект – в первый же год введения ЕГЭ на проводимую нами региональную конференцию исследовательских, изобретательских и творческих работ школьников по физике не было подано ни одной заявки от учеников 11 классов, хотя в предыдущие годы их количество устойчиво находилось в пределах 40 % от всего количества участников! Это свидетельствует о том, что подготовка к тестированию стала для школьников приоритетной, и полностью исключила их творческую самостоятельную деятельность по физике в выпускном классе.

Понятно, что надо искать новые возможности оценки достижений учащихся, дополняющие ЕГЭ. Необходимо учитывать индивидуальные достижения учеников в более широком диапазоне и масштабах, чем учет лишь побед в международных и всероссийских олимпиадах по физике. Необходимо создать стройную сеть и иерархию достижений школьников на уровне района, области, страны не только в решении задач, но и в изобретательской, конструкторской, исследовательской деятельности, прозрачно и справедливо добавляющую «бонусные» баллы к результатам тестирования. При этом, естественно, необходимо исключить коррупционную составляющую, протекционизм, иначе нивелируется главное достижение ЕГЭ, ради которого оно, собственно, и создавалось – обеспечение равных возможностей учеников при поступлении в вузы.

Учитель. Является ключевым элементом любых преобразований в педагогической системе. Проблема кадрового обеспечения школы становится все более острой, несмотря на некоторое повышение заработной платы педагогов.

Выпускники педагогических вузов не идут работать по специальности. Причем нельзя винить педагогические вузы в плохой профессиональной ориентации своих студентов – это рыночные механизмы в действии. За выпускника педагогического вуза должны бороться школы. Молодой специалист, окончивший физико-математический факультет, имеет конкурентные преимущества перед своими товарищами, обучавшимися на учителя гуманитарных предметов. Его охотнее берут в сферу торговли, обслуживания и т. п. Результатом конкуренции за работника можно считать тот факт, что среди учителей физики сегодня большинство – женщины предпенсионного и пенсионного возраста.

Кроме того, отметим, что поступление в педагогический вуз рассматривается абитуриентами как запасной вариант. В результате борьбы за абитуриента педагогические вузы изначально проигрывают только лишь из-за приставки «педагогический». Неудивительно, что по так называе-

мым критериям «эффективности» большое количество педагогических вузов оказываются ниже красной черты. Нежелание реформаторов системы высшего образования учитывать отраслевую специфику педагогических вузов приводит к еще большему падению престижности педагогического образования и педагогической деятельности.

Выше мы говорили, что материально-техническая база кабинетов физики школ нуждается в значительном пополнении, но, тем не менее, она развивается, а в отдельных школах является самой современной (например, в закрытых городах, где школы курируются и спонсируются госкорпорацией «Росатом»). Сложилась весьма печальная и странная ситуация: оснащенность физическим оборудованием педагогических вузов начинает отставать от оснащенности школ. Приготовить в таких условиях компетентного учителя физики становится весьма проблематично.

Конечно, можно предположить, что подготовку учителей будет правильным вести в крупных федеральных университетах, обладающих современным физическим оборудованием. Но необходимо отметить следующее:

- во-первых, физическое оборудование для подготовки учителя отличается от того, которое необходимо для подготовки инженера;
- во-вторых, подготовка педагогов в больших классических и политехнических университетах осуществляется по остаточному принципу, она непрестижна, бесперспективна с точки зрения получения грантов, патентов, хоздоговоров и т. п. Как показывает практика, после включения педагогического вуза в структуру другого, непедагогического вуза его деятельность по подготовке педагогов через некоторое время практически полностью прекращается;
- в-третьих, процент выпускников, получивших педагогическую специальность / профиль в непедагогическом вузе и выбравших работу педагога, значительно ниже, чем в педагогическом вузе, и стремится к нулю.

В итоге можно сделать вывод, что для модернизации физического образования необходимо сохранить и развивать педагогическое образование как отраслевое, и пристальное внимание уделить материально-техническому обеспечению естественнонаучных профилей педагогического образования.

Литература

1. Усольцев, А. П. Управление процессами саморазвития учащихся при обучении физике [Текст] : моногр. – Екатеринбург, 2006. – 213 с.

С. А. НОВОСЕЛОВ, В. И. ПОДКОРЫТОВ
Модернизация системы дополнительного образования:
региональный аспект

Российская система дополнительного образования приближается к своему вековому юбилею [1]. Пройдя путь от общественно-инициативной формы организации образования через организуемый и идеологически направляемый государством вид образования – внешкольное образование – к виду открытого вариативного образования, реализуемого на основе общественно-государственного партнерства, она стала осознаваться как сфера реализации инновационных образовательных моделей и технологий будущего. При этом персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI в. [2]. Открывающиеся перспективы развития содержания и форм реализации дополнительного образования сделали необходимым определение путей дальнейшей модернизации системы дополнительного образования, что нашло отражение в Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р [2].

В Федеральном законе об образовании ФЗ № 273 дополнительное образование определяется как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [3]. При этом общим для дополнительного образования детей и взрослых является то, что оно направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплении здоровья, а также направлено на организацию их свободного времени.

Особенностью дополнительного образования детей является то, что оно призвано обеспечить их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать их возрастные и индивидуальные особенности [3]. В соответствии с этим дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на общеразвивающие и предпрофес-

сиональные. Дополнительные общеразвивающие программы реализуются как для детей, так и для взрослых. Дополнительные предпрофессиональные программы в сфере искусств, физической культуры и спорта реализуются для детей.

Еще одной особенностью дополнительного образования является то, что к освоению дополнительных общеобразовательных программ допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы.

Относительно самостоятельным видом дополнительного образования является дополнительное *профессиональное* образование. Оно направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) [3].

Образовательные организации, которые занимаются реализацией дополнительного образования, подразделяются **на две категории**. Первая из них – образовательные организации разного уровня и направленности, которые удовлетворяют интересы детей и взрослых, например, в науке, в спорте, обеспечивают интеллектуальное, духовно нравственное совершенствование.

В другую категорию входят образовательные организации, в том числе и вузы, осуществляющие дополнительное профессиональное образование.

Образование в первой группе организаций могут получать любые лица любого возраста и образования. Дополнительное профессиональное образование могут получить лица имеющие, либо получающие среднее профессиональное или высшее образование.

Финансирование данных образовательных программ делегировали субъектам РФ. Субъекты Федерации будут определять финансовые обязательства на поддержку муниципальной и областной системы дополнительного образования. За рамками данных финансовых обязательств в каждой области складывается собственный рынок дополнительных образовательных услуг.

Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования проявляются в следующих его характеристиках: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания

и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям [2]. Анализ этих характеристик позволяет осознать ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества. Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. Именно в XXI в. приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [2].

Следовательно, основным направлением модернизации дополнительного образования должна стать разработка мер по обеспечению миссии этой сферы образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства. Необходимо так откорректировать содержание и формы организации дополнительного образования, чтобы познавательная активность личности смогла выходить за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Благодаря этому дети и подростки, становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. Дополнительное образование должно осознаться не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а стать основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности [2].

Необходимо добиться того, чтобы дополнительное образование, интегрируя уровни дошкольного, общего, профессионального образования, стало для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность. Это требует дальнейшей персонализации дополнительного образования.

Персонализация усилит преимущества дополнительного образования по сравнению с другими институтами формального образования посредством актуализации следующих аспектов:

- участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями;
- возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья);
- право на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций;
- неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования;
- вариативный характер оценки образовательных результатов; тесная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию;
- возможность на практике применить полученные знания и навыки; разновозрастный характер объединений;
- возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера.

Еще одним направлением модернизации дополнительного образования должно стать усиление его функции «социального лифта»: для значительной части детей, которая не получает необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях, система дополнительного образования должна компенсировать их недостатки, предоставлять альтернативные возможности для образования. Таким образом, система дополнительного образования становится фактором повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства образовательных и социальных достижений детей, в том числе таких категорий, как дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации [2].

Для достижения целей модернизации дополнительного образования в соответствии с его миссией и основными направлениями модернизации, в Концепции развития дополнительного образования детей определены основные задачи модернизации:

- развитие дополнительного персонального образования как ресурса мотивации личности к познанию, творчеству, труду, искусству и спорту;

- проектирование мотивирующих образовательных сред как необходимого условия «социальной ситуации развития» подрастающих поколений;

- интеграция дополнительного и общего образования, направленная на расширение вариативности и индивидуализации системы образования в целом;

- разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их познавательных интересов в общем и дополнительном образовании, диагностика мотивации достижений личности;

- повышение вариативности, качества и доступности дополнительного образования для каждого;

- обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества;

- обеспечение условий для доступа каждого к глобальным знаниям и технологиям;

- развитие инфраструктуры дополнительного образования детей за счет государственной поддержки и обеспечения инвестиционной привлекательности;

- создание механизма финансовой поддержки права детей на участие в дополнительных общеобразовательных программах независимо от места проживания, состояния здоровья, социально-экономического положения семьи;

- формирование эффективной межведомственной системы управления развитием дополнительного образования детей;

- создание условий для участия семьи и общественности в управлении развитием системы дополнительного образования детей.

Для решения задач модернизации на уровне государственного регулирования и управления развитием дополнительного образования детей, предполагается применить следующие принципы и инновационные инструменты, которые призваны обеспечить фундаментальную свободу и неформализованность дополнительного образования на основе реализации общественно-государственного партнерства и поддержки всех субъектов сферы образования (детей, семей и организаций) [2]:

- принцип социальной гарантии государства на качественное и безопасное дополнительное образование детей;

- принцип общественно-государственного партнерства в целях расширения вовлеченности детей в дополнительное образование, включая расширение обязательств государства по бюджетному финансированию дополнительного образования, а также стимулирование и поддержку семей,

в целях поддержки разнообразия детства, самобытности и уникальности личности посредством расширения спектра дополнительных общеразвивающих и дополнительных предпрофессиональных программ разной направленности и сетей организаций дополнительного образования, обеспечивающих приобщение детей к традиционным и общечеловеческим ценностям в современном информационном постиндустриальном поликультурном обществе, а также в целях мотивирования средств массовой коммуникации (средства массовой информации, телевидение, сеть «Интернет», социальные и интеллектуальные сети, издательства) к расширению репертуара качественных научно-популярных программ, передач, цифровой и печатной продукции, ресурсов мобильного дистанционного обучения, направленных на личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков, их самообразование и позитивную социализацию;

- принцип реализации права на развитие личностного и профессионального самоопределения детей и подростков в различных видах конструктивной и личностнообразующей деятельности;

- принцип расширения социальной и академической мобильности детей и подростков через дополнительное образование;

- принцип содействия государственно-частному партнерству в сфере игровой индустрии, производящей безопасные игры (в том числе компьютерные игры общеразвивающего и обучающего характера), игрушки, имитационные модели, способствующие расширению условий реализации дополнительных общеобразовательных программ, психолого-педагогическому проектированию образовательных сред, стимулированию детей к познанию, творчеству и конструктивной деятельности;

- принцип обеспечения общественно-государственного партнерства в целях мотивирования различных организаций, осуществляющих образовательную деятельность (научных организаций, организаций культуры, спорта, здравоохранения и бизнеса), к предоставлению возможностей в этих организациях реализации дополнительного образования детей и подростков (библиотеки, музеи, театры, выставки, дома культуры, клубы, детские больницы, научно-исследовательские институты, университеты, торговые и промышленные комплексы);

- принцип программноориентированности, где базовым элементом системы дополнительного образования рассматривается образовательная программа, а не образовательная организация; принцип преемственности и непрерывности дополнительного образования, обеспечивающий возможность продолжения образовательных траекторий на всех возрастных этапах.

Проектирование и реализация дополнительных общеобразовательных программ должны строиться на следующих основаниях:

- свобода выбора образовательных программ и режима их освоения;
- соответствие образовательных программ и форм дополнительного образования возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- вариативность, гибкость и мобильность образовательных программ;
- разноуровневость (ступенчатость) образовательных программ;
- модульность содержания образовательных программ, возможность взаимозачета результатов;
- ориентация на метапредметные личностные результаты образования;
- творческий и продуктивный характер образовательных программ;
- открытый и сетевой характер реализации.

Концепция развития дополнительного образования предлагает использовать следующие механизмы его модернизации:

- формирование в средствах массовой информации нового имиджа дополнительного образования, соответствующего ценностному статусу дополнительного образования в современном информационном гражданском обществе;
- межведомственная и межуровневая кооперация, интеграция ресурсов, в том числе организация сетевого взаимодействия организаций различного типа, ведомственной принадлежности в рамках кластерных систем;
- создание интегрированных (или комплексных) организаций социальной сферы;
- партнерство государства, бизнеса, институтов гражданского общества, семьи;
- открытый государственно-общественный характер управления сферой дополнительного образования детей, реализуемый через механизмы участия общественности, экспертного и профессионального сообщества в принятии решений о поддержке тех или иных программ и проектов дополнительного образования, в контроле качества реализации программ, распределении бюджетных ресурсов;
- создание конкурентной среды, стимулирующей обновление содержания и повышение качества услуг;
- сочетание в управлении качеством услуг дополнительного образования детей элементов государственного контроля, независимой оценки качества и саморегулирования;
- персонифицированное финансирование, обеспечивающее поддержку мотивации, свободу выбора и построения образовательной траектории участников дополнительного образования путем закрепления за ними

определенного объема средств (размер персонафицированного обязательства) и их передачи организации (индивидуальному предпринимателю), реализующей дополнительную общеобразовательную программу после выбора этой программы потребителем;

- единая система учета личных достижений детей в различных дополнительных общеобразовательных программах (включая программы внеурочной деятельности в рамках федеральных государственных образовательных стандартов общего образования), основывающаяся на едином открытом формате электронного портфолио и его представления на портале, с соблюдением всех требований законодательства Российской Федерации о защите персональных данных;

- информационная открытость, обеспечение доступа граждан к полной и объективной информации о качестве дополнительных общеобразовательных программ, организациях, образовательных результатах и о результатах общественно-профессиональной экспертизы этих программ; обеспечение инновационного, опережающего характера развития системы дополнительного образования детей при использовании лучших традиций отечественной сферы дополнительного образования и успешных мировых практик;

- поддержка образовательных программ, ориентированных на группы детей, требующих особого внимания государства и общества (дети из группы социального риска, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети из семей с низким социально-экономическим статусом);

- развитие сферы дополнительного образования детей как составляющей национальной системы поиска и поддержки талантов, как основной для профессионального самоопределения, ориентации и мотивации подростков и молодежи к участию в инновационной деятельности в сфере высоких технологий и промышленного производства;

- опора на инициативы детей и семьи, использование ресурсов семейных сообществ, позитивного потенциала подростковых и молодежных субкультурных сообществ.

Рассматривая возможности модернизации дополнительного образования с учетом региональных особенностей Свердловской области необходимо оценить возможность использования для этого государственных ресурсов и управленческих технологий. Так, решая задачу обеспечения доступности дополнительных общеобразовательных программ необходимо учитывать:

- процесс формирования системы государственных требований к доступности услуг дополнительного образования детей;

- формирование на федеральном уровне механизмов ресурсной поддержки региональных программ дополнительного образования детей;
 - модернизацию системы статистического учета вовлеченности детей в дополнительное образование и его результативности на основе интеграции электронных систем учета;
 - сведения о создании открытых сервисов информационного сопровождения (навигации) участников дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих, в том числе, поддержку выбора программ, формирование индивидуальных образовательных траекторий;
 - сведения о включении в базовый (отраслевой) перечень государственных и муниципальных услуг и работ в сфере образования и науки услуг по реализации дополнительных предпрофессиональных и дополнительных общеразвивающих программ с учетом их разнообразия, обязательств по размещению информации об этих программах;
 - сведения о нормативном, методическом и организационно-финансовом обеспечении предоставления дополнительного образования в сетевых формах, территориальных образовательных комплексах (кластерах), обеспечивающих доступность инфраструктуры и вариативность образовательных траекторий;
 - динамику внедрения механизмов поддержки организаций дополнительного образования, реализующих программы для детей в сельской местности;
 - информацию о поддержке дополнительного образования в семьях, родительских сообществах, а также о поддержке совместных (семейных, детско-взрослых) практик дополнительного образования детей;
 - сведения о проводимой информационно-просветительской кампании для мотивации семей к вовлечению детей в занятия дополнительным образованием, повышению родительской компетенции в воспитании детей.
- Решая проблему расширения на региональном уровне спектра дополнительных общеобразовательных программ необходимо проанализировать:
- ресурсную и нормативную поддержку обновления содержания дополнительных общеобразовательных программ, их методического сопровождения и возможностей повышения квалификации педагогов;
 - возможности разработки и реализации модели разноуровневых дополнительных предпрофессиональных программ;
 - возможности разработки и внедрения адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей;

- возможности увеличения предложения, нормативную регламентацию, методическую и кадровую поддержку программ дополнительного образования, реализуемых в каникулярный период;
- возможности расширения разнообразия программ, проектов и творческих инициатив дополнительного образования детей в образовательных организациях высшего образования (в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, летних профильных школ (смен);
- информацию о внедрении инструментов стимулирования расширения спектра программ дополнительного образования, выявления и распространения лучших практик (гранты, конкурсы, стажировочные площадки);
- возможности нормативного закрепления практик учебного характера обучающихся на реальных производствах (промышленных и сельскохозяйственных), в организациях социальной сферы, культурной индустрии в качестве самостоятельных образовательных форм, методическая поддержка их реализации;
- возможность создания необходимых условий для занятия молодежи техническими и военно-прикладными видами спорта, в том числе в системе Общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России».

Развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования на региональном уровне предполагает:

- апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога дополнительного образования;
- модернизацию требований к уровню подготовки педагогических работников сферы дополнительного образования в системах образования, культуры, спорта, аттестации педагогических кадров с опорой на профессиональный стандарт и модель карьерного роста;
- разработку и внедрение механизмов эффективного контракта с педагогическими работниками и руководителями организаций дополнительного образования;
- создание условий для привлечения в сферу дополнительного образования молодых специалистов, их профессионального и творческого развития;
- расширение возможностей для работы в организациях дополнительного образования талантливых специалистов, в том числе в областях искусства, техники и спорта, не имеющих педагогического образования, в том числе через изменение квалификационных требований;
- внедрение системы оценки достижений педагогов дополнительного образования как инструмента оценки качества профессиональной деятельности и средства самооценки личности педагога;

- привлечение к деятельности в сфере дополнительного образования волонтеров и представителей науки, высшей школы, студенчества, родительской общественности;
- поддержку включения в систему дополнительного образования педагогических работников в статусе индивидуальных предпринимателей, имеющих право на оказание услуг дополнительного образования без получения лицензии на осуществление образовательной деятельности;
- включение в основные профессиональные образовательные программы модулей по выбору обучающегося, относящихся к дополнительному образованию детей, включение в основные профессиональные образовательные программы педагогического, психолого-педагогического и дефектологического направлений обязательных модулей, относящихся к дополнительному образованию детей, к работе с талантливыми детьми и молодежью;
- введение профилей дополнительного образования в двухпрофильные программы бакалавриата, создание программ магистратуры, ориентированных на подготовку педагогов для системы дополнительного образования детей;
- обеспечение модулей, относящихся к дополнительному образованию детей, к работе с талантливыми детьми и молодежью, площадками для проведения педагогической практики;
- формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования детей (реализация сетевых форм и модульных программ повышения квалификации с возможностью обучения по индивидуальной образовательной программе, тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов дополнительного образования, организация дополнительного профессионального образования в форме стажировки на базе ресурсных центров и лучших практик и др.);
- модернизацию образовательных программ и увеличение объема подготовки управленческих кадров для сферы дополнительного образования детей с приоритетами в области менеджмента, маркетинга, образовательной деятельности, соответствующей профилю организации;
- внедрение механизмов адресной поддержки педагогов дополнительного образования, работающих с талантливыми детьми, детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- поддержку создания и деятельности профессиональных сообществ (ассоциаций) педагогов сферы дополнительного образования детей.

Для успешности модернизационных процессов в сфере дополнительного образования Свердловской области необходима реализация намеченных в Концепции [2] мероприятий по совершенствованию финансово-экономических механизмов развития дополнительного образования, что предполагает:

- развитие механизмов финансового обеспечения дополнительных общеобразовательных программ на основе нормативно-подушевого финансирования организаций различных форм собственности и ведомственной подчиненности, в том числе внедрение методики определения численности обучающихся, финансируемых за счет бюджетных средств (по дополнительным предпрофессиональным и общеразвивающим программам для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и др.), в музыкальных школах, школах искусств и спортивных школах;

- разработку и внедрение механизмов персонифицированного финансирования дополнительных общеобразовательных программ и поддержки семей в получении дополнительного образования, в том числе компенсацию части платы за дополнительное образование для малообеспеченных и многодетных семей, включение дополнительного образования в состав направлений возможного расходования части подоходного налога (при внесении в законодательство права граждан распоряжаться частью подоходного налога), рассмотрение возможности снижения процентной ставки по кредитам при получении гражданами потребительского кредита на обучение по дополнительным общеобразовательным программам;

- создание механизмов, расширяющих возможность частичной оплаты потребителями услуг по реализации дополнительных общеобразовательных программ (на принципах софинансирования государства и потребителя);

- разработку предложений по созданию механизмов мотивации бизнеса в развитии дополнительного образования детей, в том числе с использованием системы льгот и преференций, включая налоговые;

- выделение в муниципальном задании общеобразовательным организациям самостоятельного раздела на реализацию дополнительных общеразвивающих программ для детей.

Необходимым условием модернизации системы дополнительного образования Свердловской области является расширение участия негосударственного сектора в оказании услуг дополнительного образования, внедрение механизмов государственно-частного партнерства, что предполагает:

- обеспечение конкурентного доступа негосударственных и государственных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, к бюджетному финансированию;
- совершенствование (при необходимости – упрощение) лицензионных требований в сфере дополнительного образования детей для всех организаций и индивидуальных предпринимателей, реализующих дополнительные общеобразовательные программы;
- развитие механизмов, предусматривающих возможность снижения ставок арендной платы за государственное (муниципальное) имущество, для негосударственных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы;
- использование механизмов налогового стимулирования для развития негосударственных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы;
- предоставление государственных гарантий для перспективных инициативных проектов в сфере дополнительного образования детей;
- увеличение масштабов поддержки некоммерческих организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, через систему грантов социально ориентированным некоммерческим организациям;
- формирование механизмов стимулирования благотворительности физических и юридических лиц; содействие развитию корпоративной социальной ответственности в сфере дополнительного образования детей.

Модернизация инфраструктуры дополнительного образования Свердловской области требует:

- создания в системе дополнительного образования детей на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации сети «ресурсных центров» для обеспечения технологической подготовки обучающихся, организации научно-технического, художественного творчества и спорта;
- развития сети организаций дополнительного образования в субъектах Российской Федерации в соответствии с демографическими тенденциями, социокультурными особенностями, градостроительными планами, стандартами определения нормативной потребности в объектах социальной инфраструктуры;
- модернизации и развитие инфраструктуры физического воспитания в организациях дополнительного образования в области физической культуры и спорта, инфраструктуры образования, досуга, отдыха детей и их оздоровления, музеев, библиотек и выставочных залов для реализации интерактивных образовательных программ для детей и подростков;

- воссоздания на новой основе (решение конкретных актуальных проблем муниципального и регионального уровней, включение детей в социально значимую деятельность) сети клубов (детско-взрослых, подростковых) по месту жительства;

- внедрения современных условий реализации специальных адаптированных дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;

- ориентации системы территориального планирования, строительства, управления имуществом комплексом с учетом интересов детей и молодежи, создание образовательных и развивающих сред, открытых пространств для различных форм активности, клубной деятельности;

- развития учебно-технической промышленности, включая производство оборудования, инструментария (музыкальных инструментов, спортивного инвентаря) и методических пособий для дополнительных общеобразовательных программ, в том числе через систему налоговых стимулов для предприятий, включение инвестиционных проектов в сфере дополнительного образования детей (интерактивных музеев, многофункциональных культурно-образовательных центров дополнительного образования) в перечень приоритетных инвестиционных проектов индустрии детских товаров, утверждаемый Правительством Российской Федерации;

- создания условий для использования в системе дополнительного образования цифровых инновационных технологий, в том числе учебно-научно-производственных мастерских по цифровому дизайну и трехмерному прототипированию, мультипликационных и видео-студий;

- организации стимулирования и поддержки средств массовой коммуникации (средства массовой информации, телевидение, сеть «Интернет» и др.) в расширении репертуара качественных научно-популярных программ, передач, цифровой и печатной продукции, программ мобильного обучения, направленных на личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков;

- придание статуса учебных пособий учебно-методическим материалам в сфере дополнительного образования детей, способствующим реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (детская и научно-популярная литература, электронные образовательные ресурсы, тематические коллекции социокультурных ресурсов, научно-популярные фильмы, развивающие игры, имитационные модели).

Особого внимания в системе дополнительного образования Свердловской области требует развитие неформального и информального образования. В этом аспекте модернизация предполагает:

- расширение возможностей использования потенциала организаций культуры и спорта (музеев, библиотек, читальных залов, филармоний, театров, спортивных центров) в дополнительном образовании детей;

- поддержку общественных (охватывающих значительные по масштабу целевые аудитории групп детей и подростков) медийных (использующих в качестве инструментов сервисы сети «Интернет», телевидения, радио, мультимедиа) проектов, направленных на просвещение детей и подростков, формирование у них позитивных ценностей, гражданских установок, активной жизненной позиции;

- развитие программ открытого образования, создание в сети Интернет специализированных порталов (платформ), включающих образовательные сервисы различного вида;

- поддержку развития сектора программ «учения с увлечением» (таких как эксплораториумы, «города профессий», парки научных развлечений, творческие мастерские, тематические парки);

- нормативную, методическую и ресурсную поддержку развития детского образовательного туризма;

- реализацию проектов по использованию позитивного потенциала детских (детско-взрослых) неформальных (самодетельных) объединений и сообществ (ролевые игры, историческая реконструкция, современные виды занятий физической культурой и спортом).

В самый ближайший период времени дополнительное образование в Свердловской области наиболее эффективно модернизировать в следующих двух направлениях:

1. Индивидуализация личности и образовательных организаций.

Особенности существования системы дополнительного образования в складывающейся социокультурной ситуации показывают, что поле самостоятельной деятельности по получению образования и формированию собственных ценностей, предоставляемое гражданам системой дополнительного образования, должно быть расширено. Проблема образования личности выступает, как проблема индивидуального саморазвития. При этом уже очевидно, что каждое образовательное учреждение должно иметь индивидуальное лицо. Выпускнику любой школы, любой образовательной организации должно быть чем гордиться. Должна быть область (спорт, искусство, техническое творчество и др.), где бы он чувствовал себя уверенным и компетентным.

Дополнительные практические знания и умения необходимы всем без исключения детям. Именно в этом они могут проявить индивидуальность, выразить свое «Я».

2. Проектирование собственных образовательных траекторий.

Одной из основных проблем образования в нашей стране является проблема отсутствия возможности получения **опережающего образования**, необходимого для последующей социализации ребенка в динамично развивающемся информационном обществе. Ребенку необходимо дать возможность получать не только академическое образование, но и многовариантное дополнительное образование на качественном высокопрофессиональном уровне. Школа на данном этапе не имеет возможности обеспечить условия для получения полноценного вариативного образования.

Институт педагогики и психологии детства УрГПУ видит один из вариантов решения этой проблемы в интеграции возможностей учреждений дополнительного образования, школы и вуза.

Интегративный подход в проектировании образовательных программ дополнительного образования возможно обеспечить на основе создания мета-программ, позволяющих выйти на межпредметный и надпредметный уровни содержания, обеспечивающие формирование функциональной грамотности и компетентности обучающихся (правовой, информационной, экологической, этической, художественной, физической культуры) и, соответственно, мета – умений: исследовательских, проективных, рефлексивных. Достижение таких результатов возможно за счет ценностно-смыслового согласования целей, содержания, организационных форм, форм оценки достижений обучающихся. Это предполагает совместное обсуждение и последовательное осуществление намеченных шагов в условиях сетевого взаимодействия профильных образовательных организаций.

В качестве таких моделей сотрудничества в сети могли бы быть реализованы модели Информационно-методических центров по развитию образовательных проектов и инициатив, Школ-лабораторий «Индивидуальная образовательная траектория учащегося», Центров планирования профессиональной карьеры (Центров компетенций), Игровых центров, Центров экспертных сообществ и т. п.

Сеть предполагает наличие объединяющей цели, множественности уровней взаимодействия, добровольности связей, независимости членов сети, множественности лидеров [4].

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений несет в себе коренное отличие от иерархического, функционирующего в современной системе образования, так как нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом вырабатываются внутри сети [5].

Но для организации сетевого взаимодействия в системе дополнительного образования Свердловской области необходимо решить ряд проблем [6; 7]:

- несоответствие уровня профессиональной компетентности педагогических кадров современным требованиям, предъявляемым к качеству образовательной деятельности,
- несформированность сервисных служб для обеспечения функционирования создаваемых образовательных центров,
- слабое осознание местным сообществом образования как сферы общественного интереса,
- заниженный «заказ» сообщества школе в ряде территорий Свердловской области.

Их решению может способствовать организация межучрежденческого Информационно-методического центра по развитию образовательных проектов и инициатив (ИМЦ ОПИ). В качестве своей важнейшей цели создания ИМЦ ОПИ имеет удовлетворение профессиональных потребностей детей и образовательных потребностей местного сообщества. Задачами создания ИМЦ ОПИ являются:

- повышение качества образования посредством структурно-институциональных изменений в образовании территории: появление агентов (посредников) в системе образования, обеспечивающих согласование потребностей и возможностей развития по индивидуальной образовательной траектории, а также создание реальной ресурсопроводящей сети;
- качественное изменение системы образования на территории деятельности Центра (повышение привлекательности и доступности практикоориентированного образования, адекватность содержания и форм образования потребностям рынка);
- развитие учреждений, предоставляющих услуги по развитию образовательных проектов учащихся, через активный маркетинг данных услуг;
- развитие сервисной поддержки кадров системы образования через создание условий для формирования самостоятельного заказа традиционных и нетрадиционных форм (независимая экспертиза, консалтинг, стажировки, дистант и т. п.);
- содействие развитию социального партнерства в системе образования через привлечение различных ресурсов сообщества, а также через тиражирование опыта социального партнерства в деятельности образовательных учреждений.

ИМЦ ОПИ может создаваться вузом на базе муниципальных методических служб, психологических центров, учреждений общего и дополни-

тельного образования детей, интегрируя их кадровые, информационные и материально-технические ресурсы. ИМЦ ОПИ может институализироваться в различных формах: как учреждение системы образования, как учреждение дополнительного профессионального образования, как подразделение большого учреждения общего образования, как фонд, как автономная некоммерческая организация.

Целесообразно матричное построение организационной структуры ИМЦ ОПИ. Все подразделения ИМЦ ОПИ или их часть должны иметь определенный (инвариантный) набор функций, связанный с осуществлением основных для данного центра видов деятельности: организации повышения квалификации работников образования, методической работы и т. д. При этом создаются временные группы работников (из числа персонала подразделений и привлекаемых на временную работу специалистов) для решения возникающих проблем (например, для выхода на новые рынки, для удовлетворения определенных потребностей работников образования или представителей местного сообщества). Целесообразно группировать работу этих ориентированных на новые и перспективные виды деятельности временных подразделений вокруг одного из заместителей руководителя ИМЦ ОПИ, прежде всего, заместителя по маркетинговой деятельности.

Следующей быстро создаваемой организационной формой дополнительного образования Свердловской области могла бы стать Школа-лаборатория «Индивидуальная образовательная траектория учащегося».

Это модель сетевой школы, в которой есть пространство для выстраивания индивидуальной образовательной траектории, реализации предпочтений, личных ситуаций.

Фиксировать то, что человек что-то оставил за своей спиной может либо сам человек, либо кто-то другой. Этим другим и является тьютор.

Появление тьюторской позиции связано с тем, что школа из разряда несвободного государственного учреждения перешла в разряд учреждения, которые работают с образовательной услугой, т. е. она старается отвечать на реальные вызовы времени, вызовы социальной жизни, родительские представления о развитии своего ребенка и собственные представления ребенка. Тьюторская позиция возникла как сопровождающая и обслуживающая все то новое, расширенное пространство традиционной школы, которое мы называем образовательным.

В начальной школе тьютор помогает маленькому ученику нащупать свой индивидуальный стиль учения, который связан с психофизическими, эмоциональными особенностями этого ученика, с его опытом, с тем куль-

турным материалом, с которым ребенок встречается. В точке этой встречи тьютор и работает. Важно, что тьютор объясняет, что родительские ожидания не реализуются мгновенно, что нужно пройти определенный путь, приспособиться к новому социальному месту, в котором он оказывается.

В подростковых классах школы тьютор выполняет другую работу, – она связана с тем, что школа для подростка является местом адаптации к социальным институтам. Все, что связано с разрешением конфликтов, развитием коммуникативности, управлением процессом адаптации подростков к социальной среде в этот период жизни – все это предмет работы тьютора.

Тьютор в старшей школе – это человек, который создает условия для появления индивидуальной образовательной программы у учащихся, помогает оформлению профессионального образа будущего, способствует формированию этого образа в настоящем.

Еще одной инновационной формой дополнительного образования может стать Центр планирования профессиональной карьеры (Центр компетенций). Его основные задачи:

1) развитие способности клиентов выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда территории;

2) оказание помощи в разработке (корректировке) личного профессионального плана, обеспечивающего эффективную занятость;

3) оказание квалифицированной помощи всем категориям населения в профессиональном самоопределении, планировании и психологическом сопровождении карьеры;

4) обеспечение клиентов индивидуальными программами переориентации в сторону более высокооплачиваемой и актуальной отрасли экономики;

5) разработка программ мероприятий, направленных на перспективное планирование молодежи и взрослыми профессиональной карьеры;

6) оказание помощи населению в соотношении своих индивидуальных потребностей и возможностей с конъюнктурой рынка труда;

7) разработка рекомендаций по профессиональной самопрезентации, адаптации и активным методам поиска, смены вида деятельности;

8) организация обучения клиентов эффективным технологиям трудоустройства (составление профессиональных резюме, поисковых писем работодателю, подготовка к собеседованию с работодателем);

9) основными направлениями деятельности ЦППК являются: информационно-аналитическая; учебно-методическая, маркетинговая, а также профессиональная экспертиза [8].

Еще одним ресурсом модернизации дополнительного образования в Свердловской области могут стать игровые центры. Дошкольная педагогика на всех этапах своего развития отводила игре одно из центральных мест. Успешность умственного, физического, эстетического восприятия в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Игра как познание общественного опыта и исполнение собственной роли в ней, является для периода детства естественной сферой деятельности, без которой не может развиваться полноценный человек. Но все эти игры, так необходимые ребенку в детском саду, заканчиваются с наступлением школьной поры. Взяв в руки портфель, ребенок становится квази-взрослым, на первый план выходит учеба. Снять это противоречие и призваны различные формы организации сетевых взаимодействий в играх, фестивалях и конкурсах. Каждый конкурс, состязание, игровое или фестивальное действие должны предоставлять возможности для проявления участниками их лидерской одаренности. Игра рассматривается нами как способ со-бытия детей и взрослых (репрезентация); как способ преобразования субъекта игры; как разновидность участия в деятельности; как отдохновение и разрядка (по Аристотелю); как педагогическая упорядоченность формы и содержания; как игровое поведение и коммуникация; как процесс; как структура (но и структура – тоже своеобразная «игра»); как зрелище (присутствие «при бытии», «для себя бытие», «вне себя бытие», «со-бытие» по Х. Г. Гадамеру); как «играемое» – преобразованное «истинное бытие».

Сеть игровых проектов может быть выстроена как большая социологическая игра. В соответствии с этим она:

- рассматривается как системно организованное педагогическое «игровое пространство»;
- характеризуется как одновременное, со-временное «педагогическое и эстетическое бытие»;
- сеть игровых проектов – творческая (не лапидарная) форма экспертизы качества результатов образования.

При создании всех подобных центров притяжения инноваций в процессы дополнительного образования оказываются включенными люди, имеющие существенный опыт работы в образовании и в качестве организато-

ров образования, в частности, руководители и сотрудники действующих методических подразделений. Кроме того, технология взаимодействия в рамках проектов развития образовательных учреждений предполагает наличие **постоянного куратора** для сопровождения на всех этапах развития инновационного проекта, задачей которого является обеспечение преемственности сопровождения и атмосферы открытости и искренней заинтересованности в результатах всех участников. При этом куратор ни в коем случае не должен занимать позицию преподавателя, «знающего ответы на вопросы», он должен создать режим неопределенности, работы в отсутствии готовых рецептов. К сопровождению на различных этапах привлекаются сторонние специалисты, являющиеся экспертами в соответствующих областях. (На всех этапах сопровождения целесообразно ставить участников в экспертную позицию: вырабатывать совместно с проектантами критерии оценки собственных проектов и только потом организовывать их анализ и оценку.) Все это не может не привести к формированию профессионального сообщества педагогов, самостоятельно определяющих и развивающих образовательный потенциал системы (например, в виде Центров экспертных сообществ).

В качестве основных результатов совместно организованной деятельности, при условии глубокого ее осмысления и качественного осуществления, может стать достижение нового уровня развития системы образования территории за счет усиления интеграционного эффекта входящих в его структуру элементов, что позволяет значительно расширить возможности получения качественного образования для всех потребителей образовательных услуг.

Предполагаемые конечные результаты, которые будут достигнуты в ходе развития вузом системы дополнительного образования:

- увеличение количества образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные технологии дополнительного образования;
- привлечение высококвалифицированных кадров в сферу дополнительного образования, повышение квалификации педагогических работников, в том числе в области информационных технологий;
- повышение качества системы воспитания, формирование социальной активности и гражданской позиции детей и молодежи;
- создание островков социального благополучия, выравнивания образовательных возможностей для различных категорий детей
- обеспечение доступа к современным информационно-коммуникационным технологиям;

- повышение эффективности поддержки одаренных детей и молодежи;
- повышение эффективности управления в сфере дополнительного образования.

Литература

1. Страдзе, А. Э. Доклад на Всероссийской конференции «Дополнительное образование детей» [Текст] // Дополнительное образование детей : материалы Всероссийской конф. (Москва, 3–4 декабря 2013 г.). – С. 12–25.
2. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-р. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/4429.
3. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : закон Ф3-276 // Рос. газ. – 2012. – 31 дек. – Федеральный вып. № 5976.
4. Герасимова, А. Ю. Реализация идей открытости образовательной системы в образовательном учреждении при реализации приоритетного национального проекта «Образование» [Текст] // А. Ю. Герасимова, В. И. Подкорытов // Маркетинговое управление образовательными системами : сб. – Вып. 3. – Екатеринбург : Институт развития регионального образования, 2007.
5. Адамский, А. И. Сетевое партнерство в образовании [Текст]. – М. : Эврика, 2004. – 144 с.
6. Чучкевич, М. М. Что такое сетевая организация? [Текст]. – М. : Институт социологии РАН, 1999. – 124 с.
7. Давыдова, Н. Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 1. – С. 3–6.
8. Буданова, Г. П., Обновление содержания дополнительного образования детей в контексте федеральных образовательных стандартов нового поколения [Электронный ресурс] / Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. – Режим доступа: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/2009/dop_obrazov/builova_stand_dop.htm#_ftn2.

О. В. ЕРЕМКИНА

Психолого-педагогическая диагностическая культура учителя

В последние годы, когда в ходе модернизации актуализировались проблемы качества образования, важным предметом исследования становится сущность и специфика педагогического диагноза, возможность построения педагогической деятельности учителя на диагностической основе, что, кроме того, создает предпосылки для безопасного развития личности школьника. Мы совершенно согласны с современным отечественным психологом И. А. Зимней, которая пишет: «Изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности: это самостоятельная познавательная задача и условие успешности такой деятельности» [1, с. 271–272].

С этих позиций одной из важнейших составляющих профессиональной культуры учителя становится его психолого-педагогическая диагностическая культура. Диагностика является неотъемлемой составляющей педагогической деятельности, по определению немецкого ученого К. Ингенкампа, она возникла вместе с педагогической деятельностью [3]. Но только диагностическая деятельность учителя на уровне высокой профессиональной культуры будет способствовать успешности воспитания, обучения и развития личности школьника.

Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в значительной степени способствует решению задачи создания «модели формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся», поставленной в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы».

Психолого-педагогическая диагностическая, а по своей сущности – психодиагностическая, в обычном понимании этого термина, культура учителя понятие все более принимаемое педагогической и психологической общественностью. Психологи теперь признают, что им с решением детских проблем «в одиночку» не справиться. Значимость формирования психодиагностической культуры современного учителя возрастает в связи с сокращением в ряде школ должности психологов, наряду с социальными педагогами, вызванного попыткой директоров повысить благодаря этому заработанную плату учителей. В определенной степени этому

способствовала не всегда компетентная деятельность психологов, а чаще всего – непонимание их рекомендаций, в силу низкой психологической и психодиагностической культуры большинства учителей. Развитие психодиагностической культуры у учителей позволяет приблизить решение насущных практических педагогических проблем средствами педагогической и психологической науки.

Диагностическая деятельность учителя опосредована объективной необходимостью – знать своего ученика во всех отношениях, так и только так можно воспитать его во всех отношениях. *Мотивы* познания других людей и самопознания концентрированно проявляются в диагностической направленности личности учителя. *Цель* диагностической деятельности состоит в получении достоверной информации об особенностях детей, необходимой для их безопасного личностного развития и саморазвития. *Действия и операции* учителя складываются из тщательного анализа педагогической ситуации, формулировки проблемы, отбора релевантного диагностического инструментария, феноменологии задачи, проведения диагностического изучения, анализа полученных результатов, интерпретации и сравнения с имеющейся информацией о ребенке, сопоставления и выводов.

В процессе осуществления диагностической деятельности учитель *предметно* взаимодействует с личностью ученика, используя инструменты психодиагностики, и предметом его деятельности выступают психологические особенности личности ребенка. При этом одним из основных *инструментов* является сама личность педагога, благодаря которой устанавливается психологический контакт с ребенком, выявляются мотивы поведения, обеспечивается безопасность его психического развития. Сведения об ученике, о его личностных особенностях, об уровне интеллектуального развития, духовности, нравственности, мотивах его учения, уровне тревожности, полученные в результате диагностической деятельности, выступают также и как *средство* собственного развития педагога, способные преобразовать качественно его педагогическую деятельность. Это происходит в силу того, что в корне меняется *смысл* и значение педагогической деятельности, у учителя появляется возможность заботиться о психологическом здоровье детей, их развитии, решать педагогические проблемы на высоком уровне. Все изложенное характеризует диагностическую деятельность учителя как социально значимую.

Субъектность диагностической деятельности находит свое выражение: в активности субъекта-учителя; гуманистической направленности и избирательности деятельности; потребности познавать людей, опосредо-

ванного опытом самопознания; установками на развитие своего ученика, мотивацией достижения высокого результата в деятельности; глубоким личностным смыслом («значение для меня») в силу высоких достижений в учебно-воспитательном процессе. *Деяния* педагога становятся достоянием его личности. Сведения об ученике, о его особенностях, об уровне интеллектуального развития, духовности, нравственности, мотивах его учения, уровне тревожности, полученные в результате диагностической деятельности учителя, выступают также средством его собственного развития. Единицей анализа диагностической деятельности учителя выступает *диагностическое действие*, которое насыщается предметным содержанием и определяется качественной характеристикой этой деятельности – психолого-педагогической диагностической культурой учителя.

Мы рассматриваем психодиагностическую культуру как подструктуру общей профессионально-педагогической культуры, которая представляет собой сложное интегративное и многомерное психологическое образование личности педагога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития; формирование ее осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно-ценностные, волевые, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога и существенно стимулирует творчество учителя и рост его профессионализма.

Особенностью нашего подхода к проблеме является феноменология психодиагностической культуры учителя с позиций теории смысла, что позволило объяснить глубинные внутренние процессы образования динамических смысловых систем при освоении учителем психодиагностической деятельности. Система педагогических, психологических и организационных мероприятий направленных на формирование психодиагностической культуры учителя способствует изменению смысла педагогической деятельности и проявляется: в регулировании отношений к себе, к другим и других к себе на основе ценностного отношения; психодиагностическом сопровождении безопасного личностного развития ребенка; в постоянной рефлексии, саморегуляции и самосовершенствовании с учетом результатов самопознания; в интеллектуальной активности и индивидуально-творческом отношении к деятельности; в коммуникативной культуре, сотрудничестве с детьми и взрослыми, посредничестве; в психологической компетентности, познавательной и психодиагностической направленности.

Методологической основой концепции формирования психодиагностической культуры учителя в первую очередь выступает принцип деятельностного опосредования психики и сознания, обоснованный в трудах выдающихся отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин и др.). Кроме того, существенное значение для понимания процесса формирования психодиагностической культуры имеет принцип опосредования межличностных отношений в малой группе содержанием, целями и ценностями совместной деятельности, в нашем случае педагогической, А. В. Петровского.

Понятие личностный смысл в отечественной психологии появилось в 30–40-е гг. прошлого столетия и связано с именем А. Н. Леонтьева. В рамках статьи мы не можем подробно останавливаться на изложении психологии смысла и потому заручимся поддержкой одного из самых авторитетных ученых в этой области Д. А. Леонтьева. Анализируя и обобщая исследования А. Н. Леонтьева и других отечественных психологов (А. Г. Асмолов, Е. Ю. Артемьева, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников, З. М. Истомина, Е. Е. Насиновская, Я. З. Неверович, В. В. Столин, О. К. Тихомиров, Д. Б. Эльконин), Д. А. Леонтьев сформулировал общие положения деятельностного подхода к проблеме смысла:

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной жизненной ситуацией, деятельностью.
2. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности.
3. Смысл обладает действенностью, то есть он побуждает человека к определенному поведению, поступкам.
4. Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему.
5. Смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта [4].

В нашем исследовании мы исходили из того, что смыслообразование, рассматриваемое в плоскости жизненных отношений субъекта с миром, представляет собой процесс расширения смысловых связей. Овладение психодиагностической деятельностью, действия по изучению своих индивидуальных особенностей для учителя выступают точкой отсчета в формировании психодиагностической культуры. Реализация индивидуальных потребностей в самопознании образуют смысловые связи первого порядка, релевантные данной потребности – познание себя и других, значение этого знания для общения, саморазвития, формирования личности. Эти предме-

ты выступают смыслообразующим началом по отношению к смысловым связям второго порядка, благодаря которым определяются *цели*. Конечные цели, в свою очередь, приобретают смыслообразующую силу по отношению к промежуточным целям, образуя связи третьего порядка и т. д.

Процесс смыслообразования может содержать несколько порядков, и их количество и качество в процессе смыслообразования зависит от субъекта, его индивидуальных особенностей, возможностей и объективных обстоятельств (осведомленность, опыт, богатство смысловых связей и отношений), характера деятельности, уровня мастерства самих учителей и педагогов, формирующих психодиагностическую культуру. Все связи образуются в ходе практической психодиагностической деятельности субъекта, именно в ней намечаются пути реализации потребностей, определяются значение и место явлений и событий благодаря включению их в структуру смыслового опыта.

Психологический механизм формирования психодиагностической культуры это сложный процесс изменения педагогических ценностей, смысла педагогической деятельности под влиянием включения в нее нового предмета – познания личности школьника и решению проблемных психодиагностических задач. Опираясь на внутриличностную динамику смысловых процессов Д. А. Леонтьева (*смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство*) мы описываем процесс формирования психодиагностической культуры следующим образом. *Смыслообразование* представляет собой переход или перенос смысла на новый носитель. Формирование психодиагностической культуры начинается с включения учителя в психодиагностическую деятельность, актуализации процессов самопознания, презентацию возможностей идеологии психодиагностического сопровождения образовательного процесса и безопасного личностного развития. *Учитель вправе принять ее или не принять, однако, независимо от его решения* осуществляется процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации разворачивающейся деятельности. Такой процесс можно «запустить» благодаря занятиям по психодиагностике в системе повышения квалификации учителей, на курсах.

Смыслоосознание – это изменение смысла и, более широко, изменение направления смыслообразования за счет рефлексивного расширения смыслозадающего контекста. Психодиагностическая деятельность, решение проблемных психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия подводят учителя к осмыслению (рефлек-

сии) ценностей психодиагностического сопровождения. Этот процесс предполагает воплощение смысла в значениях и перевод его на уровень функционирования. Смыслообразование порождается самим движением предметности, а осознание смыслов осуществляется благодаря направленной рефлексии и связано с решением задач на смысл. В наибольшей степени смыслообразование стимулирует удовлетворенность от того, что на основе диагностического сопровождения решаются детские проблемы, педагогический процесс становится более продуктивным, а дети более радостными и счастливыми.

Смыслостроительство представляет собой внутреннюю критическую перестройку смысла при столкновении с реальностью или иным смысловым миром, ставящим под сомнение имевшийся смысл. Учитель, который видит, как меняются отношения с детьми и их родителями, как сама деятельность благодаря диагностическому сопровождению становится более эффективной, осмысленной и значимой, уже не представляет себя в другой роли. Это изменение смысла всей профессионально-педагогической деятельности (рабочая мотивация) на основе ценностного отношения к личности школьника, предполагающее психодиагностическое сопровождение его безопасного личностного развития. Адекватность осмысления субъектом тех или иных сторон действительности проверяется только его практической деятельностью, в том числе путем творческой перестройки прежних связей.

Однако все же простое включение в психодиагностическую деятельность студентов педвузов и учителей-практиков автоматически не приводит к формированию психодиагностической культуры. Для этого необходимо: наличие определенных ценностей и сформированные мотивы психодиагностического сопровождения безопасного развития личности ребенка; наличие в структуре личности психодиагностической направленности и устойчивой потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании; развитое педагогическое мышление и творческие способности; сформированные рефлексивные и перцептивные навыки; умения на операциональном и технологическом уровне решать проблемные психодиагностические задачи. У каждого учителя появляется возможность перейти на новый уровень ценностного отношения к ребенку, ему предоставляется свобода выбора («А почему бы и нет?»), а для принятия решения требуется определенный уровень личностной зрелости.

Мы предполагаем, что сформированная психодиагностическая культура учителя соответствует логике свободного выбора, когда задействованы рефлексивные процессы, самостоятельно принимается решение об

изменении смысла всей педагогической деятельности и в значительной степени способствует этому психодиагностическая деятельность, имеющая рефлексивную природу. При этом, по-видимому, логика социальной нормативности характерна для начального этапа формирования психодиагностической культуры, когда учитель использует психодиагностические методики как обязательные, но не считает еще психодиагностическое сопровождение педагогического процесса *своим* личным делом. Оно стало нормой поведения, но не стало для него мотивом и потребностью. Для более высокого уровня сформированности психодиагностической культуры характерна логика жизненной необходимости, когда учитель осмысливает процесс психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития детей, смысл воплощается в значениях и переводится на уровень функционирования. Психодиагностическое сопровождение развития детей воспринимается учителем как дело важное, необходимое и личностно значимое. На самом высоком уровне развития исследуемого вида культуры после критической перестройки прежних связей идеология психодиагностического сопровождения учебно-воспитательного процесса и безопасного личностного развития детей приводит к упорядочиванию отношений с миром, тогда меняется смысл всей профессиональной деятельности, и учитель по собственной свободной воле осуществляет свою работу на уровне психодиагностической культуры.

Таким образом, динамика психодиагностической культуры тесно связана с развитием смысловых процессов и особенностями смысловой регуляции поведения (по Д. А. Леонтьеву), в силу чего механизм развития психодиагностической культуры содержит: принятие новой идеологии психодиагностического сопровождения, *смыслообразование* (логика социальной нормативности), *смыслоосознание* (логика жизненной необходимости) и *смыслостроительство* (логика свободного выбора) как возможность индивидуального творческого осуществления педагогической деятельности на основе идеологии психодиагностического сопровождения и роста профессионализма учителя.

Одним из средств формирования психодиагностической культуры с позиций теории смысла мы считаем специальные смысловые воздействия, предложенные Д. А. Леонтьевым: 1) включение в структуру смыслов новых источников или изменение их смысла; 2) изменение психологических характеристик источников смысла, что влечет за собой изменение мерности данного смысла, усложнение его структуры [4]. Используя предложенный Д. А. Леонтьевым подход, мы разработали комплекс смысловых образующих технологических воздействий в рамках целост-

ной системы педагогических, психологических и организационных действий, направленных на построение и изменение отношений между субъектами педагогического процесса с целью формирования у студентов и учителей психодиагностической культуры. Условно все эти воздействия можно рассматривать как модули:

- *культурологический* модуль предполагает ориентацию системы вуза и ее преподавателей на общую профессиональную и психодиагностическую культуру; создание гуманной, культуротворческой среды образования, вариативность и качественное своеобразие ее элементов;

- *смыслодержательный* модуль – построение образовательного процесса в вузе на основе амплификации гуманистических смыслов педагогической деятельности, что достигается благодаря гуманизации отношений между преподавателями и студентами, личностному подходу; включению смыслообразующих технологических воздействий в учебно-воспитательный процесс; расширению отношений внутри профессионального сообщества, сотрудничеству, сотворчеству;

- *организационно-педагогический* модуль предусматривает реализацию принципа психодиагностического сопровождения в контексте: психолого-педагогических дисциплин, самостоятельной работы студентов, педагогических практик; самопознания, создания индивидуальных программ личностного и профессионального саморазвития студентов; воспитательной деятельности вуза;

- *психолого-педагогический* модуль – стимулирование психолого-педагогической творческой деятельности на психодиагностической основе в процессе учебно-исследовательской и научной работы студентов (индивидуальные творческие задания, участие в конференциях, публикации и др.); обучение технологии решения проблемных психодиагностических задач; использование психодиагностических таблиц.

Изменение источников смысла может происходить разными путями и одним из них является подключение дополнительных мотивов. Дополнительным мотивом может выступать процесс самопознания учителя в ходе освоения диагностического инструментария и создание на этой основе программ индивидуального личностного и профессионального развития. Для студентов процесс самопознания включен в контекст психолого-педагогических дисциплин. В системе повышения квалификации учителей он осуществляется благодаря «пропусканию» изучаемого диагностического инструментария через себя, то есть изучение, прежде всего своих особенностей личности, черт характера, направленности, уровни субъективного контроля, профессиональной готовности и т. п.

Однако самым действенным способом изменения источников смысла является создание наглядного образа личности ребенка как основной ценности педагогической деятельности. Яркий показ проблем ребенка (неуспевающего, конфликтного, тревожного, с низким уровнем учебной мотивации и т. д.), понимание его душевных переживаний и невозможности с ними справиться самостоятельно, обращение к трудностям, которые переживали сами студенты или учителя в детстве. Для этого используется богатейшая коллекция педагогических ситуаций, актуализирующих детские проблемы, реализуемая: посредством ситуационных методов (кейс-метод), контекстного обучения; в процессе эвристического поиска решения педагогических проблемных психодиагностических задач; благодаря использованию психодиагностических таблиц, разработанных нами на основе исследований А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костроминой, Н. П. Локаловой [2; 5].

Два последних метода (решение педагогических проблемных психодиагностических задач и работа с психодиагностическими таблицами) занимают особое место в модульной системе формирования психодиагностической культуры учителей, так как позволяют целенаправленно развивать поисковые умения (формулировать проблему, выдвигать гипотезы, осуществлять проверку их правильности), устанавливать причинно-следственные связи, осуществлять феноменологию типичных трудностей в воспитании, обучении и развитии детей, подбирать релевантный диагностический инструментарий. Психодиагностические таблицы как эффективная форма описания типичных трудностей (проблем) в обучении, воспитании и развитии детей, содержат достаточно полную информацию о возможных причинах отклонения от нормы, вариантах психодиагностики, путях коррекционной работы по преодолению данного недостатка.

Обучение работе с таблицами осуществляется поэтапно и начинается с «готовых» педагогических трудностей, которые преподаватель «прорабатывает» со студентами от феноменологии до подробного описания методов воздействия. Затем студенты учатся самостоятельно вычленять проблему, осуществлять феноменологию, выдвигать гипотезы, подбирать релевантный диагностический инструментарий. Самым сложным этапом является формулировка педагогических проблем. Однако сочетание работы с таблицами с эвристическим поиском дает хороший результат. Названные технологии способствуют формированию ценностей и смыслов психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития детей, психодиагностической компетентности, когнитивной и операциональной составляющих психодиагностической культуры. Работа с таблицами сочеталась с другими продуктивными технологиями – реф-

лексивными технологиями и решением проблемных педагогических психодиагностических задач.

Существует представление о профессиональной способности и профессионально значимых качествах, обуславливающих успешность профессиональной деятельности, которые не является суммой качеств, а представляет собой целостность, синтез, комплекс, функциональный орган (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Б. М. Теплов). На наш взгляд, способность эффективно решать проблемные психодиагностические задачи может рассматриваться как одна из таких профессиональных способностей, в ней концентрированно проявляется и реализуется инструментально-технологический компонент психодиагностической культуры.

В педагогике и психологии понятие «задача» имеет давнюю историю развития. Задача рассматривалась С. Л. Рубинштейном как сознательное человеческое действие, а А. Н. Леонтьев определял ее как цель, данную в определенных условиях. Как метко выразился А. А. Вербицкий, задачи возникают в результате трансформации проблемных ситуаций, «очищения» их от противоречий и неопределенности, выделения необходимых и достаточных условий и способов их преобразования [6]. Мы обратились к проблемному обучению, убедившись в небольшой эффективности информационных методов обучения.

Как известно, стержневым понятием в проблемном обучении является проблемная ситуация, с помощью которой моделируется исследовательская деятельность обучающихся. По мнению И. А. Зимней, высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение и самоконтролирует правильность этого решения [1].

Существует точка зрения о том, что любая педагогическая ситуация проблемна (И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов, В. А. Сластенин). Само возникновение педагогической задачи обусловлено наличием проблемы и необходимостью перевода воспитанника из одного состояния в другое [7, с. 337]. Процесс решения задачи представляет собой *поиск* выхода из *затруднения* или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной. Осознанное интеллектуальное затруднение, возникающее в процессе анализа педагогической ситуации, позволяет рассматривать ее как проблемную ситуацию со всеми вытекающими отсюда последствиями, то есть возможность использовать технологии проблемного обучения.

Исходя из этого, мы попытались найти пути оптимизации обучения студентов решению проблемных педагогических психодиагностических

задач с помощью эвристического поиска. Один из путей «приближения» студентов к трансформации проблемной ситуации в задачу – развитие умений ставить вопросы («проанализируйте», «объясните, почему?», «каким образом?», «почему?», «от чего зависит?», «из чего следует?» и т. п.).

Другой, важнейшей составляющей поиска мы считаем вычленение педагогической проблемы, которая в большинстве случаев может быть превращена в задачу только благодаря психодиагностике. Анализ педагогической проблемной ситуации осуществляется в несколько этапов:

А. Характеристика проблемной ситуации. 1. Рассмотрение педагогической ситуации как сложного явления, имеющего составляющие элементы: условия (место, время, характер деятельности и пр.), взаимоотношения субъекта и среды (мотивы, потребности, особенности поведения, отношения с другими людьми). 2. Выявление противоречий внешних (поведение субъектов) и внутренних (психическое состояние субъекта).

Б. Анализ педагогической ситуации. 1. Объективизация известного и неизвестного с помощью вопросов, содержащих задания: «проанализируйте», «объясните, почему?» и т. д. 2. Организация диалогического общения на основе вопросов и ответов. 3. Формулировка цели (целей).

В. Постановка проблемы (проблем). 1. Определение характера проблемы (стратегическая, тактическая, оперативная). 2. Постановка проблемы или проблем. 3. Подбор релевантного психодиагностического инструментария для проверки правильности поставленной проблемы.

Г. Выдвижение гипотез и их проверка. 1. На основе результатов предварительной психодиагностики формулировка гипотезы или гипотез. 2. Преобразование (трансформация) проблемной ситуации в задачу. 3. Использование психодиагностики для проверки выдвинутых гипотез.

Д. Поиск способа решения и решение задачи. 1. Выбор действий педагога, методов и приемов воздействия (взаимодействия). 2. Определение предполагаемых результатов воздействия. 3. Прогнозирование правильности различных вариантов действий педагога.

Е. Проверка решения и обоснование правильности решения задачи. 1. Анализ предполагаемых результатов. 2. Обоснование правильности решения задачи.

Учитывая представление о психодиагностической задаче А. Ф. Ануфриева, Ю. З. Гильбуха, Д. Б. Эльконина, мы создали для обучения студентов достаточно большой набор психодиагностических задач, опираясь при этом на принципы, которые прошли экспериментальную проверку [2]:

1. *Принцип причинности.* В задаче должны быть отражены причинно-следственные связи реальной практической диагностической задачи.

2. *Принцип фактической правильности диагноза.* При решении задачи из одних и тех же симптомов можно сделать заключение о разных причинах. В качестве правильного ответа признается только та логическая цепочка, которая действительно соответствует реальной жизненной ситуации.

3. *Принцип избыточных данных.* Данных для решения задачи должно быть много, то есть в процессе решения можно пользоваться дополнительной диагностической информацией. Это моделирует реальную психодиагностическую ситуацию, когда учитель может активно получать эти данные в поиске решения психодиагностической задачи, как это происходит на практике.

Для формализации анализа результатов решения психодиагностических педагогических задач можно использовать следующие критерии оценки успешности процесса решения:

- *феноменология* как способность проанализировать внешние факторы, зафиксировать внутренние особенности ученика (типологические свойства, черты характера, мотивы поведения), сопоставить внутренние и внешние формы реагирования ученика на происходящие события; – *умение формулировать гипотезу* (гипотезы) как следствие осуществленного анализа педагогической ситуации и вычленения проблемы;

- *способность устанавливать причинно-следственные связи;*

- *выполнение всех этапов проблемно-поисковой деятельности* как обязательное условие успешного решения проблемной задачи, так как, по нашим данным и данным других исследований, ни одна проблемная психодиагностическая задача не может быть решена полностью и качественно, если не соблюдается данное условие (А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина);

- *решение задачи*, которое выступает главным условием продуктивности изучаемой деятельности. Мы зафиксировали несколько вариантов стратегий поиска решения задачи, которые удобнее всего соотнести со стратегиями Дж. Брунера: 1) *стратегия последовательного поиска*, то есть выдвижение гипотез и последовательная их проверка, как самая эффективная стратегия; 2) *консервативная стратегия* – попытка отыскать правильный ответ методом проб и ошибок (гипотезы не выдвигаются), задача решается частично; 3) *азартная стратегия* свидетельствует о бессистемных попытках найти способ решения, решения не дает. Названные признаки достаточно полно характеризуют сложный процесс анализа,

синтеза, поисковой деятельности, установления причинно-следственных связей, релевантного подбора психодиагностических методик.

Одним из средств изменения смысла выступают подключение смысловых диспозиций, ссылка на личный педагогический и психодиагностический опыт преподавателя, на опыт референтной группы, известных и авторитетных людей (К. Д. Ушинский, П. П. Блонский и др.), мысли и высказывания великих педагогов и мыслителей. Изменение смысла в процессе формирования психодиагностической культуры происходит благодаря подключению самоотношения, социальной, ролевой идентичности и актуализации глубинных ценностей. Это обращение к внутренней личностной позиции учителя как профессионала, учителя гуманного («Хороший учитель знает своих учеников во всех отношениях», «Хороший учитель – практический психолог», «Гуманный учитель – организует саморазвитие школьника на основе самопознания» и т. д.). Все названные способы изменения смысла становятся более эффективными при комплексном использовании.

При участии и под влиянием школьного психолога может происходить изменение или актуализация смысловых связей, позволяющих одни и те же действия наполнять разным смыслом в зависимости от цели, выступающей источником смысла. Например, использовать психодиагностику для выполнения квалификационной работы или использовать ее для оказания помощи «проблемным» детям.

В процессе достижения первой цели важно перенести акцент на возможности, которые открывает процесс получения достоверной информации об особенностях личности, мышления, способностях, то есть сделать источником смысла благородные цели – решение детских проблем.

Продуктивный путь воздействий на смыслообразование заключается в проработке реально существующих связей, которые особенно четко просматриваются в деятельности учителя, осуществляющего психодиагностическое сопровождение безопасного личностного развития детей. Мы убеждены в том, что психодиагностическая культура учителя стимулирует формирование внутренней рабочей мотивации (Э. Деси, Дж. Хакман и Г. Олдхем) и рост профессионализма учителя [8]. Реально существующие связи конкретизируются в следующих характеристиках:

– *разнообразие умений* (учитель владеет диагностическим инструментарием и способен на основе достоверной информации к разнообразным воспитательным воздействиям);

- *идентифицируемость действий* (учитель знает, как воспитывать, развивать, оказать педагогическую и психотерапевтическую помощь);
- *значимость деятельности* (квалифицированная и своевременная поддержка и помощь детям высоко оценивается самими детьми, их родителями, коллегами, администрацией);
- *самостоятельность* (деятельность на уровне высокой психодиагностической культуры создает предпосылки для принятия самостоятельных высоко квалифицированных решений);
- *отдача и обратная связь* (возможность развивать, обучать и воспитывать на основе полной и достоверной информации об особенностях детей и уровне их достижений создает предпосылки для обратной связи).

В нашей практической (школьный психолог) и экспериментальной работе мы длительно наблюдали за характером работы учителей, прошедших специальные занятия и фиксировали постепенные изменения смысла их педагогической деятельности. Учителя сами замечали, как преобразается их отношение к детям, становится бережным, заботливым, уважительным. Во взаимодействии с детьми главными становились: психологическая поддержка, развитие духовности; избавление от неуверенности и снятие тревожности; повышение самооценки детей. Характерные для учителей высказывания свидетельствуют об изменении потребностей, ценностей и смыслов профессиональной деятельности: «Я стала смотреть на своих учеников открытыми глазами, для меня теперь самая большая ценность – их доверие, вера в мои силы, знания и мудрость»; «Самое главное в воспитании – это точное представление о том, что ты получишь в результате, а я теперь не только вижу цель, но и прекрасно понимаю, как, при моем внимательном и заботливом участии движется к цели каждый мой ученик»; «Для меня стал совершенно понятен, звучавший ранее абстрактно призыв: «планировать и отслеживать развитие мышления, памяти, воображения и личности в целом на каждом уроке». Теперь я легко фиксирую достигнутое и планирую будущее для каждого ученика».

Таким образом, в смысловом конструкте учителей отмечается перемещение по шкале в сторону уважения ребенка, стремления осуществлять безопасное личностное развитие, понимать, заботиться, в силу чего возрастает значение и ценность психологического и психодиагностического знания. И происходит это в силу объективных возможностей осуществлять такую поддержку, реальной способности учителя принимать на себя роль практического психолога, консультанта, что возможно только при наличии психодиагностической культуры.

Литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001.
2. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997.
3. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст] / пер. с нем. – М., 1991. – 240 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003.
5. Локалова, Н. П. Как помочь слабо успевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике [Текст]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2005.
6. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : моногр. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
7. Сластенин В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997.
8. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг [Текст]. – СПб. : Речь, 2000.

Н. В. КАРНАУХ

Роль личности преподавателя высшей школы в осуществлении ее модернизации (исторический аспект проблемы)

В процессе своего исторического развития система высшего образования России неоднократно подвергалась модернизации, то есть обновлению в соответствии с требованиями современности. Особенностью модернизационных процессов в России является то, что они, по мнению философов, носят «догоняющий характер» [1, с. 5]. В области образования модернизационные процессы начинаются с преобразований Петра I. Его желание иметь в России Академию Наук по образцу и подобию того, что есть во Франции, реализовалось в основании им Петербургской Академии Наук. В ее структуру вошел и первый российский университет.

Осуществление модернизационных процессов в высшей школе невозможно без изменения требований к профессорско-преподавательскому составу. В первых российских университетах преподавателями были приглашенные из-за границы профессора. В связи с этим одной из главных задач отечественного образования XVIII–XIX вв. являлась создание отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы. Эта система должна была, с одной стороны, отвечать общеевропейским требованиям, с другой – учитывать национальные особенности России.

Преподавание в высшей школе – особая сфера деятельности, требующая специальной подготовки. Особенно острой эта проблема становится в первой четверти XIX в.: в этот период многие европейские университеты стали ориентироваться на немецкую модель высшего учебного заведения: необходимо было привести в соответствие с современными европейскими требованиями российские университеты. Отечественный высший школе нужны были профессора с высокой квалификацией, с образованием на уровне Западной Европы, что позволило бы преодолеть замкнутость русской университетской науки, расширить зарубежные научные контакты, без которых было бы немыслимо быстрое развитие национальной науки и образования в XIX в.

В качестве идеальной модели немецкого университета нового образца – свободного от средневековой схоластики и основанного на новой методологии и методике образовательного процесса – рассматривался Берлинский университет, основанный в 1816 г. В. Гумбольдтом. Именно

по этой причине в российские университеты приглашались ученые чаще всего из Германии. В России ближе всего к немецкой модели находился Дерптский (официальное название г. Тарту в 1224–1893 гг.) университет. Он являлся «истинным культурным и научным центром, не уступавшим во многом западноевропейским университетам» [2, с. 28]. Во второй половине 20-х гг. XIX в. первым ректором этого университета академиком Г. Ф. Парротом был подготовлен проект под заглавием «Мысли о внутренних университетах России», в преамбуле которого автор обосновал необходимость подготовки русской национальной профессуры для русских университетов. В качестве места подготовки отечественных профессоров, которые могли бы составить серьезную конкуренцию иностранным преподавателям, академиком был назван Дерптский университет. Близкий по духу к немецким университетам, он должен был служить своеобразным мостом между Россией и Западной Европой.

Николай I ознакомился с этим проектом и изъявил Высочайшую волю свою следующими словами: «Профессоры есть достойные, но их немного и нет им наследников; их должно готовить и для сего лучших студентов человек 20-ть послать на два года в Дерпт, а потом в Берлин или Париж, и не одних, а с надежным начальником на два же года; все сие исполнить немедля» [3, с. 95–96]. Предложенную Г. Ф. Парротом систему оперативной подготовки профессоров было решено назвать Профессорским институтом.

В истории Московского университета профессором С. Шевыревым об этом событии написано: «В 1828 году был <...> образован Институт из двадцати природных Россиян, предназначенных для замещения со временем Профессорских кафедр в четырех Русских Университетах» [4, с. 477].

Всего Профессорский институт осуществил два набора. Первый – в 1828 г., второй – в 1833 г. Процесс комплектования, как первого, так и второго состава студентов был строго официальным и проходил по инициативе и под контролем Министерства народного просвещения.

Рекомендованные для поступления в Профессорский институт и давшие согласие кандидаты, проходили первые испытания на местах. Им предстояли экзамены по всем предметам. Далее следовала проверка состояния здоровья, проводившаяся преподавателями медицинского факультета, и анализ поведения, составленный инспектором. В некоторых университетах кандидат должен был прочитать вслух длинный отрывок из книги по специальности. Это был способ проверки, достаточно ли сильный и внятный у него голос, необходимый для должности профессора. Завершающим этапом было «строгое испытание» – проверка знаний

будущих воспитанников в Петербургской Академии наук. После прохождения всех этих испытаний молодые люди были отправлены в Дерпт, где приступили к обучению.

Своеобразную систему подготовки преподавателей университетов нового (классического) типа, зародившуюся в первой половине XIX в. в Дерптском Профессорском институте, мы рассматриваем как научно-педагогическую школу. Содержание этой подготовки включало в себя как усвоение основ исследовательской деятельности под руководством опытных профессоров-наставников, погружение в нее, так и овладение эффективными формами преподавания своей науки, приемами приобщения к ней студентов и развития у них интереса к научно-педагогической деятельности, желания ею заниматься.

Важной характеристикой научно-педагогической школы является наличие в ней преемственности. В основу новой системы специализированной подготовки профессоров для университетов России Императором Николаем I изначально была заложена идея преемственности. Он говорил о востребованности таких профессоров, которые смогли бы подготовить достойных учеников («наследников»).

В Профессорском институте объектом преемственности являлись ценности научно-педагогической деятельности. В рамках российской научно-педагогической школы формировались нормы профессиональной деятельности преподавателя отечественного университета, осуществлялась передача ценностей научно-педагогической деятельности от Учителя – Мастера к Ученику. Механизмами преемственности являлись:

- пример, образ деятельности профессора – наставника;
- утверждение в Институте новых норм профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, создание условий для интериоризации этих норм воспитанниками;
- профессиональное общение на разных уровнях, в ходе которого происходил обмен мнениями, формировалась профессиональная позиция.

Эффективность этих механизмов была обеспечена созданием следующих условий:

- установление благоприятного психологического микроклимата;
- осуществление индивидуального подхода к воспитанникам;
- предоставление воспитанникам возможности для самореализации;
- отслеживание результатов достижения цели.

Основное внимание в Профессорском институте уделялось индивидуальному подходу к обучаемым, развитию у них самостоятельности. В соответствии с этим, для каждого воспитанника в первые дни пребывания

ния в Дерпте был составлен план работы на весь период обучения, учитывая индивидуальные способности и знания. Кроме посещения лекций и участия в других коллективных занятиях, предусматривалась и довольно обширная самостоятельная, в основном практическая, работа. В соответствии с выбранной специальностью за воспитанниками закреплялись профессора-руководители. По воспоминаниям Н. И. Пирогова, одного из первых выпускников Профессорского института, это были люди, известные «необыкновенной начитанностью и ученостью» [5, с. 322].

Каждый профессор – руководитель должен был иметь со своим воспитанником (воспитанниками) самый тесный контакт, создать атмосферу взаимного доверия и при помощи этого нацелить воспитанника на самостоятельную работу. Ректор рекомендовал различные формы самостоятельной работы: конспектирование и рецензирование книг, написание статей или рефератов на выбранную тему. От профессоров-наставников требовалось, чтобы при руководстве самостоятельной работой основное внимание они обращали на суть предмета, оставляя решение побочных вопросов самим воспитанникам [6].

Под руководством опытных наставников воспитанники отходили от формального усвоения предмета. Кроме важных научных положений, неоспоримых фактов, значимых событий они имели возможность познакомиться с их критической оценкой, высказанной преподавателем эмоционально, с увлечением, могли высказать свое мнение. Любовь профессора к своему предмету помогает слушателям его лучше понять, прочувствовать. Будущие преподаватели университетов, кроме содержания предмета, усваивали эффективные формы и методы его преподнесения, а впоследствии, о чем свидетельствуют воспоминания их учеников, смогли их успешно реализовать, усовершенствовать.

Общность научных интересов, умение вовремя прийти на помощь нуждавшимся, даже материально, студентам, связывали учителей и учеников тесными узами дружбы, уважения и любви.

Для достижения поставленной Императором цели необходимо было постоянно отслеживать результаты процесса становления будущих профессоров. Каждое полугодие В. М. Перовишкин, директор Профессорского института, составлял отчет попечителю об успехах воспитанников. В отчете анализировались трудности, с которыми встречались воспитанники, достижения каждого из них.

Подводя итоги первого полугодия (27 февраля 1829 г.), директор общал попечителю, что почти все студенты Профессорского Института понимают и чувствуют важное свое назначение, и «оправдывают его рев-

ностию к наукам и похвальным образом жизни. По сему началу можем с великою надеждою сказать, что, при помощи божией, благотворные намерения Его Императорского Величества и упования отечества будут сими юношами исполнены» [7, л. 1]. Далее представлялись отчеты об успехах каждого воспитанника в освоении всех предметов, в развитии профессиональных умений.

Попечитель Дерптского университета граф К. А. Ливен отправлял отчеты уже самому Императору Николаю I. В своем первом отчете он сообщал о том, что воспитанники все уже определились в выборе области педагогической деятельности: Ф. Иноземцев, А. Филомафитский, П. Шрамков, Г. Сокольский, Н. Пирогов, Н. Скандовский посвящают себя медицинским наукам; В. Лапшин – математике; П. Котельников – астрономии; М. Куторга и М. Лунин – Древней и Российской истории; С. Куторга – зоологии; И. Шиховский и П. Корнух-Троцкий – ботанике; А. Чивилев и И. Ивановский – политической экономии; Д. Крюков и А. Валицкий – словесности латинской и греческой; А. Мухлинский – восточным языкам. Что касается достижения главной цели пребывания воспитанников в Дерпте, то К. А. Ливен отмечает: «Можно надеяться, что из 18 студентов Профессорского Института восемь человек: Пирогов, Иноземцев, Калмыков, Шкляревский, М. Куторга, Шрамков, Ивановский и Крюков будут отличными профессорами; четверо: Ст. Куторга, Котельников, Лапшин, Валицкий – хорошими; четверо: Филомафитский, Шиховский, Корнух-Троцкий, Чивилев – посредственными. Скандовский, может быть, станет человеком со сведениями, но не профессором, о Сокольском ничего определенного сказать нельзя. Впрочем, одно только будущее время может решить все» [7, д. 656, л. 25].

В последний год обучения воспитанникам Профессорского Института необходимо было сдать экзамен и защитить диссертацию, а также прочитать пробную лекцию перед членами комиссии. Лекции были прочитаны, и в своем очередном отчете попечителю директор отмечал: «Решительную надежду сделаться *способными университетскими преподавателями* (курсив наш. – Н. К.) подают Шиховский, Корнух-Троцкий, Пирогов, Лапшин, Котельников, Иноземцев, Ивановский, Валицкий, Чивилев, Крюков, Лунин, оба Куторги. Скандовский показал при испытаниях больше познаний, нежели сколько от него ожидали и принадлежит к сему перечню. Напротив того, нельзя сделать решительного заключения о способностях к преподаванию Сокольского и Филомафитского» [7, д. 656, л. 92].

На основе анализа результатов педагогической деятельности выпускников Профессорского института можно утверждать, что прогнозы ди-

ректора в отношении А. М. Филомафитского не оправдались: современники отмечали, что профессор кафедры физиологии Московского университета Алексей Матвеевич Филомафитский был прекрасным педагогом и организатором научных исследований. Он «придал физиологии подлинно научный характер» [8, с. 13]. Что касается Г. И. Сокольского, то необходимо отметить, что он, в силу особенностей своего характера, проработал в должности профессора Московского университета всего 15 лет. Эрудированный и талантливый клиницист, он посвятил себя занятиям частной практикой.

После выпуска первого набора воспитанников Профессорский Институт осуществил в 1833 г. второй набор, его воспитанники (всего 6 человек) окончили Профессорский Институт в 1838 г.

Поставленная перед воспитанниками цель: подготовиться к занятию профессорской должности в одном из отечественных университетов, постепенно, из нормативно заданной, приобрела конкретное выражение. В Профессорском институте было осуществлено два взаимосвязанных процесса: *утверждение общезначимых норм* профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и их *интериоризация* будущими российскими профессорами (отражение в индивидуальном стиле профессиональной деятельности).

Цель, поставленная Николаем I перед Профессорским институтом, была успешно выполнена: *научно-педагогической школой Профессорского института* было подготовлено 24 ученика, занявших должности экстраординарных и ординарных профессоров в университетах России.

К осуществлению педагогической деятельности выпускники двух выпусков Профессорского института приступили в следующих университетах:

В Дерптском – Н. И. Пирогов; в Московском – И. В. Варвинский, П. Г. Редкин, Д. Л. Крюков, А. И. Чивилев, Ф. И. Иноземцев, А. М. Филомафитский; в Петербургском – П. Д. Калмыков, С. С. Куторга, М. С. Куторга, А. Н. Савич, И. И. Ивановский, И. О. Шиховский; в Харьковском – А. О. Валицкий, М. М. Лунин, П. П. Любовский, В. И. Лапшин; в Казанском – Г. И. Сокольский (через месяц он был переведен в Московский университет), Н. А. Иванов, Н. А. Скандовский, И. Я. Горлов; в Киевском (Университет Св. Владимира) – П. Я. Корнух-Троцкий; в Виленской Астрономической Обсерватории – Е. Е. Саблер.

При поступлении в институт будущие профессора давали подписку, что обязуются после его окончания «прослужить 12 лет по учебной части со времени занятия ими профессорской кафедры» [3, с. 132]. Этот срок

составлял ровно половину 25-летнего профессорского стажа. Выпускники Профессорского института выполнили свои обязательства, многие из них проработали в высшей школе даже гораздо больше обозначенного срока: 20–35 лет.

В конечном итоге все действовавшие в то время университеты России получили из Профессорского института квалифицированное пополнение. На фоне общепринятой практики в первой половине XIX в. это было большим новшеством. Молодые преподаватели составляли серьезную конкуренцию иностранным преподавателям, в том числе и по такому важному параметру, как *подготовка преемников своего дела*.

Обратившись к анализу воспоминаний бывших студентов отечественных университетов первой половины XIX в., можно сделать вывод о том, что педагогическая деятельность почти всех выпускников Профессорского института была достойной подражания. Они великолепно владели лекторским мастерством. Бывшие студенты вспоминали, что на лекции Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, С. С. Куторги, Ф. И. Иноземцева и других профессоров – выпускников Профессорского института собирались студенты со всех факультетов. В арсенале методических средств университетских преподавателей, кроме лекций, были диспуты, дискуссии, коллоквиумы, собеседования, репетиции. Профессорами широко использовалась наглядность в обучении.

Одним из ценностных ориентиров в их преподавательской деятельности была отечественная наука. Исследовательская деятельность преподавателя является показателем его ответственности, способностей, таланта, определяет отношение к нему студентов. Бывшие студенты профессора Ф. И. Иноземцева, выпускника Профессорского института, вспоминали: «От него мы услышали в первый раз новое тогда для нас слово: *Русская наука, Русская медицина*. Смысл его уже был не тот, с которым случалось нам его слышать от других, Немецких учителей наших. Не в узкой рамке сжатого, ограниченного патриотизма, презирающего все, что не наше, являлась перед нами в его лекциях и беседах *Русская наука*. Нет, это было полное уважение и к опыту и к заслугам других, но вместе и стремление принести и свою лепту в общую сокровищницу науки... Сознание того, что нельзя идти вперед, не зная всего, что было позади, должно было руководить этим стремлением... Мы видели перед собою благородный пример самоотверженной борьбы и из него учились жертвовать своему убеждению всем остальным. ...Мы постоянно слышали от нашего наставника, что честность в науке столько же обязательна и важна, как и честность в жизни» [9, с. 22–23].

Н. И. Пировов постоянно напоминал о том, что в университете должны быть тесно взаимосвязаны два направления деятельности – научная и учебная: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное, и без учебного, все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы не была для национальности приманчива его внешность, – только блеснит» [10, с. 15]. Осуществить эту работу под силу преподавателям, увлеченным своим предметом, занимающимся исследовательской деятельностью. В своих «Письмах из Гейдельберга» [11] и отдельных статьях он пишет о необходимости повышать уровень научной подготовки студентов, придавать занятиям в высшей школе статус творческой деятельности. По его убеждению, центральное место в учебно-воспитательном процессе должно занимать специфическое, формирующее и воспитательное педагогическое общение преподавателя и студента.

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что выпускники Профессорского института своим примером воспитывали у студентов замечательные традиции трудолюбия и уважения к науке. Их профессионально значимые личностные качества проявлялись в умениях оказывать влияние на своих студентов, увлекать их своей профессией (преподавателя высшей школы), создать собственную школу преподавания. Вокруг видных ученых, выпускников Профессорского института, образовались *научно-педагогические школы*.

Модернизация университетского образования в России, начавшаяся в первой четверти XIX в., имела положительные результаты: 30-е и 40-е гг. XIX в. в истории развития отечественных университетов были ознаменованы повышенным вниманием к исследовательской деятельности в получении знаний. Этому способствовало, в первую очередь, появление нового поколения университетских профессоров, сочетающих в своей деятельности преподавание и занятия наукой. К ним относились и выпускники Профессорского института.

В процессе модернизации образования большое значение имеет изменение *социокультурного пространства*, которое должно поддерживать и воспроизводить «локальные успехи» [1, с. 5]. Благодаря пополнению отечественных университетов профессорско-преподавательскими кадрами такого уровня, университеты от «периода ученичества», периода постановки преподавания университетских дисциплин приглашенными иностранными профессорами, смогли с 40-х годов XIX века перейти к «периоду интеграции русской и западноевропейской науки» [2, с. 65]. Благодаря выпускникам Профессорского института наблюдался *подъем статуса российского профессора*, воплотившего в себе такие качества,

как увлеченность своей профессией, высокая трудоспособность, стремление к исследовательской деятельности и обширность научных знаний, стремление к совершенствованию педагогического мастерства. Разносторонняя деятельность нового поколения профессоров способствовала *изменению общего культурного контекста* России первой половины XIX в.

Отечественные молодые ученые стали избираться членами различных западноевропейских академий и научных обществ. И. Я. Горлова в январе 1842 г. избирает своим членом Эстонское научное общество; в августе 1845 г. – Общество Северных Антикваров в г. Копенгаген. С. С. Куторга являлся членом Кюльеровского общества естествоиспытателей в Париже, Веттерауского общества естествоиспытателей во Франкфурте-на-Майне. Н. И. Пирогов избирается членом Академии наук с 1846 г., М. С. Куторга – с 1848 г., А. Н. Савич – с 1852 г.

Важной задачей, стоящей перед российскими университетами в первой половине XIX в., являлось *создание учебных пособий*, которые могли бы стать образцами в дальнейшем преподавании. При Министерстве народного просвещения был создан специальный Комитет, в обязанность которого входили пересмотр учебных пособий и подготовка новых учебников. Выпускники Профессорского института внесли значимый вклад в решение этой задачи. Для подготовленных ими учебников и учебных пособий было характерно продуманное систематическое изложение материала, представление данных экспериментальных исследований, как самого автора, так и проведенных другими учеными, отечественными и зарубежными. Такие учебники развивали у студентов мотивацию к осуществлению собственного исследовательского поиска.

Авторам лучших учебников, научных трудов присуждалась Российской Академией наук Демидовская премия. В области медицины по награждениям этой премией работы Н. И. Пирогова были отмечены 4 раза (в 1841, 1844, 1850, 1860 гг.). В 1841 г. Демидовская премия была поделена между двумя выпускниками Профессорского института Н. И. Пироговым и А. М. Филомафитским. Учебные пособия по экономике и статистике, подготовленные профессором И. Я. Горловым, дважды были удостоены этой премии (в 1842, 1865 гг.). В 1846 г. Демидовская премия была присуждена профессору А. Н. Савичу за учебное пособие по астрономии.

Кроме того, Н. И. Пирогов и И. Я. Горлов, по поручению Академии Наук, неоднократно выступали и в качестве рецензентов работ, представляемых на получение Демидовской премии. За качественное выполнение этого поручения они были награждены Санкт-Петербургской Академией

Наук золотыми медалями: Н. И. Пирогов – в 1837 г., а И. Я. Горлов – в 1850 г.

И. Я. Горлов, А. Н. Савич, Н. И. Пирогов, И. И. Ивановский приняли активное участие в подготовке нового университетского Устава (1863 г.).

Значимую роль в развитии научного потенциала в обществе играли *научные общества*. Выпускники Профессорского института, достигшие уже в 1840–1850-е гг. высокого авторитета в научных кругах, являлись активными членами некоторых их них. Например, С. С. Куторга с 1842 по 1861 гг. руководил деятельностью Императорского Минералогического общества. В 1837 г. А. М. Филомафитский становится членом Московского общества испытателей природы. Он часто сам выступал на заседаниях общества с докладами, осуществлял подготовку выступлений студентов. И. Я. Горлова избирают своим членом несколько научных обществ: в 1842 г. он становится членом Вольного экономического общества, действующего при Московском университете. В 1853 г. под его руководством были подготовлены и опубликованы «Материалы для хозяйственной статистики России». В ноябре 1846 г. он становится членом Русского географического общества. В августе 1854 г. И. Я. Горлов был избран в члены-сотрудники Императорского Казанского экономического общества.

В 1860 г. бывшим выпускником Профессорского института П. Г. Редкиным было создано в Петербурге педагогическое общество. Члены общества открывали филиалы общества в других городах, руководили педагогическими курсами и съездами, выступали с лекциями в различных аудиториях. Среди активных участников Петербургского педагогического общества были К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Н. Х. Вессель и другие видные педагоги.

В последние годы, в связи с вхождением России в Болонский процесс, немало исследований посвящается модернизации отечественной высшей школы. При осуществлении этого процесса необходимо учитывать, что система образования в любом обществе является транслятором культурных традиций и новаций, в связи с этим она должна сохранять и развивать то лучшее, что является вневременным, и в то же время созданным в соответствии с отечественными традициями. Обращение к истории отечественного высшего образования позволяет сделать вывод: успешное осуществление модернизационных процессов в образовании возможно только при наличии специальной системы подготовки преподавателей высшей школы. И в этом отношении опыт Дерптского Профессорского института заслуживает внимания.

Литература

1. Гавров, С. Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России [Текст]. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 352 с.
2. Петров, Ф. А. Формирование системы университетского образования в России [Текст]. – Т. 3: Университетская профессура и подготовка Устава 1835 года.– М. : изд-во МГУ, 2003. – 480 с.
3. О распоряжениях по учреждению Профессорского Института [Текст] // Сб. постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 2. Царствование императора Николая I (1825–1855). Отд. первое (1825–1839). – Изд. II-е. – СПб. : тип. В. С. Балашева, 1875.
4. История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею ординарным профессором русской словесности и педагогики Степаном Шевыревым. 1755–1855 [Текст]. – М. : унив. тип., 1855. – 576 с.
5. Пирогов, Н. И. Севастопольские письма и воспоминания [Текст]. – М. : АН СССР, 1950. – 649 с.
6. Тамул, В. Э. Профессорский институт и международные связи Тартуского университета в первой половине XIX века [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Тарту, 1988.– 247 с.
7. Российский государственный исторический архив (РГИА) [Текст]. – Ф. 733. – Оп. 56.
8. Макаров, В. А. Алексей Матвеевич Филомафитский: 1807–1849 [Текст]. – М. : Наука, 1986. – 152 с.
9. Смирнов С. А. Воспоминание о Федоре Ивановиче Иноземцеве [Текст]. – М. : тип. Грачева и К°, 1872. – 34 с.
10. Пирогов, Н. И. Университетский вопрос. Дополнения к замечаниям на проект общего устава императорских российских университетов [Текст]. – СПб. : тип. И. Огризко, 1863. – 85 с.
11. Пирогов, Н. И. Из Гейдельберга [Текст]. – СПб. : тип. А. А. Краевского, 1863. – 30 с.

Т. С. ДОРОХОВА

**К вопросу об эволюции системы понятий педагогики и образования
в период модернизации отечественной педагогики
(на примере 20-х гг. XX в.)¹**

Педагогика, как и любая «наука в широком смысле слова является моделью, то есть понятийной структурой, имеющей целью отразить определенные аспекты реальности» [1, с. 287]. В свою очередь, каждое понятие представляет собой модель какого-либо явления, процесса или объекта реальности. Совокупность понятий науки составляет систему, причем систему динамичную, поскольку наука непрерывно развивается. Динамичность системы понятий проявляется в том, что они, так же, как и люди, «проживают свою собственную жизнь». Их «судьба» связана с процессами, происходящими в обществе. Они рождаются, умирают, меняют свое значение. Являясь неологизмами для одной эпохи, они становятся устаревшими для другой. В связи с причиной, по которой слова устаревают, их делят на историзмы и архаизмы. Слова, вышедшие из активного употребления и исчезнувшие вместе с обозначаемыми ими явлениями, предметами и т. д., и в силу этого потерявшие свою актуальность, относят к историзмам. Слова, вытесненные другими словами в процессе употребления, называют собственно архаизмами. Вышесказанное относится и к педагогическим понятиям.

Вопрос о структуре системы понятий педагогики и образования решается в литературе неоднозначно в связи множеством критериев, которые можно положить в основу их классификации. Приняв в качестве критерия уровень значимости, частотности употребления понятий, можно выделить следующие компоненты понятийной системы педагогики и образования:

1. Основные категории, к которым традиционно относят «воспитание», «образование», «обучение».
2. «Околокатегориальные» понятия, т. е. производные от категорий, раскрывающие концептуальные характеристики педагогики и образования того или иного исторического периода («коммунистическое воспитание», «непрерывное образование» и т. п.).

¹ Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область. Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области».

3. Общие понятия, раскрывающие методологические («гуманистический подход», «лично-ориентированный подход» и т. п.), содержательные («гуманитаризация», «компетентия» и т. п.), методические («метод проектов», «самостоятельная работа» и т. п.), организационные («школа», «учебный предмет» и т. п.) феномены педагогики и образования того или иного исторического периода.

4. Номенклатура – т. е. названия типичных объектов науки и сферы профессиональной деятельности [2, с. 187]. Если за термином стоит научное понятие, то за номеном – отдельный факт. Номены обозначают предельно конкретное, единичное, чувственно воспринимаемое. Поэтому они не нуждаются в логических определениях. Попытка такого определения не даст ничего иного, кроме тавтологии [3, с. 170].



Рис. 1. Система понятий педагогики и образования

Категории являются ядром системы понятий педагогики и образования, это количественно самая небольшая группа и наиболее статичная. В различные периоды может незначительно меняться их лексическое значение, появляются новые и уточняются старые дефиниции, но сами указанные понятия остаются основополагающими. Чем далее от ядра, тем более многочисленными и динамичными становятся группы понятий. То есть система понятий педагогики и образования постоянно меняется, эволюционирует.

Известно, что наиболее значительные изменения в педагогике и образовании, а, следовательно, и в системе понятий происходят во время модернизаций. Оговоримся, что под модернизацией мы понимаем процесс приведения системы образования в соответствие с изменяющимися социально-экономическими, политическими и духовными условиями

(требованиями современного социума, показателями качества, нормами, взглядами, идеями, потребностями) [4, с. 6].

Исследователи модернизационных процессов в области педагогики и образования обращают внимание на их парный, дуальный характер, выделяя догоняющие и защитные (возвратные) модернизации. Так, к догоняющим относят следующие: первой четверти XVIII в., начала XIX в., 1915–1916 гг., 1920-х гг., 1980–1990-х гг.; а к защитным (возвратным): 1830–1940-х гг., 1870–1980-х гг., 1930–1950-х гг. [5, с. 105].

Ввиду того, что в основе взаимодействия истории педагогики и современности лежат закономерности исторической повторяемости на каждом новом этапе развития элементов ранее существенных явлений и процессов, для более глубокого анализа современной педагогики и образования важен не столько рядом стоящий период, сколько – отдаленный, но более близкий содержательно. Поэтому для нашего исследования, прежде всего, интересна модернизация 1920-х гг. Так же, как в 1980–1990-х гг., в период этой догоняющей модернизации в России произошли революционные изменения политического режима, экономической системы, социальной структуры, идеологии, что привело к кардинальным изменениям требований общества к сфере образования, к эволюции педагогической науки и системы понятий педагогики и образования.

В период 1920-х гг. произошло подлинно научное осмысление отечественной педагогической науки. В ходе многочисленных дискуссий были определены базовые категории «воспитание», «образование» и «обучение», при этом на первый план выдвинулось воспитание.

Как указывалось выше, одной из особенностей рассматриваемой системы является концентрация понятий вокруг основных категорий. Революционные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества стали основанием для изменения целей образования и воспитания и, как следствие, для перехода ранее наиболее значимых околокатегориальных понятий в число историзмов («патриархальное воспитание», «дворянское воспитание») и архаизмов («христианское воспитание») и для появления неологизмов, производных от категорий педагогики («социальное воспитание», «коммунистическое воспитание», «антирелигиозное воспитание», «классовое воспитание», «политехническое образование»). В 1920-е гг. «постреволюционные неологизмы» стали общеупотребимыми. Вокруг их дефиниций велись регулярные дискуссии, обсуждалось их место в педагогике. Но практически ни у кого не вызвала сомнений их необходимость.

Среди них особую значимость приобретает понятие «социальное воспитание», оно фактически становится синонимичным воспитанию вооб-

ше. На это указывают частотность его употребления в публикациях педагогов-теоретиков, практиков, организаторов; наличие в трехтомной «Педагогической энциклопедии», изданной в 1927–1929 гг., раздела «Система социального воспитания в РСФСР», в котором раскрываются задачи, принципы, организационные формы и методы социального воспитания в нашей стране [6, с. 26]; разнообразные подходы к определению данного понятия. Среди них:

- Понимание социального воспитания как всей системы воспитания со всеми ее сторонами. Такой подход имеет за собой глубокое основание: элементы социальной жизни если не предшествуют, то, во всяком случае, сопутствуют и даже обуславливают проявление и жизненное содержание всем индивидуальным формам жизни. Без общества нет индивидуума. Он выявляется только в общественности.

- Рассмотрение социального воспитания в узком смысле слова «общественное», т. е. опирающееся в организационном отношении на «общественные» формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье или вне ее, обособленно от общества.

- Рассмотрение социального воспитания в направлении целей, как воспитания общественности, воспитания социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в обстановке ее, в учебных занятиях детей и в организации их жизни на началах самоуправления. Попутно выдвигается идея гражданского «государственного» и в более раннюю эпоху национального воспитания, как служанки гражданственности.

- Рассмотрение социального воспитания как основной категории социальной педагогики, научной и практической дисциплины, рассматривающей психологию не индивидуума и личности, а масс, толпы, коллектива, аудитории, класса и т. п. с педагогической точки зрения [7].

Вообще рассматриваемый период является временем чрезвычайно активного педагогического словотворчества. Значительную часть неологизмов составляли так называемые окказиональные (или авторские) понятия, которые так и не закрепились в системе понятий педагогики и образования, например, в качестве средств социального воспитания беспризорных предлагалось их «орабочивание» и «окоммунизирование» [8, с. 454].

Огромное число среди педагогических неологизмов 1920-х гг. составляли аббревиатуры. Аббревиация – это процесс образования новых слов путем сокращения [9, с. 7]. Среди факторов, влиявших на активизацию процесса аббревиации, было появление значительного количества новых наименований, как правило, описательных и многословных. Это связано с тем, что в самом названии требовалось отразить новую цель образо-

вательного и воспитательного процесса, новую сущность учреждений, организаций, должностей. Эти названия со временем начинали употребляться в сокращенном виде, закрепляясь в понятийной системе педагогики как аббревиатуры.

Так, одни из первых советских декретов утверждали создание новых государственных органов по управлению образованием – Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса) и передачу в его ведомство всех образовательных учреждений. Наркомпрос делился на отделы, каждый из которых выполнял свои функции. Названия этих отделов были многословны и употреблялись в сокращенном виде. Например, Главсоцвос (Главное управление социального воспитания и политического образования детей); Главпрофобр (Главный комитет профессионально-технического образования); Главполитпрос (Главный политико-просветительный комитет). В свою очередь каждый из этих отделов делился на подотделы. В состав Главсоцвоса входил комитет по социально-правовой охране несовершеннолетних, сокращенно – СПОН; в состав Главпрофобра – отдел рабочих факультетов или рабфаков; в состав Главполитпроса – Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности (ВЧКЛБ).

Названия органов, подотчетных НКП в центре и на местах, также представляли собой словосочетания и употреблялись в качестве аббревиатур. Например, ОНО (отдел народного образования); губоно (губернский отдел народного образования); окроно (окружной отдел народного образования).

Огромное количество аббревиатур, как слоговых, так и инициальных, в педагогике приходится на названия образовательных и воспитательных учреждений («БЮК – база юных краеведов», «вуз – высшее учебное заведение», «ДДК – детский дом культуры», «ДХС – дом художественной самодеятельности», «рабфак – рабочий факультет», «ФЗС – фабрично-заводская семилетка», «ФЗУ – школа фабрично-заводского ученичества», «ШКМ – школа крестьянской молодежи» и др.).

Источником для слоговой аббревиации в области педагогики стали сложные термины, в состав которых входили прилагательные: детский («детдвижение – детское движение», «детдом – детский дом», «детплощадка – детская площадка», «детсад – детский сад»); коммунистический («комчванство – коммунистическое чванство», «комобразование – коммунистическое образование»); культурный («культбаза – культурно-просветительская база», «культпросвет – культурно-просветительская работа», «культпроп – отдел культуры и пропаганды»); педагогический («педр процесс – педагогический процесс», «педсовет – педагогический совет», «педчтения – педагогические чтения»).

Таким образом, многословные описательные названия, в изобилии появившиеся после революции в педагогике и образовании, стали неиссякаемым источником для аббревиации, привели к ее неизбежности и обязательности – «по нормам языковой экономии не допускающей, чтобы частое в коллективном обиходе и отчетливое понятие выражалось словосочетанием, а не единым словом» [9, с. 12–13].

Важно подчеркнуть, что распространение аббревиации в русском языке за столь короткий срок было бы невозможно без принятия ее большинством населения. Кроме того, распространению аббревиации способствовала поддержка, оказанная ей рабоче-крестьянским правительством. Причем, говоря об источнике аббревиации, следует отметить, что далеко не все аббревиатуры складывались безавторно в процессе словоупотребления. Часто они вводились официально одновременно с полным названием в правительственных документах. Так, в Постановлении X Всероссийского съезда советов встречаются аббревиатуры «совпартшкола» и «детучреждение»; в Постановлении 2 сессии ВЦИК XI созыва о мероприятиях по народному просвещению «детдом», «ФЗУ», «фаб-завуч», «вуз», «рабфак»; в Постановлении XIII Всероссийского съезда советов по докладу Наркомпроса об общем состоянии народного просвещения – «ликпункт», «избач», «профобразование», «профшколы». Кроме того, лидеры советского государства в своих сочинениях часто использовали педагогические термины как полные, так и сокращенные. В частности, в работах В. И. Ленина можно встретить такие аббревиатуры, как «просветработа», «культпросвет», «агитпроп», «пролеткульт», «комчванство», «комвранье», «соцсоревнование»; у А. В. Луначарского – «агиттеатр», «педдарования», «трудшкола»; у М. И. Калинина – «детообщественность», «детпечатать», «производственный комсостав» [10].

В 20-е гг. XX в. педагогические аббревиатуры, не только выявили свои положительные особенности, но и показали недостатки. Эти недостатки были связаны, прежде всего, с неограниченным применением слоговой аббревиации к любым составным названиям, что на первых порах затрудняло возможность упорядочения этого вида словообразования. Очень часто возникали единичные нестандартные и бесперспективные отсечения от случайных и малочастотных слов, единожды попавших в составное название. Подобные аббревиатуры засоряли язык, затрудняли чтение литературы того периода. Не всегда удобной и приемлемой была стилистическая окрашенность слоговых аббревиатур. В отличие от более нейтральных инициальных, слоговые (а также частично сокращенные) в большинстве принадлежат или тяготеют к сниженным стилям. В качестве

примера можно привести такие аббревиатуры, как шкраб (школьный работник), врид (временно исполняющий должность).

Многие педагогические аббревиатуры являлись номенами. В частности к ним можно отнести конкретные названия конкретных учреждений («РАНИОН – Российская Ассоциация научно-исследовательских институтов общественных наук», «МГУ – Московский государственный университет»), предметы школьного оборудования, технических средств обучения и спортивного инвентаря, наименование игр, спортивных упражнений и многие явления в том же духе [3, с. 170].

Подводя итог сказанному, можно подчеркнуть следующие характерные черты эволюции понятийной системы педагогики и образования в период догоняющей модернизации 20-х гг. XX в.:

- кардинальные изменения, происходившие во всех сферах жизнедеятельности общества, стали базовым фактором для активизации процесса словотворчества в педагогике и образовании;

- рассматриваемый период был временем исканий, дискуссий, экспериментов в понятийной системе педагогики и образовании;

- несмотря на отсутствие единого подхода к определению возникающих понятий, в понимании их сущности нашла свое непосредственное отражение теория классового характера;

- в процессе эволюции системы педагогических понятий происходил активный переход многих ранее значимых понятий в число историзмов и архаизмов;

- одним из наиболее распространенных способов педагогического словообразования была аббревиация;

- в указанный период в российской педагогике происходит развитие идеи социальности, неразрывности воспитания и общественной среды, что также отразилось в понятийной системе педагогики и образовании [11].

Эволюция системы понятий педагогики и образования продолжается и во второй половине 1930-х годов (переход к возвратной модернизации). Это было связано с утопической идеей «построения коммунизма в отдельно взятой стране», что можно было сделать посредством изменения природы человека на основе коммунистического воспитания. Таким образом, понятие «коммунистическое воспитание» становится одним из наиболее частотных, приобретает значение номинативной единицы. Фактически при употреблении понятия «воспитание» в устной или письменной речи подразумевается «коммунистическое воспитание», а родовое понятие «воспитание» используется в основном в контексте изучения разви-

тия воспитания и воспитательных систем в истории отечественной и зарубежной педагогики, а также критики «буржуазных» течений [12, с. 55].

Переход к тоталитарному режиму положил конец исканиям и экспериментам в педагогической науке. Дискуссии практически прекратились, значительно снизилась активность процесса словотворчества. Была проведена очередная «ревизия» понятийной системы педагогики и образования. Таким образом, ее эволюционные изменения происходили не столько за счет появления неологизмов, сколько путем перехода понятий в разряд архаизмов и историзмов.

В заключении хотелось бы еще раз отметить сущностную близость модернизаций 1920-х и 1980–1990-х годов. Поэтому чрезвычайно интересно было бы провести сравнительно-исторический анализ системы понятий, существовавших в эти периоды, выделив, как общие, так и отличительные черты ее эволюции; проследив генезис ряда понятий; определив факторы, влиявшие на происходившие изменения, а также положительные и отрицательные последствия этих изменений.

В этом контексте следует обратить внимание на эволюцию понятия «школа». В период 1990-х гг. оно стало вытесняться понятием «образовательное учреждение» («ОУ»). А в современный период уже понятие «образовательное учреждение» уступает место нормативно внедренному понятию «образовательная организация». При этом понятие «школа», ранее одно из наиболее частотных и сегодня по-прежнему очень актуальное (школа как феномен никуда не исчезла), сегодня превращается в архаизм. Это является малопонятным и необоснованным ни с точки зрения объективных процессов, происходящих в педагогике и образовании, ни с точки зрения педагогической лексикографии, ни с точки зрения удобства практического использования. Однако, как было сказано выше, эволюция понятийной системы педагогики и образования в период других модернизаций отечественной педагогики, в том числе 1980–1990-х гг., а также современной, начавшейся в 2012 г. – нуждается в дополнительном исследовании.

Литература

1. Берталанфи, Л. История и статус общей теории систем [Текст] / Л. Берталанфи // Мир философии ; сост. П. С. Гуревич, В. И. Столяров. – Ч. 1. – М. : Политиздат, 1991. – С. 286–296.
2. Штинова Г. Н. Предмет и проблемы педагогической лексикографии [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования ; под ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : изд-во УрГППУ, 1995. – Вып. 1. – С. 178–189.

3. Кантор, И. М. Педагогическая лексикография и лексикология [Текст]. – М. : Просвещение, 1968. – 200 с.
4. Дорохова, Т. С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования [Текст] // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 5–13.
5. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии [Текст] : моногр. – М. : ФГНУ ИТИП РАО ; изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
6. Педагогическая энциклопедия [Текст] : в 3 т. / под ред. А. Г. Калашникова. – Т. 1. – М. : Работник просвещения, 1927. – 579 с.
7. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания [Текст]. – М. : Работник просвещения, 1923. – 390 с.
8. Маро, М. И. (Левитина). Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы [Текст] / с предисл. А. Б.Залкинда. – М. : Новая Москва, 1925. – 456 с.
9. Алексеев, Д. Я. Сокращенные слова в русском языке [Текст]. – Саратов : изд-во СГУ, 1979. – 328 с.
10. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с.
11. Дорохова, Т. С. История социальной педагогики [Текст] : учеб. / Т. С. Дорохова [и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 300 с.
12. Галагузова, М. А. Эволюция понятия «воспитание» [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования ; под ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : изд-во УрГППУ, 1995. – Вып. 1. – С. 46–60.

Е. В. ТКАЧЕНКО

**Проблемы модернизации подготовки кадров
в системе начального и среднего профессионального образования
России**

Профессиональное образование РФ находится в состоянии большой неопределенности в законодательном плане, в нормативно-правовом обеспечении, в концептуально-стратегическом обеспечении направлений развития. Сегодня понятие «развитие» трудно применять к большинству учреждений профессионального образования РФ и кадров, занятых подготовкой рабочих и специалистов для своего Отечества. Идет процесс активной переструктуризации этих учреждений.

Государственный сектор системы среднего профессионального образования в 2013 г. объединял более 4,4 тыс. образовательных организаций, реализующих программы подготовки специалистов среднего звена и программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих), и 200 государственных учреждений высшего образования, реализующих программы среднего профессионального образования.

По данным Министерства образования и науки, в 2013 г. в РФ общий контингент обучающихся составлял 3138,5 тыс. человек, в том числе: в учреждениях НПО обучалось 472,4 тыс.; в учреждениях СПО – 1984,4 тыс.; в высших учебных заведениях по программам НПО – 9,9 тыс.; в высших учебных заведениях по программам СПО – 337,1 тыс.; в образовательных учреждениях СПО по программам НПО – 334,7 тыс. человек. Всего во всех видах государственных образовательных учреждений по программам НПО обучается 817,0 тыс. человек, по программам СПО – 2319,1 тыс. человек. Трудоустройство выпускников находится на уровне 54–55 %. Затраты различных уровней бюджетной системы 2012 г. – около 190 млрд. руб. в год, что составляет 7,4 % от объема консолидированного бюджета на образование в целом (для справки: 2008 г. – 9,7 %).

Рассмотрим наиболее узкие проблемы модернизации подготовки рабочих кадров в России на фоне роста общего объема средств, направляемых из бюджетов разных уровней на сферу образования, и снижения доли расходов на НПО и СПО в консолидированном бюджете на образование.

Анализ состояния проблем модернизации подготовки. Научно-методический и социально-педагогический анализ показывает, что принятие, например, Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и после широкого обсуждения нельзя рассматривать как достижение общественного консенсуса по данной проблеме. Начальное профессиональное образование (НПО) в Законе обозначено лишь отсылочной нормой в статье 108 (пункт 2, «Заключительные положения»): «начальное профессиональное образование приравнивается к среднему профессиональному образованию по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих)».

Примененная в законе формула вызывает сомнения как в своей юридической правомочности, так и в практической осуществимости. «Приравнять» разные уровни образования невозможно ввиду различного содержательного наполнения их образовательных стандартов и программ, а также целей и задач. Это ставит под сомнение и юридическую правомочность законодательной формулы. Неопределенность возрастает, если учесть, что в той же статье 108 имеется противоположный по смыслу пункт 5, который приравнивает «основные профессиональные образовательные программы НПО к программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих)». Получается, что уровень НПО «приравнивается» к более высокому уровню СПО, а программы НПО – к более низкому уровню программ профессиональной подготовки.

Примененные формулы допускают двойное толкование статуса НПО, а последствия качества подготовки квалифицированных рабочих кадров ставят в зависимость не от закона, а от принимаемых для его обеспечения подзаконных актов. Тем самым создается возможность для субъективизма и ведомственных инициатив.

Подобное уже проявилось в утвержденной 22 ноября 2012 г. Правительством РФ Госпрограмме РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» (далее – Программа-2020). В ней на с. 70 имеется сноска, где дано еще одно толкование: «В проекте Федерального закона „Об образовании в РФ“ начальное профессиональное образование как уровень профессионального образования исключен» (с. 70, сноска 13). Слово «исключен» не имеет альтернативы и, видимо, призвано заменить расплывчатые формулы закона. Таким образом, Программа-2020 разъясняет положения закона как исключение НПО из уровней профессионального образования.

Статья 10 (пункт 5) Закона гласит: «Профессиональное образование включает в себя следующие уровни образования: среднее профессиональное образование и высшее образование – бакалавриат, специалитет, магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации». Здесь нет квалифицированных рабочих как продукта профессионального образования! Нет здесь и упоминаемых Программой-2020 «прикладных квалификаций, предполагающих обучение на рабочем месте».

Теперь, как поясняет Программа-2020, начнется «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций». Прикладных квалификаций, которых нет в законе! Здесь тоже уже не остается предмета для спора: «короткие» программы вводятся не вместе с НПО, а вместо него. Только странно, что «короткие» программы именуются «образовательными». Так недолго дойти и до «коротких» государственных образовательных стандартов.

Возникает вопрос как о мотивации и возможных методологических предпосылках принятых решений об упразднении уровня НПО, так и его последствиях для качества подготовки квалифицированных рабочих кадров в России. При анализе предпосылок выделим ведущие: правовые, экономические и социальные.

Правовые предпосылки сформулированы в выступлении министра Д. В. Ливанова на заседании Президиума Правительства России 26 июля 2012 г.: «Законодательство в сфере среднего профессионального образования приводится в соответствие с Конституцией Российской Федерации: среднее профессиональное образование станет общедоступным и будет включать в себя как программы подготовки специалистов среднего звена, так и программы подготовки высококвалифицированных рабочих. Сейчас эти программы реализуются на уровне начального профессионального образования. Надо обратить внимание, что в статье 43 Конституции единственным уровнем неуниверситетского образования является именно среднее профессиональное образование».

Тем самым уровень НПО объявлен в выступлении как бы «вне закона», вне конституции. Верное лишь по формальным признакам, данное заявление возводит в абсолют правовые нормы без учета реальных тенденций политического, экономического и социального развития страны.

Однако НПО в системе образования России, вопреки Конституции, реально существовало и существует. Реализуется, исходя из фундаментального правового принципа: «То, что не запрещено, разрешено». На начало 2013 г. оно функционировало и по факту – 2 тыс. учреждений

НПО, и де-юре – в соответствии с Законом РФ «Об образовании» 1992 и 1996 гг. Тем более, что Правительство РФ еще в июле 1997 г. утвердило «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой сформулирована задача опережающего развития начального и среднего профессионального образования. Вопреки этому «логика» государственного нормотворчества развернулась в обратную сторону и прошла путь от «опережающего развития» НПО к его упразднению.

Нельзя не отметить, что авторы нового закона трактовали действующее образовательное законодательство избирательно. В Конституции РФ (статья 43) перечислены следующие уровни образования: дошкольное, основное общее и среднее профессиональное, а также высшее. Строго следуя букве Основного Закона, авторы были обязаны установить в новом Законе уровни профессионального образования – бакалавриат, специалитет, магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации – объединить в один уровень высшего образования. Не было правовых оснований и для выделения в новом Законе начального, основного и среднего общего образования. Таким образом, говорить о строгой правовой методологической базе Закона «Об образовании в РФ», в том числе в части упразднения уровня НПО, нет оснований. Нормы Конституции РФ при принятии закона применялись избирательно.

Экономических предпосылок для упразднения уровня НПО новым Законом также не обнаруживается. Практически все эксперты законопроекта указывали на острый дефицит квалифицированных рабочих.

В Госпрограмме «Содействие занятости населения» спрос на квалифицированные рабочие кадры в 2012 г. оценен в 76 % от общего спроса. Осваивает такие профессии лишь 30 %. В другой Госпрограмме «Развитие образования на 2013–2020 годы» указано: «Одна из острейших проблем – несоответствие структуры профессионального образования потребности рынка труда».

Указанная в документах тенденция возрастания дефицита рабочих кадров наблюдается уже на протяжении многих лет, она отмечается и многими специалистами. И. П. Смирнов еще в 1998 г. писал: «Нация в опасности»; автор этой статьи в 2005 г.: «Отечественная экономика стоит на грани катастрофического дефицита рабочих кадров, который станет непреодолимым препятствием на пути ее развития». Закон усугубляет эту тенденцию.

Социальные предпосылки. Упразднение уровня НПО несет высокую социальную угрозу, лишая возможности получения первой профессии

молодежь из малообеспеченных семей. Ярко выраженная социальная функция НПО – это не только национальная традиция России, но и обусловленная объективными обстоятельствами необходимость. Исследования показывают, что среди обучающихся в учреждениях НПО до 80 % из неполных и неблагополучных семей, только половина обучающихся имеют отца.

Опираясь на результаты исследований, можно утверждать, что более 80 % семей обучающихся системы НПО не входят даже в средний слой населения России. Это особая категория граждан, более трети которых – 37,1 % (2000 г. – 38,1 %) не уверены в себе и озабочены проблемой своего будущего. Закон о монетизации (№ 122) лишил обучающихся уровня НПО льгот на питание, на обмундирование, на бесплатный проезд и др. Введен налог на производственную деятельность учащихся даже в мастерских училищ. Все это снижает возможности социальной поддержки и профессионального образования молодежи из малообеспеченных семей.

Немаловажно отметить, что НПО является одним из основных средств ресоциализации осужденных в уголовно-исполнительной системе Федеральной службы исполнения наказаний России. По имеющимся данным, 80 %, т. е. более 150 тыс. человек осужденных, не имеют профессии. В 2010 г. в 339 профессиональных училищах ФСИН России и 210 его структурных подразделениях обучалось более 90 тыс. человек по 110 профессиям уровня НПО.

Сказанное выше позволяет утверждать, что решение об исключении НПО из перечня уровней профессионального образования, осуществленное Законом «Об образовании в РФ», не имело достаточных правовых, экономических и социальных предпосылок. Оно построено на субъективной основе и будет иметь все более негативные последствия для масштабов и качества подготовки квалифицированных рабочих кадров в России.

Новый Закон «Об образовании в РФ» принят на фоне острого дефицита рабочих кадров, вопреки протесту специалистов и общественности. В экспертном сообществе это уже признается как законодательная ошибка.

О поставленных задачах. «Рынок труда квалифицированных рабочих нуждается в серьезных переменах. Необходимо построить внутри рабочих профессий социальные лифты. В России надо воссоздать рабочую аристократию. К 2020 г. она должна составить не меньше трети квалифицированных работников – около 10 млн человек и 25 млн рабочих мест.

Поставленные Президентом РФ задачи до настоящего времени не имеют ни научного, ни методического обеспечения. А в организационном плане прошла негативная тенденция фактического свертывания государ-

ственной системы подготовки квалифицированных рабочих. О растущем дефиците рабочих и их низкой квалификации с тревогой говорят ТПП, РСПП, другие ассоциации работодателей, профсоюзы.

Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» предусмотрен «постепенный перевод программ начального профессионального образования на короткие образовательные программы прикладных квалификаций». В общественном мнении эта установка воспринимается как возвращение к подготовке рабочих узкого профиля и низкой квалификации. В данной Программе и других нормативных актах введены отсутствующие в законе понятия «прикладная квалификация», «короткие образовательные программы», «многофункциональный центр прикладных квалификаций» и др., что внесло разночтения в понятийный аппарат, привело к размытости трактовки целей и методов реализации президентской инициативы.

Таким образом, инициатива В. В. Путина оказалась теоретически и научно не проработана, ее практическое осуществление идет с трудом. Его Указы № 597, 599 от 7 мая 2012 г. и Закон об образовании в РФ не согласованы между собой.

Современный этап требует признания сословности образовательной системы России и постоянного воспроизводства ею социального слоя, характеризующегося низким образованием, плохими условиями жизни и материальным неблагополучием.

Подобное обстоятельство пока не учитывается в федеральной образовательной политике.

Назовем **некоторые проблемы, которые затрудняют решение** задачи модернизации подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования.

1. Возрастающее сокращение трудоспособного населения, острая конкуренция в сфере образования, увеличение платного профобразования – все это вступило в противоречие с растущим спросом рынка труда на качественную рабочую силу, особенно на высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена (рабочих высокой квалификации осталось менее 5 %, в то время как в развитых странах – 45–70 %). Дефицит высококвалифицированных кадров сегодня – основная проблема российской экономики.

2. Острая проблема российского рынка труда состоит не только в его хроническом дисбалансе с системой подготовки кадров. Попытки ее административного решения вызывают ощущение беспомощности управленческого аппарата, так и не осознавшего природу рыночных отношений,

диктующих приоритет экономического управления на административным с регулирующей ролью государства. Среди работодателей ощущается неготовность предложить государству взаимовыгодный механизм социального партнерства.

Идея социального партнерства, на которой основаны системы профессионального образования и подготовки развитых стран, в России остается пока продекларированной. Сами топ-менеджеры российского образования сегодня вынуждены признать: «Практически отсутствуют эффективные способы трансляции требований рынка труда к количественному и качественному составу кадрового потенциала страны».

3. Деформирована сама структура подготовки кадров. Подготовка специалистов по уровням НПО-СПО-ВПО ведется в соотношении примерно 1 : 1 : 1, в то время как рабочих требуется в 5 раз больше.

4. В сфере трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования нет системности. Отмена прежней практики принудительного распределения выпускников, верная по своей демократической сути, привела к резкому снижению показателя реализации молодежью своего профессионального статуса. Неумение применять экономические формы управления, несовершенство правовых основ социального партнерства формируют в общественном мнении желание вернуться к административным методам трудоустройства.

5. Модернизация профессионального образования сдерживается рядом трудностей, важнейшими из которых являются:

- отсутствие обоснованного государственного прогноза кадровой потребности, обеспечивающей социально-экономическое развитие страны и, соответственно, неопределенность и деформированность структуры подготовки кадров;

- неустойчивость положения образовательных учреждений НПО и СПО, сформировавшихся исходя из отраслевых потребностей экономики под деятельность конкретных предприятий, ныне находящихся в упадке;

- разрушение традиционных связей образовательных учреждений с производством, старение их учебно-лабораторной и материально-технической базы, затруднение подбора баз для производственной практики обучающихся;

- недопустимо низкая роль в профессиональной ориентации общеобразовательной школы (4,8 %). Как и десять лет назад, она сегодня односторонне и предвзято ориентирована на подготовку выпускников к поступлению в высшие учебные заведения. С точки зрения потребностей рынка труда это является ложным ориентиром, результатом чего стала

опрокинутая «пирамида» структуры подготавливаемых и необходимых экономике кадров;

- отрицательное воздействие на трудовую мотивацию слабости современной системы профессиональной ориентации. Неверно выбранная профессия ведет к перемене вида труда, снижению его эффективности. На рынок труда приходит не специалист необходимого профиля, а «человек с дипломом», имеющий общую эрудицию, но требующий дополнительного обучения по новому профилю деятельности;

- отсутствие пополнения кадрового потенциала учреждений профессионального образования руководителями и преподавателями, имеющими опыт профессиональной деятельности в современном производстве. Чаще всего сегодня нет ясности: где готовить, на чем готовить и кому готовить рабочие кадры высокой квалификации.

6. Значительное снижение кадрового потенциала на всех уровнях профессионального образования страны, особенно на уровне начального профессионального, где произошло, фактически, кадровое обескровливание. Совершенно очевидно, что кадровый дефицит отечественной экономики может быть восполнен только с развитием всех уровней профессионального образования. А оно возможно лишь в условиях активного сотрудничества государства и бизнеса.

7. Снижение научного потенциала, вызванное распадом научных школ в стране: из науки ушло практически два поколения ученых. Отсюда проблема смены научных кадров, а значит, и системного научного обеспечения развития профессионального образования.

8. Не может быть приемлемым современное отношение государства к образованию, поскольку образование все в большей степени считается услугой и вторичным по отношению к экономике.

9. Высшее образование, играя роль «пылесоса» в финансировании, в значительной степени готовит специалистов фактически в никуда, повышая их невостребованность. Все это – в ущерб другим уровням образования, прежде всего в системе подготовки рабочих кадров. Бюджетное финансирование в основном вузовского образования ведет не только к диспропорциям в структуре подготовки востребованных кадров, но и к нерациональным расходам бюджетных средств, к потере стимулов подготовки рабочих кадров высокой квалификации.

10. Неаргументированные решения руководства образованием ведут к дестабилизации образовательного пространства. Переструктуризации, слияния, разделения, сокращения учреждений начального и среднего профобразования, создание различных центров различных квалификаций,

носят до сих пор бессистемный характер и препятствуют осознанному проектированию направлений модернизации и развития профессионального образования.

11. Новый Закон об образовании в РФ противоречит логике стратегических решений, принятых в минувшие годы. Например, возникает вопрос: почему предусмотренное «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» опережающее развитие начального и среднего профессионального образования завершается, напротив, упразднением НПО? Почему не учитывается всеобщая озабоченность снижением доли высококвалифицированных рабочих и специалистов в России? Попытка представить упразднение НПО как его «повышение до уровня среднего профессионального образования» является либо самообманом, либо сознательным демонтажом известной государственной системы подготовки квалифицированных рабочих кадров. Фактически, законом вводится «ускоренная подготовка», которую будут проходить миллионы выпускников общеобразовательных школ, получая вместо полноценного профессионального образования достаточно примитивные умения и навыки по узкому направлению деятельности. Заявленная общедоступность среднего профессионального образования не имеет реальной основы. Это будет повторение ошибки «обязательного всеобщего среднего образования».

12. Неизбежная потеря квалификации рабочих кадров не только снизит и без того невысокий международный рейтинг человеческого капитала России, но и подорвет важные для перспективы демократизации страны внутренние процессы формирования ремесленничества, малого и среднего бизнеса. В конечном итоге это приведет к опасному снижению доли «среднего» класса в стране, являющегося гарантом социальной стабильности.

13. Упразднение НПО снимет социальную защиту подростков из небеспеченных семей (основного контингента этой системы), а также иммигрантов, породит новый для России рынок детского труда. Впервые профессиональное обучение миллионов молодых людей примет «тупиковый характер», поскольку «ускоренное» обучение по коротким программам будет составляться произвольно и без сопряжения с государственными образовательными стандартами.

14. Очевиден переход к неуправляемости подготовкой рабочих кадров даже для оборонной, космической и атомной промышленности. Уничтожаются достоинства системы непрерывного профобразования страны, десятилетиями решавшей вопросы не только подготовки рабочих кадров, но и профессионального обучения малообеспеченной и неблагополучной молодежи, ее воспитания и социальной защиты.

Даже в тяжелые 1990-е гг. мы не сокращали учреждений НПО, хотя баррель нефти стоил 8–10 долларов США. В нашем обществе были, есть и будут сотни тысяч социальных сирот и других детей группы риска, и с кем им быть – с преступным миром или с людьми, полезными для общества, – это вопрос для государства.

Можно сказать и о последствиях тотального упразднения федеральной системы НПО и «зауживания» образования до обучения по коротким и ускоренным программам. В СССР и первые 15 лет постсоветской России малообеспеченная и неблагополучная молодежь была – в системе НПО – под государственным патронатом и у нее было практически гарантированное будущее. В рамках же новой федеральной системы профессионального образования в России – этого не стало. Некоторые цифры. С передачей учреждений НПО с 01.01.2006 г. с федерального бюджета на региональный количество учащихся НПО уменьшилось с 1,5 млн в 2005 г. до 1,1 млн в 2008 и до 0,5 млн в 2012 г. Соотнесем это с тем, что если в 1995 г. на 21,5 млн школьников и 3,5 млн учащихся НПО России приходилось 450 тыс. социальных сирот, то в 2012 г. на 13 млн школьников и 0,5 млн учащихся НПО приходилось уже 700 тыс. (а по разным данным даже до 1,5 млн) социальных сирот. То есть государство – через отношение к НПО – своими руками формировало социальное сиротство, превращаясь в субъект саморазрушения.

15. Беспокоит снижение расходов на образование на ближайшие годы. И это в то время, когда новые образовательные стандарты требуют резкого увеличения финансирования для обеспечения учебно-методических, материально-технических условий реализации стандартов, на массовую переподготовку и переквалификацию инженерно-педагогических кадров страны и обновление подготовки новых кадров, соответствующих требованиям изменяющейся экономики Российской Федерации.

Опыт и перспективы. В целом, стратегические направления развития содержания профессионального образования в России связаны, во-первых, с переходом на профессиональные образовательные стандарты, а на их основе – на новое поколение образовательных стандартов и, во-вторых, на подготовку кадров не только по уровням образования, но и по модульным программам, создаваемым на компетентностной основе.

Особенно важным представляется взаимодействие работодателей и учреждений профессионального образования в части разработки нового поколения стандартов, а на основе стандартов – создание рабочих учебных планов и рабочих программ. Однако все это пока идет с большим трудом. Еще в 2013 г. была поставлена задача разработки 800 професси-

ональных стандартов к 2015 г. Но на сентябрь 2014 г. было представлено только 133 их проекта). Еще в 2008 г. мы отмечали, что в ближайшие годы в системе профессионального образования России предстоит отход от подготовки кадров по уровням образования как единственной привычной нам формы работы. Грядет неизбежный переход на обучение и по программам подготовки, и по квалификационным уровням. В этом случае учреждения профессионального образования (прежде всего создаваемые Многофункциональные центры профессиональных квалификаций и колледжи, сохранившие уровень НПО) могут стать перспективными ресурсными центрами не только развития профобразования, но и подготовки и переподготовки кадров по программам обучения. Ибо здесь – перспективы перехода на гибкое, динамичное, мобильное обучение в рамках новой системы подготовки по модульным программам. В реализации таких возможностей заинтересованы не только обучаемые, но и бизнес-структуры, и работодатели. За этим одно из системных направлений модернизации профессионального образования, т. е. и будущего всей страны.

Важный шаг вперед в стандартах третьего поколения – это включение в стандарты личностных и культурных качеств как составляющих профессиональных компетенций. Это уже реакция на требования работодателя, продвижение в инновационном направлении, если говорить о содержании образования. При разработке стандартов должно быть учтено соотношение учебных и профессиональных компетенций, поскольку формирование перечня компетенций стандарта является одним из самых главных вопросов, на который предстоит ответить и их разработчикам, и органам государственной власти, и всем лицам, заинтересованным в качественной подготовке рабочих и специалистов.

Если мы сегодня говорим о том, что прорывы возможны только в области нанотехнологий, инновационных технологий, технопарков, то какова, например, должна быть модель подготовки рабочих кадров, на основе каких компетенций она должна строиться? Это большое поле для исследований. По оценкам экспертов, человеческие ошибки обуславливают сейчас 45 % экстремальных ситуаций на атомных станциях, 80 % авиакатастроф и более 80 % катастроф на море. Считается, что для новой техники, т. е. техники, условно исправной на 100 %, среднее время между двумя поломками в четыре раза превышает среднее время между двумя ошибками человека. Иными словами, современная техника виновата в четыре раза реже, чем человек. Многие учреждения профессионального образования РФ все еще не нашли устойчивых связей с заказчиком своей продукции – рынками труда и образовательных услуг, замкнулись сами

на себя, вплоть до самостоятельной оценки своей эффективности. В результате подготовка специалистов на всех уровнях профессионального образования не отвечает потребностям экономики ни по качеству, ни по количеству.

Если говорить о вступлении в ВТО, то по международным оценкам у нас пока не выдерживают конкуренции на мировом рынке 62 % выпускников НПО и 55 % – СПО. А по заключению российских экспертов на 80 % неудовлетворительно инженерное образование. Более того, примеров успешной подготовки инженерных кадров в рамках бакалавриата в стране практически не имеется (заключение Ассоциации инженерного образования РФ.). Недостаток современной отечественной системы профессионального образования – отсутствие гибкости. В нынешнем виде она все еще не способна отвечать изменениям в структуре экономики страны.

Предложения

Главным звеном образовательной политики на современном этапе должно стать законодательное и нормативно-правовое обеспечение направлений развития профессионального образования России.

Для этого:

1. Необходимо создавать надлежащие условия для обеспечения защиты системы непрерывного профессионального образования, а так же кадров, обеспечивающих ее эффективное развитие.

2. Необходимо во все федеральные целевые программы РФ включить раздел «Подготовка кадров» с обоснованием затрат по указанному направлению.

3. Необходимо обеспечить скорейшее формирование и реализацию в РФ Государственной кадровой политики, направленной на создание системы прогнозирования, формирования и развития кадровой обеспеченности страны, защищающей квалифицированные профессиональные кадры (в т. ч. от проявлений дискриминации по возрастным и индивидуальным признакам), улучшающую межведомственный трансфер знаний и технологий, обеспечивающую в РФ повышение уровня межведомственной координации деятельности по сохранению, формированию и развитию кадрового потенциала (в т. ч. в наукоемких отраслях) и реализацию принципа прогнозирования и обеспечения непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки кадров, обеспечивающего в т. ч. решение проблемы формирования и внедрения стандартов и квалификационных требований к современным профессиональным кадрам, позволяющего устранить допущенные серьезные ошибки в подготовке кадрового резерва (в настоящее время большинство программ подготовки не основано

на практическом опыте, отсутствует система анализа профессионального образования в РФ, в т. ч. оценка взаимосвязей набора, процесса обучения, выпуски трудоустройства по профессии).

4. Необходимо разработать, публично обсудить и внести в «Единый квалификационный справочник» РФ актуальные дополнения и изменения с учетом перспективных кадровых потребностей РФ.

5. Целесообразно внести поправку в статью 43 Конституции РФ. Цель поправки – считать бесплатным не только 9-летнее, но и полное общее 11-летнее образование и начальное профессиональное образование (10-й и 11-й классы, как и НПО – по Конституции платные. Де-факто они были бесплатные по Указу Б. Н. Ельцина). Обязанность государства – гражданам до 18 лет обеспечить социальную защиту.

6. Следует понимать, что в интегрированном законе «Об образовании в РФ» смешаны несовместимые конституционно государственная и рыночная концепции, объединены уровни образования от детского сада до послевузовского, что делает его громоздким и трудноосуществимым для такой полинациональной, поликонфессиональной, полисоциальной и поликультурной страны, как Россия.

Целесообразно было бы перейти на создание системы уровневых и отраслевых законов, где возможно прогнозировать как будущее страны, так и доступность и эффективность их использования управленцами и исполнителями. Например, дополнительное профессиональное образование может быть реализовано в рамках рыночной концепции и/или концепции государственно-частного партнерства, а дошкольное образование и образование в начальной школе – только в рамках конституционно-государственной концепции.

7. В связи с принятием Закона «Об образовании в РФ» требуется внести поправки как минимум еще в 200 законодательных актов. Необходима также корректировка поспешно принятых законов, в которых не оценена эффективность их последствий, например:

а) считать, что бакалавриат возможен в основном для гуманитарных направлений подготовки и практически неприемлем для подготовки инженерных кадров;

б) в закон о ЕГЭ ввести понятие добровольности и необязательности для творческих, медицинских и педагогических вузов.

8. Надлежит развивать систему непрерывного профессионального образования как доказавшую свою эффективность как за рубежом, так и – особенно – в России. Непрерывное профессиональное образование должно быть двух уровневым довузовским (уровни начального и среднего

профессионального образования) и трехуровневым высшим (бакалавриат, специалитет и магистратура). Подготовку научных работников, например, в рамках уровневой аспирантуры, нельзя считать перспективной, ибо уровеньное образование требует стандартизации, что бесперспективно в научной работе.

9. Необходимо взять под государственный контроль и финансовое обеспечение подготовку кадров, реализующих государственную безопасность страны. Например, вернуть на федеральный уровень учреждения профессионального образования, готовящие рабочих и специалистов по профессиям оборонной, космической, атомной и авиационной промышленности. Направления национальной безопасности нельзя отдавать ни регионам, ни бизнес структурам.

10. Признать небезопасным девиз последних лет: от конкурентно способности специалиста – к конкурентно способности государства. Он технократичен и без духовно-нравственной составляющей ведет к формированию все более широкого слоя собственников и коррупционеров, для которых понятие Отечества практически отсутствует.

11. Следует осуществлять реализацию обучения рабочих кадров по ускоренным и краткосрочным программам подготовки вместе, параллельно с системой начального профессионального образования, а не вместо нее. Обучение по сложным профессиям проводить, как и ранее, только по программам 2,5–4 лет обучения, в зависимости от сложности профессии.

12. Следует внести изменения в Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования в части изменения сроков обучения по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих).

13. Необходимо активизировать участие работодателей в разработке профессиональных стандартов. Работодатели должны выступить заказчиком и в проведении государственно-общественной аккредитации программ профессионального образования и обучения, определении качества предоставляемых образовательных услуг и формировании конкурентной среды среди образовательных учреждений.

14. Необходимо создание системы государственной аккредитации учреждений и программ подготовки рабочих и специалистов, опирающейся на результаты профессионально-общественной аккредитации. В стране должна быть создана независимая от системы образования система оценки и сертификации квалификаций. Необходимо разработать с участием российских объединений работодателей механизмы формирования сети независимых центров сертификации квалификаций, в том числе опреде-

ления процедур аккредитации таких центров и установления процедур подтверждения квалификации кадров.

15. В условиях современной рыночной экономики, развития частного сектора государство не может оставаться монопольным заказчиком и инвестором подготовки кадров, а образовательные учреждения – только бюджетополучателями. Следует стимулировать различные формы многоканального финансирования и инвестиционного партнерства государства и работодателей. Важно, чтобы такие формы были ориентированы на удовлетворение потребностей рынка труда и, прежде всего, инвестирующих в образование работодателей.

16. Работодатели все еще привычно тяготеют к прежней системе государственного распределения выпускников, когда можно было «заказать и бесплатно получить» квалифицированного рабочего, даже если он не нужен предприятию. Не учитывается, что в отличие от прежних времен выпускник стал свободным субъектом труда, имеющим право на выбор своего жизненного пути. Вслед за созданным экономическим рынком нужно формировать рынок труда выпускников, на котором работодатели могли бы оценивать их качество, конкурировать за получение лучших из них. Это позволит создать эффективный механизм взаимодействия и обеспечить прямую включенность работодателей в процесс трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования.

17. Надлежит ввести вместо «распределительного» финансирования учреждений профессионального образования финансирование по системе нормативов, учитывающих качество подготовки, уровни востребованности и трудоустройства выпускников.

18. Следует ввести принятый в большинстве развитых стран «налог на квалификацию», стимулирующий затраты работодателей на обучение своего персонала и обеспечивающий его непрерывное профессиональное образование.

19. Очевидные противоречия Закона «Об образовании в РФ» и имеющих место подзаконных актов, двойственная трактовка положений об уровне НПО в нормативных материалах, требует постановки вопроса об официальном разъяснении правоприменения Закона «Об образовании в РФ» в отношении уровня НПО. Необходимо вносить поправки в действующий закон о возвращении уровню НПО самостоятельного статуса.

20. После перепрофилирования НИИ ПТО (С.-Петербург) и НИИ СПО (Казань), в структуре РАО нет нацеленного на проблемы подготовки квалифицированных рабочих кадров научного института. Упразднение трех подведомственных Российскому Министерству институтов: НИИ

развития профессионального образования, НИИ СПО и НИИ высшей школы с передачей их функций ныне действующему ФИРО также ослабило научную проработку проблем подготовки рабочих и специалистов. Сегодня в России отсутствуют специализированные научные структуры, способные в достаточной мере обеспечить методологическую и технологическую проработку путей реализации поставленной Президентом РФ задачи.

В связи с этим целесообразно создать в структуре РАО специализированный центр СПО или НИИ рабочих квалификаций, соучредителями которого могли бы выступить также Минобрнауки РФ, Министерство труда и соцзащиты РФ. Его цель должна состоять в разработке научной концепции, формировании методологических, методических основ и путей формирования «рабочей аристократии». В его задачи могли бы входить: создание научных основ разработки профессиональных и образовательных стандартов, основ формирования программ подготовки кадров по сложным профессиям, создание и координация деятельности необходимых для такой работы учебно-методических объединений учреждений профессионального образования, отраслевых методических объединений как системы оценки качества и сертификации квалификаций.

Э. Р. ГАЙНЕЕВ

Формирование профессиональной самостоятельности будущего рабочего в конкурсах профессионального мастерства

В условиях все более усложняющейся техники и неуклонного повышения производительности труда одним из требований, предъявляемых к квалифицированному рабочему, является его способность самостоятельно принимать профессионально компетентные, производственно-рациональные решения, высокий уровень его профессиональной самостоятельности.

Одним из эффективных условий формирования профессиональной самостоятельности является творческо-педагогическое взаимодействие социальных партнеров, прежде всего, – учебных заведений и предприятий в совместно проводимых конкурсах профессионального мастерства [1, с. 252].

Конкурсы профессионального мастерства давно приобрели популярность в системе профессионального образования и проводятся регулярно. Важно то, что их цель не ограничивается лишь популяризацией специальностей и профессий, обменом опытом, выявлением лучших обучающихся, а имеют более широкий масштаб. Конкурс – это и прекрасный индикатор профессиональной подготовки обучающихся и педагогов практического обучения, и эффективный способ совершенствования профессионального мастерства на самом высоком уровне профессиональной самостоятельности. Конкурс – это и одна из наиболее эффективных форм повышения квалификации, стимулирующих мотивацию саморазвития личности [2, с. 15]. А стремление к саморазвитию, как известно, является значимой составляющей профессиональной самостоятельности.

Конкурс (фр. concours состязание < лат. concursus сход; стечение, столкновение) – соревнование для выявления наилучших из числа участников. В толковом словаре русского языка «конкурс» определяется как «соревнование, имеющее целью выделить лучших участников, лучшие работы» [3, с. 290].

Дидактика профессионального образования рассматривает конкурсы как форму внеурочной работы обучаемых, которая имеет большое образовательное и воспитательное значение в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов и, в сравнении с другими формами внеклассной и внеурочной формы деятельности студента, способствуют более эффективному формированию такого важного качества, как профессиональная самостоятельность.

Профессиональная самостоятельность относится к основным, наиболее важным показателям профессионального мастерства и определяется как «способность разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности, умение самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполняемую работу и отвечать за ее выполнение». Исследователи также отмечают, что самостоятельность в решениях становится одним из главных требований, предъявляемых к современному рабочему и специалисту [4, с. 505].

В современной профессиональной педагогике выделяется три уровня профессиональной самостоятельности: операционная (репродуктивный уровень), тактическая (продуктивный уровень), стратегическая (творческий уровень):

- *операционная самостоятельность* – когда работник самостоятельно решает лишь частные задачи, выполняет лишь отдельные операции;
- *тактическая самостоятельность* – когда работник самостоятельно успешно использует всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях;
- *стратегическая самостоятельность* – когда работник свободно ориентируется в изменяющихся жизненных ситуациях, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива и принимает на себя ответственность за решения.

По мнению А. М. Новикова, классификацию уровней профессиональной самостоятельности можно соотнести с деятельностью и условно определить так: *операционный* уровень – это человек-исполнитель; *тактический* уровень – активный деятель; *стратегический* – творческий человек, творец [5, с. 73].

В связи с широким распространением сетевой формы организации труда, на наш взгляд, можно выделить также и четвертый уровень профессиональной самостоятельности и обозначить его как «*сетевая самостоятельность*» – когда работник включен в профессиональную деятельность в малых самоуправляемых командах (группах, звеньях, бригадах) и интегративно взаимодействует с работниками команды в инновационной деятельности на производстве.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная самостоятельность – *это системообразующий компонент трудовой деятельности современного квалифицированного рабочего, который является ключевым условием осуществления качественной, высокопроизводительной, инновационной профессиональной деятельности,*

направленной на рационализацию производственно-технологических процессов и проявляется, в его производственной творческой инициативе, что выражается в его сетевом, интегративном взаимодействии с другими работниками команды.

Система поэтапной организации конкурсов профессионального мастерства по рабочим профессиям, включает, как правило, конкурсы внутриучебные (в одном профессиональном учебном заведении), областные (региональные), межрегиональные и всероссийские.

С 2013 г. в конкурсах по рабочим профессиям появилась еще одна, более высокая ступень: Россия вступила в международную организацию конкурсов профессионального мастерства WorldSkills и впервые приняла участие в мировом чемпионате по рабочим профессиям в Лейпциге. Однако, результаты прошедшего в Германии всемирного конкурса рабочих профессий (WorldSkills International – 2013), показали удручающее положение дел в сфере профессионального образования России, системе подготовки будущих рабочих. Как отметил в своем комментарии по итогам «рабочей олимпиады» лидер партии «Справедливая Россия» Сергей Миронов, «сформировали из ПТУ образ какого-то «пристанища неудачников», а теперь читаем в СМИ сетования крупных бизнесменов, что хорошую бригаду сварщиков или бурильщиков приходится собирать чуть ли не по всей России» [6].

Конкурсы по рабочим профессиям рассматриваются как форма внеучебной работы с целью выявления талантливых студентов и педагогов практического обучения, способствующих решению ряда важных педагогических задач:

- активизации познавательной деятельности;
- выявления талантливых, творческих личностей;
- формирования и развития критического мышления;
- мониторинга качества профессиональной подготовки;
- совершенствования коммуникативных качеств личности;
- стимуляции мотивации саморазвития педагогов и обучаемых;
- творческо-педагогического взаимодействия социальных партнеров;
- формирования профессиональной и творческой самостоятельности;
- интеграции межпредметных связей в профессиональном образовании.

Дидактические преимущества конкурсов, проводимых на разных организационных уровнях, очевидны. Однако ограниченное число участников недостаточно способствует мотивации творческой активности большей части обучающихся в группе. Разработанная нами инновационная форма занятия – КПП с завершающим, итоговым занятием, организованным как

ежегодный конкурс профессионального мастерства, является и первым этапом КПМ.

Конкурс проводится последовательно на всех курсах обучения группы.

На каждом последующем курсе содержание заданий, как теоретического тура, так и практического постепенно усложняется. В табл. 1 приведены данные проведения конкурсов на всех курсах обучения.

Таблица 1

Количество участников конкурса
внутригруппового и внутриколледжного этапов

Конкурс Курс	Уровень группы	Уровень колледжа	Уровень областной	Уровень овладения практическими навыками
1	30	4	2	1–2 (репродуктивный)
2	26	8	4	2–3 (продуктивный)
3	22	12	6	3–4 (творческий)

Одной из особенностей организации конкурсов является комплексный подход, реализуемый в системе занятий-конкурсов профессионального мастерства, которые проводятся по завершении профессионального модуля [7, с. 21].

Другой особенностью организации и проведения конкурсов является то, что четверо победителей первого этапа в последующих конкурсах (на 2-м и 3-м курсах) уже не участвуют, а выступают, в качестве наставников и консультантов в подготовке последующих конкурсантов, выступают в качестве членов жюри в проведении конкурсов на уровне группы и учебного заведения. Они также оказывают помощь мастеру профессионального обучения при проведении занятий учебной практики, проведении занятий в кружке технического творчества, организации выставок, проведении профориентационной работы.

Таким образом, за три года обучения 6 студентов участвуют на высоком – областном – уровне конкурсов, 12 обучающихся проходят уровень учебного заведения, а остальные обучающиеся группы участвуют в конкурсах ежегодно.

Конкурс является также и эффективной формой творческо-педагогического взаимодействия социальных партнеров учебных заведений, бизнес сообщества, сферы производства на уровне взаимодействия творческо-профессионального и способствует решению главной задачи системы

профессионального образования – формированию новой модели профессиональной подготовки, которая бы преодолела отставание в структуре, объемах и качестве трудовых ресурсов от реальных требований современного производства.

В совместной организации конкурсов определяются также и основные критерии и показатели оценки выполнения конкурсных заданий: качество выполненных работ, уровень теоретической подготовки, применение рациональных приемов труда, соблюдение норм времени на выполнение конкурсного задания, рациональность организации труда и уровень производственной самостоятельности конкурсанта, соблюдение требований техники безопасности труда.

Например, творческо-педагогическое взаимодействие Ульяновского профессионально-педагогического колледжа и базового предприятия – ОАО «Ульяновский автомобильный завод» в лице педагога колледжа (мастера производственного обучения) и руководителя практики на заводе (наставника) заключается в совместной творческой профессиональной подготовке студентов колледжа к конкурсам профессионального мастерства. Предприятием также предусмотрено поощрение для наставников, принимающих участие в подготовке студента колледжа к конкурсу: если студент входит в число победителей конкурса – наставник предприятия награждается грамотой и денежной премией.

Самое деятельное участие в организации и проведении конкурсов принимают базовые предприятия, организации, представители бизнеса: спонсорство, работа в качестве членов жюри и апелляционных комиссий и др.

В качестве многолетнего спонсора различных творческих мероприятий, в том числе и конкурсов по рабочим профессиям «Мастер – золотые руки» в системе профессионально-технического обучения Ульяновской области выступает группа компаний Сигма-СИ. На протяжении многих лет Группой поддерживаются соревнования по техническим видам спорта, проводимые в Ульяновске и области. В этом году Группа также обеспечила призовой фонд на конкурсах профессионального мастерства по всем направлениям подготовки, ведущейся в системе профессионального образования Ульяновской области.

Комплексный подход в формировании профессиональной самостоятельности обучающегося предусматривает обобщение и мониторинг процесса профессионального обучения на всех его этапах.

Для реализации данного подхода применяется разработанная нами замкнутая структура формирования профессиональной самостоятельности с применением инновационных форм организации обучения, способ-

ствующая как обобщению профессиональных знаний, навыков и умений, формированию и развитию профессионально значимых качеств личности обучающегося, так и системному, поэтапному мониторингу.

Таким образом, за три курса обучения все студенты группы достигают 2-го уровня профессиональной самостоятельности, 22 студента – 3-го уровня, 12 обучающихся – 3-го уровня, и 6 студентов осваивают наивысший – 4-й, сетевой уровень профессиональной самостоятельности (табл. 2).

Таблица 2

**Количество участников конкурса
внутригруппового и внутриколледжного этапов**

Конкурс Курс	Уровень профессиональной самостоятельности			
	Система занятий-конкурсов <i>Операционный (репродуктивный)</i>	Конкурс уровня группы <i>Тактический (продуктивный)</i>	Конкурс уровня колледжа <i>Стратегический (творческий)</i>	Конкурс уровня области <i>Сетевой (коллективно-творческий)</i>
1	30	30	4	2
2	30	26	8	4
3	30	22	12	6

В группе из 30-ти выпускников группы получили диплом «с отличием», однако двоим из них, не удалось сдать итоговый квалификационный экзамен на пятый разряд ввиду того, что им не удалось освоить четвертый (высший) уровень профессиональной самостоятельности, что, безусловно, доказывает важность такого качества как «профессиональная самостоятельность» в профессиональной компетентности выпускника колледжа.

Вышеизложенная структура организации конкурсов, способствует оптимальной реализации личностно ориентированного обучения, эффективного формирования профессиональной самостоятельности обучающихся.

Личностно ориентированное обучение базируется, как известно, на философской концепции экзистенциализма, исходящей из тезиса – «человек есть то, что он сам из себя сделает». Пожалуй, ни один другой вид учебной деятельности так не соответствует данному тезису, как конкурсы. Обучающийся, в процессе конкурсной подготовки и выступления в конкурсе, в условиях полной Самостоятельности, четко осознает – все в его руках, и результат, во многом, зависит от него самого, от его подготовки, в основном, самостоятельной.

Данная методика отражает принципы индивидуального обучения, дифференцированного обучения, возможность классификации по подгруппам.

Как видно из таблицы, студенты группы по уровню профессиональной подготовки можно разделить на четыре подгруппы и более конкретно определить цели и задачи, формы и методы обучения как для подгруппы в целом, так и персонально для каждого обучающегося. В левой части таблицы отмечена зависимость уровня профессиональной самостоятельности и возрастающая самостоятельность студента: если на первой и второй ступенях деятельность педагога (мастера) преобладает, то на третьей и четвертой ступенях она постепенно уменьшается и сводится до организационно-консультативной функции педагога: студент-конкурсант работает, практически, самостоятельно (табл. 3).

Таблица 3

Формирование профессиональной самостоятельности по уровням деятельности педагога и студента

Ступень профессиональной самостоятельности	Уровень профессиональной самостоятельности	Уровень деятельности конкурсанта
---+++++++СТУДЕНТ	Сетевой	Консультант
-----+++++++	Стратегический	Уровень региона
-----+++++++	Тактический	Уровень колледжа
ПЕДАГОГ-----+	Операционный	Уровень группы

В одной восточной притче о Ходже Насреддине описано, как он «рационализировать» процесс «управления осликом», активизирует мотивацию. Когда ему надоедает постоянно подгонять и понукать это упрямое создание, остроумный хитрец привязывает к пруту морковку и держит перед мордочкой ослика, тем самым, стимулируя «постоянное поступательное движение вперед».

Таким же эффективным «движителем», стимулирующим мотивацию саморазвития, могут стать регулярно проводимые, с материальным поощрением, широким освещением в СМИ и общественным признанием, конкурсы профессионального мастерства по рабочим профессиям «Мастер – золотые руки».

Сегодня трудно переоценить роль конкурсного движения в сфере профессионального образования, когда в условиях конкурса, в обстановке исключительно самостоятельного выполнения сложных, практикоориентированных учебно-производственных заданий у студента формируется

и развивается такое важное профессиональное качество, как профессиональная самостоятельность – основа компетентности будущего рабочего и специалиста.

Литература

1. Галагузова, М. А. Творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и базового предприятия в конкурсах профессионального мастерства [Текст] / М. А. Галагузова, Э. Р. Гайнеев // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 252–257.
2. Пахомова, Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 24 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская акад. наук. – 4-е изд., доп. – М. : ИНФОТЕХ, 2009. – 938 с.
4. Профессиональная педагогика [Текст] : учеб. для студентов / С. Я. Батышев [и др.]. – М. : изд-во АПО, 1997. – 511 с.
5. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование [Текст]. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2011. – 192 с.
6. Миронов, С. М. Итоги «рабочей олимпиады» (WorldSkills International 2013). – Режим доступа: sergey-mironov.livejournal.com.
7. Гайнеев, Э. Р. От мини-конкурсов – к вершинам мастерства [Текст] / Э. Р. Гайнеев, Л. Б. Набатова // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 11. – С. 20–21.

Т. Б. ИСАКОВА

Философские основания самостоятельной работы студентов в условиях компетентностной парадигмы образования

Сущность современного этапа развития отечественного образования раскрыта в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1], «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» [2], «Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [3] и других нормативных документах.

Для достижения нового качества профессионального образования Концепцией модернизации предусмотрен практический поиск и апробация новых образовательных моделей, технологий, разномасштабных педагогических инноваций, которые получают все более широкое распространение в отечественном образовании.

В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы говорится о том, что к 2020 году студенты будут учиться по индивидуальным учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий. Рационально организованные аудиторные и внеаудиторные формы самостоятельной работы, их интеграция в единую взаимосвязанную систему смогут способствовать формированию полноценных знаний, творческого мышления, положительного отношения к учению, оптимальных способов и приемов умственного труда, самостоятельности и активности как обобщенных свойств личности студентов [3].

Анализ нормативных документов показал, что модернизация системы образования оказала влияние на изменение роли самостоятельной работы в организации учебного процесса. Намети́лась тенденция увеличения доли самостоятельной внеаудиторной работы в учебных планах. Перед вузами встала задача повысить эффективность самостоятельной работы в достижении качественно новых целей образования по формированию профессиональной компетенции студентов.

Цель данной статьи – рассмотреть теоретико-методологические основы самостоятельной работы студентов и попытаться сформулировать требования к организации самостоятельной работы в условиях модернизации образования.

Мы можем констатировать, что модернизация образования предполагает выработку общего понимания целей и результатов образования,

единого подхода к достижению данных целей. В качестве такого единого подхода провозглашена компетентностная парадигма образования.

Л. А. Беляева считает, и мы разделяем эту точку зрения, что на современном этапе теоретико-методологическим основанием компетентностного подхода, а, следовательно, и теоретико-методологическим основанием самостоятельной работы студентов, служит синтез двух философских течений – прагматизма и экзистенциализма, идущих на смену философии Просвещения. При этом «компетентностная парадигма не отменяет «знаниевой», а является ее достраиванием с учетом реалий и требований сегодняшнего исторического этапа, характерной особенностью которого являются процессы глобализации во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании» [4, с. 109].

Рассмотрим некоторые положения данных философских течений. Прагматизм возник в Америке на рубеже XIX–XX веков. Одним из основоположников данного течения стал американский философ, педагог и психолог Джон Дьюи. Он обратил внимание на то, что разносторонние знания являются важнейшим инструментом успеха.

Д. Дьюи обосновал категорию «рефлексивной морали», суть которой в способности человека к саморегуляции поведения. В каждой конкретной жизненной ситуации человек должен принимать решения и определять характер действия и поведения, сообразуясь с благом общества. Демократическое общество, указывает Дьюи, «предоставляет индивиду свободу, но одновременно оно накладывает на него ответственность за свои действия», требует развитого ума и умений самостоятельно определять свои действия, «не позволяя другим оглуплять себя» [5].

Философ также разработал концепцию подготовки человека к саморегуляции поведения. Этому посвящена его книга «Как мы думаем» (1910). В авторитарном обществе, рассуждает Дьюи, от человека требуются повиновение, покорность, следование предписанным указаниям. В условиях демократии у человека, обладающего свободой инициативы и действия, должно быть развито самостоятельное, «рефлексивное» мышление. Последнее, по Дьюи, – это «активное, настойчивое, тщательное рассмотрение верований или суммы знаний в свете тех основ, на которых они зиждутся, и разработка дальнейших собственных заключений» [5]. Рефлексивное мышление всегда связано с поиском выхода из затруднений, необходимостью решения проблемы, возникшей в жизненной ситуации человека.

Ситуация выбора побуждает человека прибегнуть к использованию методов и ступеней познания, характерных для науки. Дьюи формули-

рует четыре логических ступени разрешения проблемы: «определение трудности или проблемы; обоснование возможного решения; установление путем рассуждения последствий этого решения; дальнейшее наблюдение и эксперимент, ведущие к принятию выдвинутой гипотезы или отказу от нее, то есть заключение об истине и не истине». Научный метод, утверждает Дьюи, – это основной метод решения проблем и метод рефлексивного мышления. Этим методом должен владеть и пользоваться человек в различных жизненных ситуациях, чтобы достичь успеха. Мышление имеет инструментальную функцию: оно – средство наилучшего приспособления человека к среде и средство ее улучшения.

Исходя из своего понимания опыта, Дьюи отрицал значение цели и результата. Для индивида и общества важным является не достигнутый результат, а постоянно расширяющийся и становящийся более человеческим прогресс опыта, «в котором все принимают участие и в который каждый вносит свой вклад» [5, с. 100].

Трактовка демократии как личного образа жизни человека придает особую значимость образованию и соответствующей подготовке подрастающих поколений к жизни в демократическом обществе. Дьюи рассматривал школу в качестве главного фактора укрепления и развития демократии и посвятил много работ вопросам реорганизации школы.

По идее Дьюи, «общая цель приобретения знаний – найти путь, как добывать знания, когда они нужны, а не знания сами по себе» [6, с. 18]. Дьюи заглядывал далеко в будущее, когда непрерывное образование, умение переучиваться, приобретать знания самостоятельно станут объективной потребностью постиндустриальной эпохи. На этой основе происходит движение к организованному обучению с его разделением на учебные дисциплины и программы. Но и здесь настоящая цель образования – «найти путь, как добывать знания».

Обучение деланием наиболее эффективно обеспечивает целостность познавательной деятельности и развитие ребенка. Инстинкт делания – сильнейший у ребенка. Учебный процесс, в котором игнорируется этот инстинкт и в качестве пособий и материалов допускаются только учебники, заглушает развитие детей и обречен на абстрактность в худшем смысле этого слова [6, с. 47]. В учебные программы школы должны быть введены проекты, дающие ученикам пищу для самостоятельной работы с реальными вещами. Учебники в этом случае не доминируют, а служат путеводителем, к которому обращаются дети в случае затруднений.

Проблемность в обучении – обязательное условие развития самостоятельного и критического мышления. Работа с вещами ставит учащихся

в реальные ситуации, в которых им приходится вести поиск, выходить из возникшего затруднения, принимать решения. Согласно инструментальной философии Дьюи, только перед лицом проблемы человек мобилизует мыслительные силы и вырабатывает умение принимать самостоятельные решения. Задача учебного процесса состоит в формировании этих умений и может быть решена лишь путем проблемного обучения.

Главные идеи Д. Дьюи – активность ребенка, уважение к нему, исследовательский метод, опора обучения на присущие личности качества, ситуация успеха, которая является мощным мотивом познавательной деятельности, связь школы со средой и общиной, непрерывное образование и рост человека и др. приобретают первостепенное значение при разработках моделей образования XXI в. [7].

Другим философским течением, лежащим в основе компетентного подхода, является экзистенциализм. Экзистенциализм акцентирует внимание на идеях свободы и активности человека в выборе самого себя и своего существования. Человек может, а значит должен противопоставить внешнему авторитету власти, авторитету личности, анонимному авторитету общественного мнения свои собственные разум и волю. Спасение от авторитарности во всевозможных ее видах в самостоятельности и самосовершенствовании человека [8]. На этой философской базе возникла гуманистическая психология.

По К. Роджерсу в каждом человеке от рождения заложено стремление полностью реализовать себя, и он наделен силами, необходимыми для развития всех своих возможностей. Однако воспитание и нормы, установленные обществом, принуждают его забыть о собственных чувствах или потребностях и принимать ценности навязанные другими. Роджерс утверждает, что при таком положении вещей личность развивается совсем не так, как следовало бы в идеале [9].

Другой психолог – А. Маслоу – считал, что путь к осуществлению потенциальных возможностей индивидуума к его самореализации – открываются лишь после удовлетворения его насущных потребностей. Если базовые потребности удовлетворены, то в поведении могут возникнуть новые черты, невозможные прежде. Так он вновь обретет дар восхищаться миром, которым он обладал в детстве. У него будет возникать все более сильное желание отказаться от рутины, испробовать что-то новое, обратиться к новым целям. Индивид будет принимать на себя все большую ответственность, это будет способствовать самоуважению, и постепенно индивид будет превращаться в творческую личность, интенсивно живущую тем, что преподносит жизнь, в личность, способную заботиться о

других людях и о благополучии человечества. Он достигает, таким образом, стадии самореализации. Автор подчеркивает, что самоактуализирующаяся личность ориентирована на достижения, ей свойственна сильная увлеченность своей работой. Такие люди не боятся непонятного, нового, они идут им навстречу [9].

Гуманистическая концепция основана на безусловном признании человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию своих способностей и интересов, на признании человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной.

Таким образом, упор на достижении целей и результатов характерен и для философии экзистенциализма. При этом акцент делается на самостоятельности, самомотивированной активности человека, направленной на достижение.

Определяя парадигму современного образования, Л. А. Беляева подчеркивает, что знания остаются важнейшим ее компонентом. Она отмечает, что своеобразие современной парадигмы образования состоит в том, что акценты переносятся на ценностно-ориентационный компонент, связанный с самостоятельностью в выборе ценностей, лежащих в основе самореализации личности, и прагматический компонент, нацеленный на развитие способностей действовать и достигать поставленных целей [4]. «Сегодня необходим не просто человек знающий (познавательный компонент), но человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (аксиологический компонент), а также человек компетентный, умеющий применять свои знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (прагматический компонент)» [Там же, с. 116].

«Поэтому парадигмой современного образования должно стать образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретающие личностную значимость» [Там же].

Центральное место в системе образования должно отводиться самостоятельной работе, под которой мы понимаем специально-организованную учебно-творческую деятельность преподавателя и учащегося, направленную на самоорганизацию, самообразование и самоконтроль [10, с. 356].

Как показывает передовой российский и зарубежный опыт, повышения эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований.

Во-первых, должна увеличиться доля самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки студента. Время, отводимое на само-

стоятельную работу студентов, должно фиксироваться в учебных планах (индивидуальных учебных планах), в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий.

Во-вторых, самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в основной образовательной программе общекультурных и профессиональных компетенций и иметь проблемный характер. Должно произойти увеличение разнообразия форм и методов самостоятельной работы, для придания ей дифференцированного и вариативного характера, и более полного учета индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов. Необходимо увеличить число заданий для самостоятельной работы, строящихся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания). Это позволит интегрировать отдельные компоненты компетенций в компетентность.

В-третьих, необходимо улучшить качество планирования самостоятельной работы. Студенты в начале каждого семестра должны обеспечиваться графиками самостоятельной работы. Для студентов, перешедших на индивидуальный учебный план должны составляться индивидуальные графики.

В-четвертых, для повышения ответственности студентов за качественное и неформальное выполнение самостоятельных работ необходимо изменить систему контроля и самоконтроля. Осуществить переход на кредитно-модульную систему учета и оценки реализации образовательной программы, а также оценку достижений студентов с помощью балльно-рейтинговой системы.

Новой формой самостоятельной работы студентов, повышающей их собственную ответственность за получения образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута, ориентированного на получение фундаментальных знаний, формирование себя как будущего специалиста, связанного с ориентацией на научную деятельность.

Наконец, должна измениться роль преподавателя в учебном процессе, его основной функцией становится модерация общения. В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих обучающегося к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей [11].

Выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности, творческого характера заданий от курса к курсу. На последних курсах больший

объем самостоятельной работы должен выполняться в рамках учебно-профессиональной и научной деятельности. Должны возрастать и требования к качеству выполнения самостоятельной работы, к степени самостоятельности, творчества, исследовательской направленности.

Литература

1. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р // СЗ РФ. – 2002. – № 1 (ч. II). – Ст. 119.
2. О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы [Текст] : распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 163-р // СЗ РФ. – 2011. – № 9. – Ст. 1255.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Текст] : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 // СЗ РФ. – 2014. – № 17. – Ст. 2058.
4. Беляева, Л. А. Методологический статус компетентностного подхода [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. – 456 с.
5. Малькова, З. А. Джон Дьюи – философ и педагог – реформатор [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95–104.
6. Дьюи, Д. Школы будущего [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 120 с.
7. Шейн, Г. Джон Дьюи [Текст] // Перспективы. – 1986. – № 4.
8. Фром, Э. Искусство любить: Исследование природы любви [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
9. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Мир, 1996. – 496 с.
10. Кустов, Ю. А. Самостоятельная работа как средство формирования социально-профессиональной компетентности личности [Текст] / Ю. А. Кустов, Т. Б. Исакова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. – 456 с.
11. Дьяконов, Б. П. Новые функции самостоятельной работы студентов в асинхронном дистанционном обучении [Текст] / Б. П. Дьяконов, Т. Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (12). – С. 73–80.

А. Г. СЛОМЧИНСКИЙ, Е. А. ТАУШКАНОВА

**Дистанционное высшее образование:
трудный путь от теории к практике**

Динамичные экономические и социокультурные процессы, идущие в современном российском обществе, а также компьютерные и информационные технологии существенно изменили практически все сферы жизни современного человека. Сфера образования не стала исключением, поскольку информатизация образовательного процесса в РФ – это один из важнейших механизмов, затрагивающий основные направления модернизации всей образовательной системы. Вследствие этого наряду с традиционными формами образования появилась новая форма обучения – дистанционная, основанная на современных информационных и коммуникационных технологиях.

В настоящее время в России действуют 2,35 тыс. учебных заведений, из них тысячи – основные университеты, остальные – их филиалы. Около 300 филиалов российских вузов запланировано реорганизовать к 2017 г.

Большинство вузов (институтов и университетов) в Российской Федерации используют технологии дистанционного обучения при обучении студентов. Сегодня в нашей стране заочное и дистанционное обучение проходят более 2 млн студентов. Широко применяется дистанционное обучение при получении студентами второго высшего образования. Недалек тот день, когда в Российской Федерации по западным аналогам появятся высшие учебные заведения, проводящие обучение только в дистанционной форме.

Чтобы охарактеризовать современное дистанционное высшее образование, используем постулаты, т. е. приведем положения, не отличающиеся самоочевидностью, но принимаемые за истину без доказательств в силу авторитетности авторов приводимых далее высказываний и служащие основанием для наших взглядов и оценок современного состояния дистанционного обучения (далее – ДО) как части дистанционного высшего образования.

Постулат первый. По словам министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова, «Качество высшего образования в России не растет, несмотря на существенные вливания: в 2014 году из бюджета выделили более 470 миллиардов рублей (14 миллиардов долларов) – это в 20 раз выше, чем в 2000 году». И другое высказывание министра: «Минимум у нас будет – 4 миллиона студентов. Минимума мы достигнем

через несколько лет, и это очень серьезный вызов, который стоит перед нашей системой высшего образования. Как следствие нам придется пережить серьезное сокращение количества преподавателей и серьезную реструктуризацию сети высших учебных заведений» (Интернет-новости, 10.07.2014).

Постулат второй. Ректор МГУ Виктор Садовничий, рассказывая о Дне науки в Москве, заявил 8 октября 2014 г. в интервью телеканалу «Москва 24»: «Инженерное образование в Московском государственном университете требует кардинальных изменений. В нашем университете и в других технических вузах об этом шла речь. Я думаю, надо довольно сильно менять программы. И главное – восстановить связь между фундаментальным обучением и уже конкретным изделием». Виктор Садовничий отметил также, что ориентирами для российского высшего образования должны стать несколько главных мировых рейтингов. Среди них ректор МГУ назвал исследования Times Higher Education, QS, а также рейтинги Саудовской Аравии и Шанхая. По словам академика, было бы ошибкой равняться только на один рейтинг.

Постулат третий. Губернатор Свердловской области Е. Куйвашев, выступая в октябре 2014 г. в областном парламенте с докладом «Об основных направлениях бюджетной и налоговой политики Свердловской области в 2015 году и плановом периоде 2016–2017 годы», сказал: «Уральская инженерная школа создается на стыке науки, образования и производства. Она направлена на формирование системы непрерывного технического образования». И далее: «Как вы знаете, Президент России Владимир Владимирович Путин поддержал нашу инициативу по развитию инженерного образования, и дело чести для нас – добиться высоких результатов в этой сфере».

Постулат четвертый. Уральский федеральный университет, согласно принятой программе, уже в 2016 г. должен войти в топ-400 рейтинга Times Higher Education и топ-250 рейтинга мировых университетов по версии агентства QS.

Выводы. 1. Система российского высшего образования на современном этапе испытывает серьезные трудности. 2. Российская инженерная школа нуждается в воссоздании и развитии. 3. Ведущие университеты России включились в конкурентную борьбу за высокие места в международных рейтингах, оценивающих уровень и качество образования.

Все эти вызовы времени требуют новых и кардинальных решений. Одним из таких решений сегодня считается внедрение дистанционного обучения в образовательную практику российских вузов.

Проблема ДО для отечественной педагогики относительно нова. Краткий обзорный анализ изученности проблемы даст основания утверждать, что исследователи обратили внимание на ДО, начали изучать его в конце 90-х годов прошлого века, когда еще не было нормативно-правовой базы этого вида образования, когда о возможности широкого применения этой формы обучения в высших учебных заведениях рассуждали больше теоретически, нежели видели практические решения в использовании новейших информационных технологий в образовательном процессе.

После некоторого затишья, начиная с середины 2000-х гг., наблюдается всплеск интереса в научных изданиях к проблематике ДО.

Отметим, что теоретические концепции и общие проблемы ДО исследовали А. А. Андреев [1], В. П. Бакалов, И. П. Крук, О. Б. Журавлева, [2], В. П. Зинченко [3], В. А. Капов [4], Е. М. Малитиков, М. П. Карпенко, В. П. Колмогоров [5], Е. С. Полат, А. Е. Петров [6; 7], В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев [8], А. В. Хуторской [9].

Особое внимание технологиям ДО уделяли в своих работах Г. Р. Биккулова [10], З. Р. Девтерова [11], Т. П. Зайченко [12; 13], И. Г. Захарова [14], О. П. Околесов [15], В. Л. Пашута, А. М. Фофанов [16], П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко [17], Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров [6], И. Д. Поночевная [7], А. В. Хуторской [18].

В большинстве работ 1990-х гг., о дистанционном обучении в высшем образовании, преобладал технократический подход, и лишь в последние годы авторы стали рассматривать не только процессы, характеризующие систему ДО, но и проблемы оценки эффективности и качества дистанционного обучения, его результативность [19; 20]. Появилась в научных трудах и новая тема исследований – «Человек в системе ДО» [21; 3].

При оценке и характеристике ДО необходимо учитывать имеющиеся противоречия в современной системе образования, как социальные, так и личностные. Так как образование находится между производством и наукой, оно должно соответствовать и уровню развития общественного производства, и состоянию науки. Во второй половине XX в. производство и наука развивались быстрыми темпами, в то время как образование эволюционировало очень медленно. В результате назрели весьма глубокие противоречия между производством и наукой, с одной стороны, и образованием, с другой.

Существует и противоречие между нормативностью системы образования и той свободой, которую она предоставляет человеку; с одной стороны, технологии ДО облегчают пути получения образования, с другой стороны, они не могут заменить или вытеснить другие технологии, что все-таки часто

происходит на практике; личность должна сама выбирать способы получения знаний и в этом не должно быть никаких препятствий, ни с юридической стороны, ни с педагогической. Между тем, студенты, ежедневно соприкасаясь с ДО, полагают, что их, не спрашивая, перевели на заочное обучение, хотя поступали они в вуз на очное отделение. Пока ученые спорят, является ли ДО разновидностью заочного обучения или оно вполне самостоятельно, эта правовая коллизия для студентов еще ждет своего разрешения.

Как и любой вид образования, ДО имеет свои преимущества и недостатки, они достаточно подробно раскрыты в работах исследователей, занимающихся проблемами ДО. Мы же отмечаем, что изменения происходят во всех элементах педагогической системы, и в основу содержания образовательного процесса ложится сегодня не логика науки, а профессиональные и экономические задачи.

Стало общим местом выделять и подчеркивать относительную дешевизну дистанционного обучения, считается, что ДО на 50 % дешевле традиционной очной формы обучения студентов. Можно предположить, что одним из ведущих оснований массового внедрения ДО в практику высшей школы стала истина, которая на латыни звучит так: «*Bona est mentis soror est paupertas*» – «Бедность – сестра здравого смысла» (есть и русский аналог этого изречения древних – «Голь на выдумки хитра»).

Педагогическое содержание понятия «дистанционное обучение» в практической плоскости сегодня мало кого заботит, главным становится коммерческая сторона дела, учитывая при этом, что изменилось и понимание качества работы любого университета – теперь оно «привязано» к показателям рейтинга.

Понятийный аппарат дистанционного обучения и дистанционного образования еще формируется, до конца он не устоялся. В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России, принятой Государственным комитетом РФ по высшему образованию 31 мая 1995 г., дано следующее определение: «Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей».

Обучение, в основу которого положен принцип пространственной и временной отдаленности преподавателей и студентов друг от друга, а сам процесс обучения осуществляется с помощью компьютерных и телекоммуникационных технологий, сегодня принято называть дистанционным обучением. Основная цель данного вида обучения – расширение возможностей для людей, желающих сменить или приобрести новую профессию.

На сегодняшний день принято выделять шесть форм дистанционного обучения:

- экстернат;
- вузовское образование;
- обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных учреждений;
- учеба в специализированных заведениях дистанционного обучения;
- автономные учебные системы;
- неформальное, интегрированное образование на основе мультимедийных курсов.

Отметим, что существует и тенденция «подстраивания» термина дистанционного обучения и других терминов, характеризующих эту форму образования, под понятие любых форм образования (кроме очной).

Так, в филиалах УрФУ специалистов, обеспечивающих во время дистанционных занятий техническую связь с поддерживающей системой в головном вузе, называют тьюторами, хотя никакого отношения по роду своей деятельности к тьюторству в истинном значении этого понятия¹ они не имеют. Этим специалистов можно называть операторами связи, техническими зрителями, но не тьюторами. Вольное обращение с понятийным аппаратом может свидетельствовать недостаточно глубоко о проникновении организаторов ДО в сущность и содержание этого вида высшего образования.

Периодические консультации студентов с преподавателями-консультантами (тьюторами) должны проводиться в специально созданных в этих целях учебных центрах образовательных учреждений, сочетающих традиционные и дистанционные формы обучения, но решение этого вопроса пока рассматривается только в теоретической плоскости.

Путаница происходит не только с использованием термина «тьютор», нужно также не забывать об общей низкой теоретической обоснованности проблемы дистанционного обучения. Это сказывается в отсутствии

¹ В частности, в Википедии указано: «Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования».

четких целей обучения и необходимых начальных требований к студенту для работы в этой системе; слабом уровне системы контроля его знаний; отсутствии требований к содержанию дистанционных курсов и дидактическому обеспечению; отсутствии централизованного планирования и четкости в оперативном регулировании процесса развития учебно-методического комплекса в информационном направлении; неразвитой базе нормативных документов и отраслевых стандартов, которые определяют состав и содержание дистанционного обучения.

Особое место в дистанционном обучении занимает проблема обучения иностранному языку. Показателен в этом плане основополагающий документ Уральского федерального университета «Предварительные итоги деятельности университета и задачи на 2014 год». Приведем для иллюстрации некоторые цитаты, учитывая, что УрФУ – один из ведущих университетов в деле воссоздания и развития отечественной инженерной школы.

Так, например, объявлено, что «ключевой задачей кадровой политики университета на период 2013–2020 гг. является формирование вокруг иностранного контингента новой генерации российских научно-педагогических работников, обладающих навыками и компетенциями, необходимыми для успешного продвижения университета в международном научном и образовательном пространстве.» Для продвижения к этой цели ставится, в частности, задача *«Увеличить долю сотрудников, свободно владеющих английским языком, до 75 %»*¹.

А «в организации образовательной деятельности механизмом изменений станет: ...б) использование современных образовательных технологий, знание иностранных языков и участие в исследовательской деятельности, которые станут обязательными требованиями к преподавательскому составу»².

В разделе «Стратегическая инициатива» 4. Создание системы кадрового обеспечения разработки и реализации программ нового поколения и подготовка контингента обучающихся» намечено «Привлечение молодых научно-педагогических работников, работающих в ведущих иностранных университетах и научных организациях, для проектирования и реализации образовательных программ, в том числе с применением *дистанционных образовательных технологий*», а также ставится следующая задача – «Организация и проведение обучения преподавателей и студен-

¹ Раздел «Кадровая политика. Принципиальная реформа кадровой политики университета». С. 128.

² Программа повышения международной конкурентоспособности. Пункт 4. С. 130.

тов иностранному языку» и определена плановая цифра на 2 полугодие 2014–2015 учебного года – 200 преподавателей и студентов¹.

Как будет решаться этот наисложнейший вопрос дистанционного обучения иностранному языку, если иметь в виду, прежде всего, качество и результативность этой формы образовательной деятельности, судить пока трудно.

Общеизвестно, что, например, основная проблема в изучении английского языка – в отсутствии англоязычной среды. Кроме того, речь может идти о том, в какой степени будущим инженерам нужен язык и какой характер он должен носить (разговорный, деловой, письменный, умение перевода, отличные знания грамматики, серьезное расширение словарного запаса и т. д.).

С нашей точки зрения, главное в обучении иностранному языку – это постановка речи, чтобы студенты могли бегло говорить. Все должно подаваться в комплексе/в системе: грамматика, речевые структуры, постепенное расширение лексического запаса. Все должно перерастать из простого в более сложное, а речевые структуры отрабатываться до степени автоматизации. Если этого нет, и какое-то звено отсутствует (а все это дистанционное обучение может в какой-то мере гарантировать только при индивидуальном, «репетиторском» подходе к обучаемому), то массовый охват студентов в дистанционном обучении иностранному языку может превратиться в имитацию образовательного процесса без достижения ясных и конкретных результатов.

Правда заключается еще и в том, что полностью и окончательно выучить любой иностранный язык нельзя. Какова будет успешность массового дистанционного обучения студентов иностранному языку, покажет будущее.

Практика работы в системе ДО и отсутствие методических разработок для этого вида обучения привели авторов к необходимости поиска нестандартных решений, направленных на развитие творческой активности будущих специалистов.

Студент не должен быть в системе ДО придатком компьютера, система высшего образования призвана формировать студента как самостоятельную, творчески мыслящую личность. Наш опыт показывает, что в процессе дистанционного обучения русскому языку и культуре речи для личностного развития будущих инженеров полезно использовать меж-

¹ Быстрые победы 2014 года. Выдержка из Плана мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности УрФУ среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2013–2014 гг. С. 136.

дисциплинарные связи. При этом, в частности, используется лексический подход, побуждающий студентов замечать языковые структуры и единицы языка во время прочтения текста.

Студентам предлагается с использованием словесных формул [22] составить предложения, относящиеся по содержанию к дисциплинам, изучаемым в вузе. При этом выполненное задание должно выглядеть так, как если бы оно было взято из контрольной работы, доклада, курсовой работы. Студентам дано и право найти подобные предложения в учебнике, научных статьях, в конспектах лекций. Использованные словесные формулы при этом должны быть подчеркнуты в тексте, а в конце его указан предмет, к которому относятся составленные или найденные в разных источниках предложения.

В процессе выполнения таких заданий с использованием междисциплинарного подхода студенты:

- сами замечают языковые структуры;
- фокусируются на лексике больше, чем на грамматике;
- фокусируются на лексике, относящейся к теме;
- выполняют задания, помогающие им глубже понять, что такое «Научный стиль» и какие языковые средства необходимо использовать при подготовке и написании докладов, рефератов, курсовых работ и других видов студенческих научных работ.

Резюмируя, отметим, что быстрое развитие принципиально нового направления в образовательной сфере (ДО) неизбежно привело к появлению большого количества проблем. В связи с этим необходимо выделить некоторые возможности содержательного и технологического обновления дистанционного обучения в условиях модернизации российского образовательного пространства.

Эффективность дистанционного обучения напрямую зависит от тех преподавателей, кто ведет работу со студентами через Интернет. Это должны быть преподаватели с универсальной подготовкой: владеющие современными педагогическими и информационными технологиями, психологически готовые к работе со студентами в новой учебно-познавательной сетевой среде. К сожалению, в нашей стране не ведется подготовка специалистов подобного рода.

Для преподавателя, работающего в системе ДО, есть существенная разница между тем, чтобы сделать просто какой-нибудь хаотичный онлайн-курс, который станет неким вкраплением в траекторию саморазвития студента, и тем, чтобы развернуть полноценную образовательную программу онлайн. Во втором случае различные курсы должны быть

взаимоувязаны и определенным образом пересекаться с траекториями обучения, различного рода контрольными мероприятиями и так далее.

При проведении дистанционного обучения необходима не только организация службы поддержки, соответствующей современным требованиям стандартов в сфере управления информационно-технологической деятельностью, но и создание творческих профессиональных дуэтов «программист – преподаватель».

Пока такое содружество в вузах не появится, – а это революционный шаг, к которому вузы сегодня не готовы, – многие проблемы ДО решаться не будут, резко снижая при этом качество обучения, когда преподаватель (воспользуемся терминологией академика РАО В. П. Зинченко) будет «диктором» в системе ДО, передающим студенческой аудитории не знания, а информацию.

Требуются теоретические проработки, экспериментальные проверки, серьезные научно-исследовательские работы. К сожалению, то, что мы сегодня видим в Интернете и в большинстве своем на компакт-дисках, никак не отвечает элементарным педагогическим требованиям. Отсюда значимость проблемы, связанной с разработкой самих курсов дистанционного обучения и методикой их использования для различных целей базового, углубленного, дополнительного образования.

При дистанционном обучении технических специалистов, кроме нехватки практических занятий и отсутствия постоянного контроля, возникают и проблемы методического характера. Например, при обучении и повышении квалификации инженеров возникает потребность демонстрации выполнения процесса. Единственный выход при дистанционном обучении – анимация. А это невозможно при плохом техническом обеспечении. Отсутствие полноценной технической базы служит причиной проблемы проведения экзаменов в режиме «онлайн», ведь студент для ответа на экзаменационные вопросы может пригласить за компьютер своего друга-отличника, и это явление трудно контролировать.

В целом необходимо сотрудничество традиционного и дистанционного обучения и сотрудничество преподавателей и студентов с использованием широкой терминологической и методологической базы психологии, педагогики, андрагогики.

Скорость и качество дальнейшего развития технологий дистанционного обучения во многом зависит от того, насколько успешно будут решены существующие на сегодня проблемы.

Как гласит вечная истина на вечном языке: «Desunt inopiae multa, avaritiae omnia» (Бедности недостает многого, скупости же – всего). Двига-

ясь от теории к практике, по какой дороге в будущее пойдет дистанционное высшее образование в России? По дороге процветания или по дороге скупости?

Литература

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение [Текст] : учеб.-методическое пособие. – М., 1997.
2. Бакалов, В. П. Дистанционное обучение. Концепция, содержание, управление [Текст] / В. П. Бакалов, И. П. Крук, О. Б. Журавлева. – М. : Горячая линия – Телеком, 2008. – 108 с.
3. Зинченко, В. П. Дистанционное образование (к постановке проблемы) // Интернет-журнал «Эйдос». – 2000. – 7 фев. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2000/0207-02.htm>.
4. Капов, В. А. Дистанционное обучение: подходы и проблемы [Текст] // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2008. – № 1. – С. 29–30.
5. Малитиков, Е. М. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ [Текст] / Е. М. Малитиков, М. П. Карпенко, В. П. Колмогоров // Право и образование. – 2000. – № 1 (2). – С. 42–54.
6. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения [Текст] / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006.
7. Поночевная, И. Д. Дистанционные образовательные технологии как способ обеспечения профессионализации для современного преподавателя и студента [Текст] // Профессионализация в условиях современной системы инновационного образования. – М. : ЭСЭПиМ, 2011. – 292 с.
8. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004.
9. Трайнев, В. А. Дистанционное обучение и его развитие [Текст] / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев. – М. : Дашков и К°, 2012. – 294 с.
10. Биккулова, Г. Р. Дистанционное обучение в России [Текст] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – № 4. – С. 4–13.
11. Девтерова, З. Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением [Текст] // Гуманизация образования. – 2010. – № 1. – С. 58–63.
12. Зайченко, Т. П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 167 с.

13. Зайченко, Т. П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения [Текст] : моногр. – СПб. : Астерион, 2004. – 188 с.

14. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании [Текст]. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

15. Околесов, О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения [Текст] // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 50–56.

16. Пашута, В. Л., Использование дистанционных образовательных технологий в российском высшем образовании [Текст] / В. Л. Пашута, А. М. Фофанов // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1. – С. 82–87.

17. Пидкасистый, П. И., Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения [Текст] / П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7–12.

18. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Текст] // Компьютерра. – 2002. – № 36. – С. 26–30.

19. Абдуллаев, С. Г. Проблемы оценки эффективности дистанционного обучения [Текст] / С. Г. Абдуллаев, С. Э. Абасова // Информационные технологии моделирования и управления. – 2009. – № 4 (56). – С. 484–492.

20. Антонов, О. В. Об оценке качества дистанционного и непрерывного образования [Текст] / О. В. Антонов, Ю. В. Меркулова, В. А. Никифоров // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1. – С. 96–100.

21. Алферова, М. А. Проблема самоорганизации личности в системе дистанционного обучения [Текст] // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2010. – № 12. – С. 50–55.

22. Кузин, Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты [Текст] : практическое пособие для студентов-магистрантов. – М. : Ось-89, 1998. – С. 89–92.

Н. В. ИППОЛИТОВА
Интегративно-праксикологический подход
к организации профессиональной подготовки
студентов педагогического вуза

Развитие системы высшего профессионального образования в России требует пересмотра методологических оснований, определяющих стратегию изучения и организации профессиональной подготовки будущих специалистов. Особенно важным представляется решение данной задачи при исследовании проблем высшего профессионального педагогического образования, поскольку развитие процесса модернизации системы образования, переход на «компетентностную» парадигму значительно влияет на организацию обучения и воспитания на всех уровнях образования, что, в свою очередь, требует такой организации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, которая обеспечила бы формирование их готовности к деятельности в новых изменяющихся условиях.

В качестве инструмента реализации методологических оснований научного анализа педагогических процессов выступает методологический подход, который представляет собой совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности [1].

Для разработки исследуемой нами проблемы необходим подход, соответствующий основным тенденциям развития профессионального образования (интеграции, глобализации и пр.). Таким, на наш взгляд, является интегративно-праксикологический подход.

Рассмотрение философских аспектов интегративно-праксикологического подхода и определение его принадлежности к одному из уровней методологии требует дополнительного анализа подходов, затрагивающих проблемы интеграции и деятельности.

Самая общая трактовка интеграции предполагает «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [2, с. 201].

В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее

целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [3, с. 210].

Целостность как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой, выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью. Взаимоотношения части и целого характеризуются наличием определенных, фиксированных, многосторонних взаимодействий между частями в составе целого, имеющих вид связей. Возникновение связей при образовании целого из частей рассматривается как первичное необходимое условие интеграции, т. е. возникновения новой целостности [Там же, с. 763].

С этих позиций интеграция выражает динамику сложного объекта, а его целостность выступает как результат движения [4, с. 16].

Итак, исследование различных явлений и процессов с позиций интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий рассматриваемое явление как целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов.

В истории философии вопросы интегративного подхода разрабатывались различными учеными. Данный подход использовался в «теории интегративных уровней», сложившейся к началу 40-х гг. XX в. при участии ученых – биологов, социологов, философов. Эта теория рассматривает развитие материи от космологических изменений, приведших к образованию Земли, до социальных изменений в обществе как непрерывное, проходящее через ряд качественно специфических уровней. Эти уровни, согласно данной теории, различаются не только «сложностью», но и интеграцией. Каждый новый уровень возникает не посредством разрушения образований предшествующего уровня, а посредством «наложения» на них новой структуры. Это происходит в процессах объединения и организации «единиц» предыдущего уровня в единую систему. Те образования, которые были ранее «целыми», превращаются в «части» целого более высокого уровня. То есть для отношения уровней этого типа характерно, прежде всего, отношение организованного целого и частей.

Концепция интегративных уровней признает в равной мере существенными для целей научного анализа как методы изолирования частей целого, так и методы их синтезирования в структуру целого. Важными являются положения В. А. Энгельгардта о том, что понятие интеграции

неразрывно связано с понятием целостности, которое в свою очередь предполагает наличие элемента порядка, фиксированных взаимоотношений частей. При этом термином «интеграция» он обозначает результат совокупности событий, из которых складывается возникновение целого из частей, при котором существовавшая ранее самостоятельно часть перестает существовать как таковая, становится компонентом внутренне объединенного интегрального целого [5, с. 109].

Таким образом, исследование различных явлений и процессов как сложных объектов, находящихся в развитии и состоящих из элементов, взаимосвязь которых определяет движение данных объектов по восходящей, требует анализа степени интеграции их составляющих, что в свою очередь обуславливает необходимость применения интегративного подхода.

Вторая составляющая интегративно-праксикологического подхода связана с понятием деятельности.

Анализ деятельности человека как сложной системы с философских позиций раскрывает взаимосвязь понятий деятельности и практики и показывает, что практика выполняет интегративную функцию ко всей системе человеческой деятельности во всем многообразии ее форм и разновидностей. Важным при этом является то, что все виды деятельности имеют выход на практику, обогащают ее возможности [6, с. 280].

Экстраполируя данное положение на психолого-педагогический аспект рассматриваемой проблемы, необходимо отметить, что именно в процессе деятельности происходит становление личности, развитие способностей человека, причем необходимым условием для этого является включение его в систему взаимосвязанных видов деятельности.

Анализ профессиональной деятельности человека предполагает поиск путей повышения ее эффективности, что является предметом исследования такой науки, как праксикология. Основоположником праксикологии как учения об эффективной человеческой деятельности является польский ученый Т. Котарбинский, который поставил задачу найти «общие законы всякой человеческой деятельности и вывести наиболее общие правила такой деятельности» [7, с. 9]. В. Гаспарский понимает праксикологию как науку о рациональности и эффективизации действий [8]. Согласно данным теориям структура деятельности имеет линейный или сетевидный характер, процесс деятельности направлен на достижение результата и должен быть структурно оформлен сообразно условиям и возможностям получить результат.

С учетом данных положений нам представляется обоснованным при-
менить сочетание интегративного и праксикологического подходов для

целостного анализа подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности.

Определим место интегративно-праксикологического подхода в ряду уровней методологического анализа.

Данный подход не может быть отнесен к уровню философской методологии, так как сам по себе он не связан непосредственно ни с разработкой мировоззренческой проблематики, ни с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания.

Этот подход не может быть отнесен и ко второму уровню общенаучных принципов и форм исследования, так как он не распространяется одновременно на совокупность фундаментальных научных дисциплин и не связан с решением широкого круга методологических задач.

Неправомерно считать интегративно-праксикологический подход принадлежащим и к уровню методики и техники исследования, так как он не является специализированной совокупностью процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Исходя из этого, мы относим интегративно-праксикологический подход к третьему уровню – конкретно-научной методологии, так как, во-первых, он опирается на совокупность подходов и не может квалифицироваться в рамках одного из них при отбрасывании других, во-вторых, предполагает совокупность методов и принципов исследования, применяемых в психолого-педагогических, философских исследованиях, связанных с педагогической деятельностью и подготовкой субъектов деятельности к ее осуществлению.

Итак, интегративно-праксикологический подход рассматривает явления и процессы как сложные объекты, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовки к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй. При этом подготовка к деятельности рассматривается как система с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами. При создании определенной совокупности условий реализация данной системы обеспечивает получение намеченного результата, повышает эффективность функционирования данной системы.

В основу данного подхода заложена совокупность принципов, отражающих особенности профессиональной подготовки будущих учителей как педагогической системы.

Идея интегративности, заложенная в основу данного подхода, отражает ведущие тенденции общества в целом и высшей педагогической школы в частности. Кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, проявляются в интеграции различных отраслей производства, углублении производственных связей государственного и межгосударственного характера. Задачи повышения эффективности производственной сферы выдвигают все новые, более высокие требования к специалистам и, следовательно, к уровню и качеству их подготовки в процессе обучения в вузе. Отсюда вытекает необходимость интеграции высших учебных заведений с другими институтами общества. Подготовка специалиста объективно обусловлена потребностями современного общества.

Социально-экономические, научно-технические, производственные факторы оказывают все большее влияние на педагогическую науку. Сближение науки и производства в современном обществе, превращение ее в реальную производительную силу составляет основу интенсификации современного производства. Это в полной мере относится и к педагогической науке. Поиск новых подходов к профессиональной педагогической подготовке студентов педвузов объективно обусловлен требованиями развивающегося общества. Использование результатов педагогических исследований по данному направлению способствует интенсификации подготовки будущих учителей и повышению качества и результативности педагогического процесса в конкретных образовательных учреждениях.

Развитие современной науки, и педагогической науки в том числе, обуславливает интеграцию междисциплинарных научных знаний, осуществление научных исследований на базе смежных наук, попытки создания концепций и теорий, отражающих развитие основополагающих категорий, использующихся в смежных науках. Формирование целостных представлений о деятельности, личности, социальных процессах и т. д. основаны на взаимопроникновении философских, психологических, педагогических, социологических наук. Междисциплинарная интеграция научных знаний в рамках педагогической науки предполагает ассимиляцию данных смежных наук с учетом специфики изучаемых объектов.

При организации профессиональной подготовки будущих учителей учет этого положения особенно важен, так как специфика подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности определяет необходимость органического сочетания знаний по различным дисциплинам (философии, культурологии, психологии, педагогике и др.).

Следующим аспектом, обуславливающим интегративность в профессиональной подготовке студентов педвуза является то, что интеграция знаний о функционировании компонентов различных педагогических систем сочетается с внутрипредметной интеграцией эмпирического, методологического и методического знания в педагогике, т. е. в педагогической системе происходит интеграция основных функций педагогической науки: дескриптивной и объяснительной (на уровне изучения опыта, практики), диагностической (при изучении причин успеха или неуспеха педагогической деятельности), прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной.

Существенные изменения в педагогической науке и педагогической деятельности также связаны с интегративными процессами, происходящими в них и между ними. В качестве основных общих закономерностей интеграции педагогической науки и педагогической деятельности на современном этапе выступают: диалектическое единство интеграции и дифференциации, ведущая роль интегративной тенденции в развитии педагогики и педагогической деятельности, возрастание степени сложности их интеграции, увеличение скорости и глубины интегративных процессов [9; 4].

Интегративные процессы все более активно затрагивают систему образования. Создание целостной системы образования повышает значимость проблем непрерывного образования, отражающих требования современного общества к профессиональной подготовке специалистов. Это, в свою очередь, делает особо актуальным исследование взаимосвязи допрофессиональной и профессиональной подготовки. Интеграция различных уровней профессиональной подготовки требует преемственности на всех этапах подготовки будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, что особенно важно при организации профессиональной подготовки будущего учителя.

Итак, интегративность в профессиональной педагогической подготовке студентов педвуза предполагает следующее: опору в процессе подготовки на интеграцию основных функций педагогической науки; интеграцию междисциплинарных научных знаний и знаний фундаментального и прикладного характера; интеграцию целей, содержания, форм и методов педагогического образования; учет интегративных процессов в педагогической науке и педагогической деятельности; обеспечение целостности процесса подготовки на ее различных уровнях (допрофессиональном и профессиональном); интеграцию всех компонентов системы подготовки, направленную на обеспечение ее целостности.

На основании анализа структуры подготовки студентов к педагогической деятельности и с учетом характера взаимосвязей составляющих ее элементов можно выделить различные виды интеграции: горизонтальную и вертикальную. Первая предполагает взаимосвязь и взаимозависимость различных компонентов профессиональной педагогической подготовки (общекультурной, специальной, психолого-педагогической; нравственно-психологической, методологической, теоретической, методической, технологической). То есть горизонтальная интеграция характеризует содержательный аспект подготовки. Вертикальная интеграция отражает временной аспект осуществления подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, что предусматривает не только дифференциацию, выделение различных уровней подготовки, но и их интеграцию на основе обеспечения преемственности подготовки на выделенных уровнях. Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей реализуется и развивается на основе горизонтальной (интеграция составляющих элементов системы и подсистем подготовки) и вертикальной (интеграция различных уровней подготовки) интеграции.

Реализация практикологического подхода в подготовке будущих учителей к педагогической деятельности предполагает опору на разнообразную по формам и содержанию деятельность студентов, которая выступает в качестве основного средства достижения цели подготовки.

Поскольку деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки направлена на овладение профессиональной педагогической деятельностью, необходимо рассматривать ее с позиций анализа самой педагогической деятельности. Психологическая структура деятельности, по мнению Н. В. Кузьминой, является своеобразным отражением деятельности педагогических систем и содержит конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты [10]. Соответственно деятельность студентов должна быть направлена на освоение этих компонентов.

Важно также отметить, что деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности [11, с. 89]. При этом учебно-познавательная деятельность выступает как процесс решения учебных задач, направленных на познание закономерностей, принципов, способов организации педагогического процесса и овладение основами педагогических умений. Учебно-практическая деятельность представляет собой процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим

дисциплинам, требующих применения теоретических знаний на практике. Самостоятельная практическая деятельность предполагает решение практических задач по организации учебно-воспитательной работы с детьми на основе самостоятельного конструирования содержания и способов педагогической деятельности, осмысления их цели и принципов, анализа и оценки ее результатов [11, с. 89–90].

Взаимосвязь этих видов деятельности обусловлена тем, что в процессе учебных занятий студенты овладевают фундаментальными знаниями основ педагогической теории и основами общепедагогических умений, а в процессе педагогической практики происходит актуализация, применение теоретических знаний в конкретных условиях, формирование и развитие практических умений и навыков. Учебно-практическая деятельность синтезирует познавательную и практическую деятельность студентов, в ее результате образуется взаимосвязанная система знаний и умений, достигается их корреляция. Диалектическая связь этих видов деятельности достигается путем их параллельной организации, когда, приобретая знания, студенты используют их при решении практических задач, а в практической деятельности наблюдают проявление закономерностей педагогического процесса, осмысливают и обобщают знания.

Кроме рассмотренных принципов интегративности и праксикологичности в основу интегративно-праксикологического подхода заложены еще и другие принципы.

Принцип адекватности содержания профессиональной подготовки будущих педагогов требованиям современного общества, означающий необходимость определения содержания профессиональной подготовки студентов с учетом современных методологических подходов, новых концепций профессионального обучения и воспитания, изменений в технологии педагогического процесса.

Принцип спиральности, сочетающий в себе элементы линейного и концентрического построения учебных планов и программ профессиональной педагогической подготовки студентов, предполагает освоение знаний и формирование умений и навыков не только в определенной последовательности, но и овладение их комплексом с усложнением систем знаний и конкретных умений на различных уровнях подготовки.

Принцип вариативности отражает с одной стороны, необходимость постоянного развития, совершенствования основ профессиональной педагогической подготовки на основе учета изменений, происходящих в обществе, системе высшего образования, педагогической теории, а с другой стороны, предполагает множественность путей подготовки в зависимо-

сти от контингента обучающихся, уровня профессиональной подготовки, местных условий и др.

Принцип алгоритмизации означает осуществление подготовки студентов к педагогической деятельности на основе освоения различных алгоритмов педагогической деятельности, соответствующих разнообразным ситуациям.

По определению Г. В. Суходольского, алгоритм – это «правило или программа действий для получения искомого результата в заданных условиях» [12, с. 72]. По степени точности задания выделяют механические (детерминированные, жесткие) и немеханические (вариативные, гибкие) алгоритмы. Вторые, в свою очередь, подразделяются на стохастические (вероятностные) и эвристические алгоритмы. Как отмечает автор, любая деятельность может быть реально алгоритмизирована лишь в той степени, в какой нормативы осознаны субъектом деятельности, эксплицированы, социально одобрены и закреплены в знаниях субъекта [Там же].

Для педагогической деятельности механические, жесткие алгоритмы не свойственны, ей присущи алгоритмы стохастические и эвристические, отражающие творческий характер данной деятельности, уникальность и иногда непредсказуемость каждой конкретной педагогической ситуации. В профессиональной подготовке будущих учителей использование алгоритмов является вполне обоснованным, поскольку это приучает их к анализу и учету различных условий для выбора способов и приемов педагогического воздействия в каждой конкретной ситуации. Важным при этом становится не только осознание обучаемыми невозможности применения жестких алгоритмов в педагогической деятельности, но и освоение ими стохастических и эвристических алгоритмов в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности.

Алгоритмичность в овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми для педагогической деятельности, способствует повышению уровня готовности студентов к реализации всех функций учителя в условиях самостоятельной педагогической деятельности.

Итак, осуществление праксикологического аспекта интегративно-праксикологического подхода в подготовке студентов к педагогической деятельности предполагает: учет компонентов психологической структуры педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, гностического) при ее освоении студентами; реализацию во взаимосвязи различных видов учебной деятельности студентов в процессе подготовки (учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной практической), способствующих овладению в диалектическом

единстве теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, необходимыми для педагогической деятельности.

С учетом всего вышеизложенного можно выделить требования к интегративно-праксикологическому подходу:

1. Обеспечение интеграции различных компонентов профессиональной подготовки будущих учителей (горизонтальная интеграция) на всех ее уровнях (вертикальная интеграция).

2. Обеспечение единства усвоения теоретических знаний и формирования практических умений и навыков студентами на основе включения их в разнообразную по видам и содержанию деятельность.

3. Обеспечение освоения студентами алгоритмов педагогической деятельности в процессе их профессиональной подготовки.

Заканчивая анализ сущности интегративно-праксикологического подхода к организации профессиональной подготовки будущих учителей, необходимо отметить следующее. Данный подход означает, что процесс профессиональной педагогической подготовки студентов рассматривается как целостный феномен, состоящий из элементов, находящихся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости, что обеспечивает их интеграцию в единое целое. Разнообразная по видам и содержанию деятельность студентов в процессе подготовки выступает в качестве основного средства достижения ее цели.

Литература

1. Ипполитова, Н. В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики [Текст] // Методология педагогики: понятийный аспект : монографический сб. науч. трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М. : ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 26–35.

2. Словарь иностранных слов [Текст]. – 18-е изд. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.

3. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, Г. В. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

4. Яковлев, И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1987. – 126 с.

5. Энгельгардт, В. А. Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни [Текст] // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103–115.

6. Введение в философию [Текст] : учеб. для вузов : в 2-х ч. / И. Т. Фролов, Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арсфьева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 639 с.

7. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе [Текст]. – М. : Экономика, 1978. – 271 с.
8. Гаспарский, В. Праксикологический анализ проектно-конструкторских разработок [Текст]. – М. : Мир, 1978. – 172 с.
9. Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
10. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии [Текст]. – СПб. : Питер, 2002. – 245 с.
11. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
12. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1988. – 168 с.

В. А. ДЕГТЕРЕВ

**От реформы образования к его модернизации
и компетентностному подходу**

Термин *«реформа»* произошел от латинского слова *reformato* – «преобразываю» и в словарном толковании означает преобразование, изменение, переустройство общественной жизни, не уничтожающее основ существующей социальной структуры, нововведение любого содержания в той или иной мере связанное с прогрессивными преобразованиями.

Жизнь не стоит на месте, развиваясь, любое общество всегда находится в состоянии инновационного движения и реформирования. Общество начинается с народного образования: создаваемые в нем интеллектуальные и духовные ресурсы обеспечивают соответствующее развитие промышленного и сельскохозяйственного производства, технического прогресса, возрождение нравственности, национальной культуры и национального интеллекта, поэтому реформы, происходящие в обществе, всегда связаны с реформами и инновациями в образовании.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х гг. XX в. оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Однако произошедший в 1990-х гг. общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны, при этом многие завоевания отечественного образования оказались утраченными.

И только в начале 2000 г. государство установило приоритет образования в государственной политике, а основные принципы образовательной политики России на нынешнем этапе определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. и получили свое закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.).

Реформа образования в России проводится уже не первый год, и сейчас ее все чаще называют «модернизацией». Характерной чертой современного мирового хозяйственного развития является переход ведущих стран

к новому этапу формирования инновационного общества – построению экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний. Уникальные навыки и способности, умение адаптировать их к постоянно меняющимся условиям деятельности, высокая квалификация становятся ведущим производственным ресурсом, главным фактором материального достатка и общественного статуса личности и организации. Инвестиции в интеллектуальный (человеческий) капитал превращаются в наиболее эффективный способ размещения ресурсов. Нематериальные активы занимают все большую долю в средствах фирм и корпораций.

Место России в мировых инновационных процессах пока не адекватно имеющемуся в стране интеллектуальному и образовательному потенциалу. Дальнейшая консервация сложившейся ситуации чревата потерей перспектив роста национальной конкурентоспособности на мировых рынках наукоемкой продукции, необратимым отставанием при переходе ведущих мировых держав на технологии постиндустриальных укладов. В последнее время написано немало статей и книг по поводу повышения качества образования через процедуру реформирования, а позднее модернизации. Но можно ли модернизировать систему образования, не имея концепции и стратегии развития России, ее модернизации?

По мнению Н. И. Лапина, «...в условиях глобальных вызовов основными целевыми функциями модернизации России являются: 1) укрепление безопасности и целостности страны; 2) поэтапное улучшение благополучия населения России, его приближение к среднеевропейским состояниям в исторически приемлемые сроки» [1].

Понятие благополучие населения – комплексное. Оно включает как материальные, так и нематериальные факторы, стороны жизни людей. При формировании концепции и стратегии поэтапной модернизации России следует учитывать как социальные блага, так и социальные ущербы. Вероятно, что в процессе модернизации образования в России следует рассматривать образование как социальное благо.

В процессе модернизации системы образования одними из центральных оказываются вопросы формирования инновационных механизмов развития образования и управления инновационными процессами.

Сегодня установка на модернизацию есть нечто большее, чем требование для «более отсталой» страны догнать другие, более развитые. Эти страны создали и с успехом используют инновационные механизмы перманентного развития, и поэтому подлинная модернизация состоит не в том, чтобы догнать и воспроизвести определенный (сегодняшний)

уровень организации образования в этих странах, а в том, чтобы освоить инновационные механизмы развития производства и общества в целом, включая систему образования.

Для сферы образования термин «модернизация» не новый. Так, Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р утвердило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г., в которой было записано: «В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация с выделением необходимых для этого ресурсов и создания механизмов их эффективного использования».

«Модернизация есть переход цивилизованных сообществ людей к новым способам создания основных средств жизнедеятельности и к новым качествам условий жизни, в конечном счете – к глубоким изменениям самой цивилизации», – так определяет модернизацию Н. И. Лапин [1]. Применительно к модернизации системы образования можно сказать, что у общества, государства и граждан появились новые потребности, которые старая система удовлетворить не в состоянии. Развитие образования ведет к развитию производства, экономики, к увеличению ВВП, а значит к увеличению благ и уменьшению своих бед, таким образом, образование можно считать движущей силой развития конкурентоспособности страны и фактором повышения качества жизни российских граждан.

По мнению С. Л. Катанандова, руководителя рабочей группы Президиума Госсовета РФ по вопросам реформы образования, «...образование будет либо фактором застоя, либо стимулом для экономического роста и повышения благосостояния, конкурентоспособности и национальной безопасности страны. Да, мы привыкли к мысли, что у нас самое лучшее в мире образование, но, увы, даже самое лучшее имеет свойство устаревать. В оторванности образовательной отрасли от потребностей страны и состоит основная коллизия, которую должна разрешить модернизация образования» [2].

Реализация задачи модернизации образования отличается еще и тем, что данная сфера выполняет специфическую функцию в обществе – она обслуживает потребности других общественных сфер, так, например,

удовлетворяет потребности освоившего инновационные механизмы развития производства и одновременно является фактором его развития, создавая феномен опережающего развития кадрового потенциала.

С этой точки зрения термин «модернизация» является не самым удачным, поскольку он акцентирует внимание на составляющей «догнать!», тогда как ставится, по сути дела, задача быть впереди в области образования и, тем самым, в тех областях, которые оно призвано обслуживать.

В сфере образования необходимы изменения (и тем самым в косвенной форме намечаются ориентиры его модернизации):

- в содержании общего образования;
- в повышении эффективности профессионального образования;
- в управлении образованием;
- в инновациях в системе социально-экономического обеспечения и подготовки педагогических кадров.

Существующая организация образования в России ограничивает эффективность ее развития и не позволяет решить центральную задачу модернизации образования – обеспечить его современное качество, выстроить эффективную образовательную систему с действенной экономикой и управлением, которая бы отвечала запросам современной жизни и потребностям развития личности, общества и государства.

Принципиально то, что во всех документах по вопросам реформы образования постоянно подчеркивается, что суть модернизации – в освоении механизмов развития: «Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования...» [3, с. 31]. «Важнейшей целью модернизации управления отраслью должно стать создание системы постоянного обновления образования...» [Там же, с. 45]. Сегодня такими механизмами устойчивого развития и постоянного обновления выступают прежде всего инновационные способы развития производственных и общественных систем.

Анализ тенденций развития современного мира, развития образования и науки со всей очевидностью подтверждает вывод о том, что основным ресурсом развития сегодня становится человеческие ресурсы, специалисты, которые обладают умениями самопознания, самоопределения, самореализации в процессе взаимодействия с другими людьми.

Кроме того, в процессе модернизации образования изменили форму его финансирования, ввели нормативно-подушевой способ, когда «деньги идут за учащимся и студентом». Этот вариант финансирования обсуждался еще в Советском Союзе в конце 1980-х гг., но поддержки у педагогического сообщества в то время не нашел и от него отказались.

Но пожалуй, ни одно из направлений модернизации отечественной системы образования не вызывало столько споров, сколько введение единого государственного экзамена. Эксперимент по внедрению ЕГЭ в России, начатый еще в 2001 г., закончился, и ЕГЭ сейчас является обязательным на всей территории РФ.

В России сегодня переход к уровневой образовательной системе завершился, но при всех ее преимуществах приносит опасность снижения воспитательной роли образования, что, в частности, проявляется в попытках перевода всего управленческого образования в формат бизнес-школ. Но то, что хорошо для второго высшего образования: магистратуры, профессиональной переподготовки и иных его послевузовских форм, может быть опасно для образования первого, в ходе которого формируется личность молодого человека. Существенно важно, чтобы образование выполняло функцию развития лучших человеческих способностей и качеств. Специфическая совокупность профессиональных навыков выпускника вуза определяет такие особенности высшего образования, как гуманитарную направленность учебного процесса и социальную ответственность вуза за уровень профессиональной подготовки будущего специалиста, за его будущую деятельность, которая должна обеспечить реализацию интересов потребителя, общества, предпринимателя, а также неразрушаемость природы и населения [4].

В связи с вхождением России в мировое (европейское) образовательное сообщество, в нормативных документах определена основная цель образования – социально компетентная личность, а в высшем образовании – личность профессионально и социально компетентная. Компетентный подход в качестве новой парадигмы образования заложен в Госстандарт третьего поколения. Смысл его – в оценке качества образования по его результатам – совокупности компетенций как способностей человека самостоятельно применять в том или ином контексте различные элементы знаний и умений в условиях неопределенности и нести ответственность за их реализацию.

В педагогической и психологической науке всегда находили отражение теоретические исследования, посвященные развитию идей модернизации образования в контексте разработки моделей образовательных систем педагогических направлений, подходов, технологий.

Проблема образовательного результата является значимой и социально обусловленной в теории и практике педагогического исследования. Каковы концептуальные основы феномена образовательного результата, его педагогическая сущность, компонентный состав, условия и факторы

развития, – вот круг вопросов, ответы на которые раскроют феномен образовательного результата в свете модернизации образования.

Образовательный результат как понятие является центральным звеном во всех моделях образовательных систем. Заметим, что традиционно совокупность знаний, умений и навыков воспринимались как образовательный результат в инвариантном виде. Информационный тип образования не всегда дает выпускнику осуществлять профессионально значимую деятельность на основе полученных знаний. Сумма фундаментальных знаний была и остается совокупностью отдельных типов усвоенной информации.

Компетентностная модель образования ставит во главу угла целесообразность организации образовательного процесса так, чтобы целое, т. е. образовательный результат, не было бы равным по значимости сумме отдельных его частей. Цель системы образования – дать прочные фундаментальные знания – уступает место более гибкой позиции – воспитанию чуткого к изменениям, восприимчивого к новой информации и не обремененного консервативными знаниями человека. Разработка методики и выбора информации, развитие способов профессионально значимой деятельности отодвигают роль учебного предмета в контексте аккумуляции знаний и умений на второй план.

Компетентностная модель образования, компетентностный подход в образовании возникли как альтернатива традиционной образовательной системе, воплощением которой является информационная образовательная модель. Сторонники компетентностной модели образования выделяют в качестве основного образовательного результата – компетенцию и настаивают на общепредметном содержании образования, являющимся обязательным компонентом образовательного стандарта (В. В. Краевский, А. В. Хуторский).

Стратегия модернизации образования в РФ также предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования положены «ключевые компетентности». В документах по модернизации образования записано: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков *сама по себе*, а набор *заявленных государством* ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической коммуникационной, информационной и прочих сферах».

Отсюда возникает вопрос, а что же такое компетентностный подход?

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата

рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения: учреждение общего или профессионального образования, начального, среднего или высшего, какого именно профессионального образования.

Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Таким образом, идет разговор об изменении единиц организации содержания образования и изменении способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

Литература

1. Лапин, Н. И. Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной модернизации России и ее регионов [Текст] // СоцИс. – 2014. – № 7. – С. 9.
2. Катанандов, С. Л. Доклад на тему «Модернизация российского образования» [Текст] // Документы и материалы. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – С. 17.
3. Образовательная политика на современном этапе [Текст] : доклад рабочей группы президиума Государственного совета РФ по вопросам реформы образования 29 августа 2001 г. // Документы и материалы. – М. : ГУ ВШЭ, 2002.
4. Пинский, А. А. Новая школа [Текст]. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – С. 9.

Н. М. НАЗАРОВА

Интеграция и инклюзия: новые понятия в российском образовании

Стремление к внедрению интегрированного и/инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью в нашей стране привело к все более широкому использованию в педагогической среде терминов «инклюзия», «интеграция» при разнообразии и неоднозначности их толкования. Указанные термины прошли значительный путь в своем развитии, постепенно меняя семантику и сферы применения. В данной статье кратко рассмотрим возникновение и историю развития понятий «интеграция» и «инклюзия», их распространение и трансформацию содержания в образовательном пространстве.

В XVII в. швейцарский математик Я. Бернулли (1654–1705) вводит в математику термин «интеграл». В последующие три столетия термин «интеграция» постепенно проникает в другие отрасли научного знания: сначала в философию, затем в психологию, социологию, а затем и в педагогику. Термин «*интеграция*» произведен от латинского слова *integrare* – *дополнять* и прилагательного *integer* – *полный, целый*.

В философии английского философа и социолога, представителя первого этапа позитивизма, Герберта Спенсера (1820–1903), автора эволюционной теории социального развития понятия «интеграция» и «дифференциация» широко используются для трактовки всеобщности механизмов эволюционных процессов. Согласно Спенсеру эволюционные изменения и в биологической, и в социальной среде представляют собой процесс перехода от не связанной, гомогенной, неопределенной структуры существования материи (хаос) к более связанной (интеграция), а сохраненное материей движение претерпевает параллельную трансформацию. Внутри интегрированной структуры постепенно развиваются процессы дифференциации, не позволяющие системе достичь равновесия и ведущие ее к постепенному распаду (хаосу). Затем цикл повторяется [1]. Таким образом, согласно Спенсеру, процесс эволюционного развития – это процесс дифференцирующей интеграции и интегрирующей дифференциации.

В психологии XX в. термин и понятие «интеграция» присутствуют в различных ее отраслях – в психологии личности, нейропсихологии, в возрастной психологии. В самом общем смысле речь идет о процессе становления и развития внутреннего порядка взаимодействия психофизических процессов человека, направленных на создание и поддержание единства и целостности человеческой личности. Так, например, в психологии личности Олппорта субстанциальным, специфически человеческим ядром личности является его Я, *интегрирующая* субстанция. Берталанфи рассматривает человека как интегрированное или предназначенное к внутренней интеграции существо.

В социологии конца XIX в. и на протяжении XX в. под интеграцией (социальной интеграцией) понимается процесс и результат совместных действий различных сфер социальной и культурной жизни, направленный на создание и развитие взаимосвязей человека с социумом, включение его в социальные отношения, расширение его статуса и компетентности, устранение социальных блокировок, формирование у него осознания собственной социальной принадлежности и идентичности.

В педагогике первоначально появляется термин «социальная интеграция» – в XX в. и используется преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее – к детям эмигрантов и лишь в последние десятилетия (с 60-х гг. XX в.) термин вошел в речевой оборот на Европейском континенте и стал применяться в контексте проблем лиц с ограниченными возможностями (инвалидов).

В истории педагогики возникновение феномена *совместного обучения* (именно так, а не «интеграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.) было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И. Г. Песталоцци (1746–1827). Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передового европейского учительства первой половины XIX в. (Франция, Германия, Австрия и др.) и реализовалась в создании и функционировании «школ для бедных», крайне пестрый состав которых включал зачастую и детей с сенсорными или интеллектуальными нарушениями.

Практика совместного обучения в европейских странах была возможной до введения законодательно закреплённого обязательного всеобщего и жесткого образовательного ценза примерно со второй половины XIX в.

Постепенное введение в странах Европы в XIX в. законов об обязательном начальном обучении уже с 40-х – 50-х гг. ведет к увеличению числа

элементарных школ и переполнению классов в них (в классе обычно насчитывалось более 80 человек). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, либо направляют в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую ценовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX – вторая половина XX вв.) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре – национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции второй половины XX в. в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х гг. способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного подхода.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н. Э. Бенк-Миккельсен – 1959; Б. Нирье – 1968), законодательно закрепленный принцип социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой лежала идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одним из аспектов нормализации стало интегрированное образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации интегрированного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально

доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Уже с 60-х гг. XX в. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализовываться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962 г. М.С. Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается ряд организационных мер, направленных на достижение возможно большего участия детей с нарушениями в развитии в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем это необходимо». В 1970 г. американец E. N. Deno [2] предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель «Каскад». Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» («mainstream»). Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е гг. XX в., когда в США уже использовали иную, более точную новую терминологию.

Следом за первыми западноевропейскими странами, в 1975 г., США ставит интеграцию в своей стране на правовую основу принятием закона 94–142 (The Education for all Handicapped Children Act). Введение в 70-е – начале 80-х гг. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала *неготовность учителя массовой школы* к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий «mainstreaming» надежды первопроходцев себя не оправдали. Стало понятно, что программа нормализации не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подхо-

дов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы *участвовать всем* детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны четкие представления об источниках и размерах финансирования, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование. Все эти неясные организационно-методические, дидактические, нормативные и другие вопросы должны быть решены *прежде*, чем дети с особыми образовательными потребностями придут в массовую школу. Уже в начале 80-х гг. XX в. американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампании» по отношению к введению интеграции. Специалисты подчеркивали: если с интегрированным ребенком работает не подготовленный для этого учитель массовой школы, следует рассматривать это как «криминальную» ситуацию.

Понимание значимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е гг. XX в. нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда стран. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход американский термин «инклюзия» и провозглашает принцип *инклюзивного образования*. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всего процесса массового образования как системы* для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

К началу XXI в. за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора [3].

Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями

во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера.

В настоящее время использование, как и трактовка термина «инклюзия» (*inclusion*) различна. Этот термин часто используется для обозначения прямо противоположных феноменов. Это, как отмечает О. Шпек [4], и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности *полной инклюзии*, и воодушевленная пропаганда *философии инклюзии*, базирующейся на идее моральной и нравственной, а также социальной ответственности и прав человека. С другой стороны, это реальные возможности совместного школьного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, подтвержденные пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом, который обнаруживает как преимущества, так и недостатки такого совместного обучения, отмечаемые специалистами и родителями. Этот опыт также показывает, что массовая общеобразовательная школа имеет пределы (границы) допускаемых в ней изменений, предназначенных для осуществления образовательного включения детей с ограниченными возможностями.

Как указывалось выше, в современном отечественном образовании термины «интегрированное обучение», «инклюзивное обучение», «совместное обучение» используются широко и часто как синонимы. Однако, мы полагаем, что эти термины неравнозначны, на современном этапе развития образования каждый из этих терминов имеет собственный смысл и между собой они находятся в отношениях соподчинения.

Наиболее общим термином является термин «*совместное обучение*», включающий в себя остальные два. Ведь совместное обучение возникает не только тогда, когда в школе (классе) объединяются разные по своим психофизическим, речевым, сенсорным, интеллектуальным возможностям учащиеся (да и в отношении обычного класса вряд ли можно говорить об абсолютно однородном составе детей), но и тогда, когда при определенных социокультурных условиях в одной школе (классе) в учебном процессе объединены дети, различающиеся между собой по языковому,

национальному, расовому, конфессиональному, половому, сословному, возрастному, либо по какому-либо другому признаку. Таким образом, обучение детей с ограниченными психофизическими возможностями вместе с детьми, имеющими нормативное развитие, является одним из многочисленных вариантов возможного совместного обучения.

Интегрированное обучение исторически и семантически, как было описано выше, в большей мере уже связано только с проблемой совместного обучения, социальной интеграции, детей с особыми образовательными потребностями (с ограниченными психофизическими возможностями) и обычных детей. Речь здесь может идти о самых разнообразных организационных вариантах совместного обучения:

- отдельная (специализированная) группа в массовом дошкольном образовательном учреждении или отдельный (специализированный) класс в структуре массовой общеобразовательной школы, в которых находятся только дети с особыми образовательными потребностями (одной нозологической группы, например, дети с нарушениями слуха). В соответствии с «Законом об образовании» эти дети, находясь в обычной школе, имеют право обучаться по адаптированной образовательной программе (фактически по программе специальной (коррекционной) школы);

- это отдельные дети с особыми образовательными потребностями, обучающиеся и воспитывающиеся в группах (ДОУ) или в обычных классах вместе с обычными детьми с нормативным развитием в массовом образовательном учреждении. Они имеют право обучаться по основной адаптированной образовательной программе, которая близка по содержанию к обычной образовательной программе (основной образовательной программе), но отличается от нее включением модуля коррекционной работы;

- это также обычные дети, обучающиеся (воспитывающиеся) в специальном (коррекционном) образовательном учреждении вместе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, интегрированное обучение мы понимаем как социально совместное, но предполагающее самые разнообразные организационные формы, отличающиеся по месту, времени, продолжительности, характеру присутствия, характеру и качеству контактов между обучающимися, обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормативным развитием.

Учитывая историю происхождения термина, обусловившую его смысл, под *инклюзивным (то есть включающим) обучением* мы понимаем сегодня такую организацию интегрированного обучения (инклюзивное

обучение, таким образом, еще более узкое понятие), при котором обучающиеся с особыми образовательными потребностями по одному или малой группой (не более 3–4 человек) *включены непосредственно в учебный процесс класса (группы ДОУ) вместе с обычными детьми* на равных с ними условиях участия в образовательном процессе, для чего последний должен быть трансформирован так, чтобы обеспечивал одновременно образовательные потребности каждого участвующего в нем.

В заключение считаем важным подчеркнуть необходимость четкого и адекватного применения терминов, обозначающих различные организационные формы и модели совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями в современной образовательной практике, ибо, как гласит китайская пословица: «Ложное толкование названий ведет к войне».

Литература

1. Шевцов, Е. В. Краткий философский словарь [Текст] / Е. В. Шевцов, Г. Г. Кириленко. – М., 2010.
2. Deno, E. N. Spezial Education as Developmental Capital // *Exceptional Children*. – 1970. – № 37. – P. 229–237.
3. Kobi, E. E. Pytania podstawowe pedagogiki leczniczej. Wprowadzenie w myślenie kategoriami pedagogiczno-leczniczymi. – Bern ; Stuttgart, 1983.
4. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание [Текст]. – М. : Академия, 2003.

И. А. ФИЛАТОВА**Изучение субъективных параметров готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-дефектологов**

Анализ современных требований федеральных государственных стандартов образования, нормативных документов выявляет единообразие взглядов на личность будущего педагога-дефектолога: выпускник педагогического вуза должен осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способностью к социальному взаимодействию, эмпатией, толерантностью, должен корректно и адекватно воспринимать людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и транслировать правильное отношение к ним в общество. Только учитель, обладающий профессиональным мировоззрением и личностно-профессиональными качествами, может стать ключевой фигурой в процессах образовательной инклюзии детей с ОВЗ и гарантом сохранения их специального (коррекционного) образования.

На важность изучения личности педагога-дефектолога указывали Р. О. Агавелян, А. А. Дмитриев, И. Ю. Левченко, Н. М. Назарова, М. Н. Перова, И. М. Яковлева. Авторы отмечают, что одним из главных факторов становления профессиональной компетентности дефектолога является создание условий для развития личности будущего учителя в процессе обучения в вузе, но исследований, посвященных решению данной проблемы недостаточно. Это обусловило необходимость нашего исследования личностного развития будущих педагогов-дефектологов, в рамках которого проводилось изучение субъективных параметров их готовности к профессиональной деятельности.

Методологическим основанием изучения субъективных параметров готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-дефектологов являлся личностно-ориентированный подход (В. И. Загвязинский [1], Э. Ф. Зеер [2], И. А. Зимняя [3], В. В. Сериков [4] и др.). Данный подход начал разрабатываться в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса. С позиций личностно-ориентированного подхода изменения, происходящие во внутреннем мире субъекта образования, рассматриваются как главные ориентиры в его развитии (Л. С. Выготский, К. Роджерс).

Теоретический анализ подтвердил, что парадигма личностно-ориентированного подхода востребована в современном педагогическом образо-

вании. Личностно-ориентированный подход в педагогическом образовании позволяет ориентироваться не на формирование человека с заданными свойствами, а на создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций выпускника. Он предполагает включение каждого студента в субъект-субъектные отношения (с преподавателями, учителями-наставниками, учениками и их близким окружением, коллегами-студентами и с самим собой).

Основные принципиальные положения личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании изложены в работах Э. Ф. Зеера [2], Э. Э. Сыманюк [5] и др. Согласно этим положениям:

- признается приоритет индивидуальности, самоценности будущего педагога, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его уровнях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- профессиональное образование должно быть направлено на формирование профессиональной компетентности и развитие качеств личности будущего учителя в процессе учебно-профессиональной, «квазипрофессиональной» (в процессе педагогической практики) и непосредственно педагогической деятельности;
- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организационно-методическим обеспечением учебно-пространственной среды;
- личностно-ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту студента, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать опосредованный характер воздействия на человека всех внешних педагогических влияний, их преломление через его личностный опыт. Рассматривая роль личностного опыта в профессиональном образовании, Э. Ф. Зеер вводит термин «субъективный опыт личности», под которым понимается совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию [2]. Субъективный опыт личности, по его мнению, включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. Включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодиактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, с другой – расширяет жизненный опыт.

Разрабатывая личностно-ориентированный подход, В. В. Сериков в качестве одних из основных личностных функций выделяет рефлекссию (конструирование и удержание определенного образа «Я»), смыслотворчество (определение системы жизненных смыслов), ориентацию (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения) и самореализацию (стремление к познанию своего образа «Я») [4, с. 14]. Полагаем, что процессуальная основа личностного развития будущих педагогов должна повторять логику выделенных личностных функций.

Таким образом, проекция личностно-ориентированного подхода на исследуемую проблему позволяет:

- в качестве приоритета профессиональной подготовки определить развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья и самого будущего педагога-дефектолога;
- исследовать личностные функции будущего учителя, в том числе и субъективные параметры готовности к профессиональной деятельности;
- учитывать субъективный опыт личности в формировании профессионально значимых качеств.

Теоретический анализ научных исследований позволил нам выделить субъективные параметры готовности к педагогической деятельности: ценностно-смысловые и антиценностные (эти параметры по своей сути являются параметрами «неготовности»).

Для оценки содержательной валидности сделанного предположения мы предприняли изучение представлений будущих дефектологов о своей профессии, выраженных на языке субъекта и являющихся частью их субъективного опыта. С этой целью использовался метод анонимного сочинения-эссе «Я в профессии через 10 лет» с последующим контент-анализом текстов и построением семантического поля представлений будущих педагогов о своем профессиональном «Я» посредством характеристики идеального «Я» в проекции будущего. Количество индикаторов семантического анализа определялось количеством смыслов, а не количеством предложений или слов.

Данный метод характеризуется отсутствием жесткой регламентации, что позволяет избежать дидактогении и заведомо социально одобряемых ответов.

В исследовании приняли участие 329 студентов-дефектологов. В зависимости от сроков обучения в вузе испытуемые были разделены на три группы: 1–2 курсы – 84 студента, 3–4 курсы – 114 человек, 5–6 курсы – 131 студент. Семантический анализ текстов позволил выделить 967 кодировочных индикаторов содержания профессионального «Я-образа»,

выделить на их основе субъективные параметры готовности и дать их качественную характеристику.

Ценностно-смысловой параметр включал группы семантических представлений, характеризующих: направленность субъекта на людей с ограниченными возможностями здоровья (группа А); направленность на социальное окружение людей с ограниченными возможностями здоровья (группа В); направленность на себя как участника субъектных профессиональных отношений, имеющих ценностный характер (группа С). Антиценностный параметр характеризовался отрицанием ценности профессии и себя в ней (группа D). Рассмотрим содержание смысловых кодировочных единиц в каждой из выделенных групп.

Группа А – ценностно-смысловой параметр: направленность субъекта на людей с ограниченными возможностями здоровья:

А.1 – направленность на оказание профессиональной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья (например: С помощью этой профессии я смогу помогать больным детям, детям с нарушениями я смогу обретать знания, навыки, чего обычный педагог дать не сможет);

А.2 – высокая личностная значимость оказания помощи людям с ограниченными возможностями здоровья (например: Профессия «дефектолог» для меня стала способом помочь людям).

Группа В – ценностно-смысловой параметр: направленность на социальное окружение людей с ограниченными возможностями здоровья:

В.1 – направленность на социальную адаптацию и реабилитацию людей с ОВЗ, осознание их социальной значимости (например: В современном обществе детям с отклонениями в развитии должно уделяться особое внимание, ведь в настоящее время существует много способов их включения в нормальную жизнь);

В.2 – направленность на помощь родителям и близкому окружению воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (например: Я тесно сотрудничаю с родителями. Семья ребенка довольна моей работой).

Группа С – ценностно-смысловой параметр: направленность на себя как участника субъектных профессиональных отношений, имеющих ценностный характер:

С.1 – ценностное отношение к детям (например: Надеюсь, я смогу любить не только своих, но и других детей, которым нужна будет помощь. Каждый ребенок является личностью, и каждого надо уважать и любить);

С.2 – ценностное отношение к профессии (например: Сейчас я поняла, что работа с умственно отсталыми детьми гораздо интересней другой работы. Я вижу себя специалистом, который нашел и раскрыл себя в

профессии. Дефектолог – благодарная профессия. Моя профессия очень благородна).

С.3 – обладание личностными качествами:

– эмпатия (например: Это эмоционально тяжело – работать с такими детьми – все равно, чувство жалости возникает и будет возникать. Я буду чутко относиться к проблемам своих подопечных. Я буду специалистом, умеющим чувствовать и понимать состояние ребенка);

– доброта (например: В моем Центре будет работать много хороших и добрых людей. На примере моей мамы я могу сказать о душевной теплоте);

– уважение (например: Каждый человек является личностью, и каждого надо уважать и любить. Я – специалист, который заслуживает уважения);

– оптимизм (например: Если родился ребенок «не как все», не значит, что надо опускать руки, наоборот, нужно действовать! Хороший специальный педагог – бодрый, позитивный, находчивый и умный специалист. Как хочется, чтобы жизнь моих выпускников сложилась хорошо. Я уверена в позитивном будущем детей);

– ответственность (например: Выбор мной этой профессии был осознанным, и я понимаю, к чему она обязывает. Это очень сложная и ответственная профессия. Быть педагогом-дефектологом такая же большая ответственность, как быть врачом);

– эмоциональность (например: С детьми можно быть искренним и эмоционально открытым. Буду стремиться стать превосходным специалистом, чтобы дети с радостью посещали занятия. Я хочу делать счастливыми детей и их родителей!);

– доверие (например: Дети будут доверять мне);

– бескорыстие (например: Я думаю, что буду еще работать бесплатно в церковно-приходской школе. Мне неважно, мало или много я буду зарабатывать, я шла сюда, потому что мне нравится работать с людьми. Нельзя на педагога учиться тем, кто преследует материальную выгоду.);

– целеустремленность (например: Недостойно отступать перед трудностями. Я знаю, что надо поставить задачу и стремиться к ее выполнению. Говорили, что будет трудно, но я решила идти только сюда. – Не каждый сможет работать с больными детьми, а я уверена, что смогу!);

– трудолюбие (например: В ребенка я вкладываю весь свой труд. Надо много трудиться и отдавать любимому делу максимум времени и сил. Я понимаю, сколько сил мне придется потратить, но моя работа стоит того. Я буду много работать);

– старательность и терпение (например: Это очень тяжелая профессия. Я была бы очень старательной учительницей. Эта работа требует терпения).

С.4 – профессиональное саморазвитие и повышение уровня своей культуры (например: Я не знаю, какой специалист из меня получится, но, по возможности, я буду заниматься самообразованием. Не хотелось бы останавливаться на получении образования в вузе. Совершенствую знания английского языка, чтобы сотрудничать со специалистами из других стран. Подумываю пойти в аспирантуру, у меня есть наработки, нужно двигаться вперед).

Д – антиценностный параметр: отрицание ценности профессии и себя в ней (например: Я не вижу себя специалистом-дефектологом, так как считаю, что невозможно полностью отдаваться нелюбимому делу. По профессии я работать не буду, в другой сфере мои труды более достойно оплачиваются. Я не вижу себя в этой профессии вообще).

Сравнительный анализ динамики формирования субъективных параметров готовности к профессиональной деятельности будущих дефектологов и сопоставление групп участников, проведенные с использованием критерия φ – углового преобразования Фишера показали:

- направленность на людей с ОВЗ и их социальное окружение эксплицирована достоверно выше у участников второй группы ($p \leq 0,01$);

- у студентов третьей группы достоверно выше представлена направленность на себя через осознание ценности профессии, соответствия ей по личностным качествам, стремление к развитию в профессии и повышение уровня культуры ($p \leq 0,01$);

- показатели «отрицания ценности профессии и себя в ней» возрастают за время обучения в вузе, они достоверно выше у участников третьей группы ($p \leq 0,05$), так как «пересмотр» своего профессионального «Я» активизирует защитные механизмы самосознания.

Таким образом, результаты изучения субъективных параметров готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-дефектологов способствуют определению организационно-методических условий профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов и разработке целостной модели их личностного развития в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 240 с.

3. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

4. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование [Текст] // Личностно ориентированное образование : учеб. пособие ; науч. ред. Л. М. Кусов. – Челябинск : ЧИРПО, 2003. – С. 11–22.

5. Сыманюк, Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности [Текст] : практико-ориентированная моногр. / под ред. Э. Ф. Зеера. – М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 252 с.

Т. А. РОММ

Социальное воспитание – концепт педагогики¹

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирования личности», «социального становления», «общественного характера (или направленности) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг. наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание», которое понимается нами, вслед за А. В. Мудриком, как вид воспитания [1], направленный на обеспечение решения задач социализации человека по включению в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспроизводства культуры, и одновременно развитие и самозменение человека в этом процессе.

Заметим, в основе педагогики лежат социальные науки, которые в большинстве случаев характеризуются неоднозначностью собственного понятийного аппарата, так как социальные явления и процессы, отражаемые ими, весьма изменчивы, очень тесно переплетаются друг с другом, многообразны, по-разному интерпретируются, что и обуславливает относительность границ между этими категориями. Это приводит к неоднозначной трактовке социального воспитания, характеризующего социальное пространство теории формирования, социализации и развития личности [2]. Как следствие – невозможность отделения понятия от понимания основ его конструирования, выбора ракурса, определения его места среди других понятий и категорий.

Изменение воспитания в сторону усиления его социальной повлиало на изменения в методах анализа, применение новых исследовательских подходов, привело к увеличению роли междисциплинарных исследований в осмыслении особенностей, свойств, закономерностей социального воспитания как самостоятельного объекта познания.

Разводя онтологический и эпистемологический аспекты анализа, необходимо отметить, что термин «социальное воспитание» не является принципиально новым, он имеет свою историю и различное толкование, требующие переосмысления на данном этапе развития педагогики. Педагогический термин в форме категории или понятия, являясь дескриптором (словарная единица информационно-поискового языка) и именем

¹ Материал подготовлен в рамках исследовательских задач гранта Президента РФ по поддержке ведущих научных школ, проект № НШ-2486.2014.6.

следующего класса теоретического педагогического знания – педагогического феномена, – отражает устойчивую связь явлений и процессов, связь между элементами педагогической системы. Выраженная в понятии мысль закрепляется в языке отдельным термином или словосочетанием. Содержание понятия развивается, изменяются его связи и отношения с другими понятиями по мере развития науки. В каждой области науки на определенных этапах развития образуются новые понятия, уточняются ранее возникшие, некоторые из них отбрасываются как несостоятельные в научном отношении. Значимость научных понятий определяется, прежде всего, тем, что, «отражая наиболее существенные свойства предметов и явлений, они сокращают путь познания для последующих поколений, сжимают информацию, сберегая время для решения новых актуальных задач» [3, с. 50].

Увеличение числа категорий и обогащение их содержания – основа совершенствования категориального аппарата науки. Синтез категорий создает категориальный каркас любого научного подхода, а синтез содержательных трактовок – само теоретическое знание. Новая терминология, отмечает И. В. Кичаева, позволяет смягчить конфликт современных взглядов и традиционной педагогической теории, преодолеть противоположные точки зрения и создает своеобразную зону перехода от одной терминологии к другой. В настоящее время особое внимание исследователей обращено к понятийно-терминологическим проблемам теории воспитания, фиксируя расширение дискурса воспитательной проблематики, не только его «формирующий» контекст, но – социокультурной, социально-психологический, экзистенциальный (В. С. Безрукова, Н. Ф. Голованова, И. В. Кичаева и Т. А. Неверова). Усилия по координации, унификации и упорядочению понятийного аппарата педагогики [См. напр.: 4; 5; 6; 7] важны, поскольку, *во-первых*, это объективно выражает подвижность и динамичность педагогической практики и теории; *во-вторых*, изменения понятийного аппарата обогащает смысловое пространство данной сферы культуры [8]; *в-третьих*, эта работа позволит улучшить взаимопонимание и поможет объединить усилия самых разных специалистов, участвующих в решении проблем воспитания, образования и развития человека.

Историко-педагогический анализ обнаруживает, что артикуляция феномена общественного воспитания присутствует в европейской культуре со времен Античности¹. Первые упоминания об общественном воспита-

¹ «Хотите узнать об общественном воспитании, – писал в XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, – читайте „Государство“ Платона».

нии присутствуют в метафизических рассуждениях Платона и Аристотеля: его противопоставляют семейному воспитанию, основным субъектом определяют государство, а цели и задачи связывают с решением политических проблем античного полиса. По мнению Ф. Хофмана, в «Государстве» Платона впервые предметом анализа стала взаимозависимость общественных процессов и характера образования и воспитания граждан, то, что может быть объяснено как «социальная функция педагогического процесса» вообще [9, с. 45]. «Неразличение» общества и государства, свойственное античному пониманию вплоть до XVII в., стало основой для трактовки общественного как неотъемлемого атрибута воспитания, что закрепляло предельно широкую характеристику влияния общественных отношений на воспитание.

Дальнейшее развитие проблем общественного воспитания было сопряжено с изначально философским осмыслением целого ряда взаимосвязанных вопросов: следует ли вообще специальным образом воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе? Кто и как должен заниматься подобной деятельностью? Как в этом процессе могут быть соотнесены интересы отдельного человека и всего общества? Ответы на эти вопросы складывались по мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, которые находили свое отражение в содержании теоретических представлений об основах социального становления человека, как:

- способа бытия человека в мире (Аристотель, О. Ф. Больнов, В. В. Зеньковский, Платон, А. С. Хомяков, Р. Штайнер и др.);
- составляющей общественного развития (И. Кант, А. В. Луначарский, Т. Мор, Р. Оуэн и др.);
- средстве решения социально-политических проблем государства (Л. Буржуа, Ж. Кондорсе, Н. К. Крупская, П. И. Новгородцев и др.);
- системы помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь (М. Букха, Е. Молленхауэр, Г. Ноль и др.).

Благодаря этим идеям происходило уточнение характеристики социального аспекта в воспитании (И. И. Бецкой, И. Г. Песталотци, А. Ф. Дистервег, Ф. Фребель и др.), что стало основой для становления социально-педагогического направления на рубеже XIX–XX вв., когда складывается термин «социальное воспитание» в качестве педагогической категории [10]. К этому периоду относятся первые попытки осмысления истоков возникновения и развития социального воспитания (П. Барт, Л. Буржуа, Л. Д. Синицкий, П. А. Соколов и др.); социальное воспитание получает

разнообразные трактовки, становится стратегией самых различных общественных групп: от политических до – религиозных. На это указывает частота употребления словосочетания «общественное/социальное воспитание» в данный период: «Общество *социального воспитания*» (Франция); «Международный конгресс по *общественному воспитанию*» (Париж, 1900); «Роль университета в *социальном воспитании* народа» (доклад Э. Дюркгейма на указанном конгрессе); «Музыка и *социальное воспитание*» (доклад Э. Байи, там же); «Идея *общественного воспитания*. Доктрина солидарности» (П. И. Новгородцев) и пр. (выделено нами. – Т. Р.). Аналитические обзоры международных конгрессов (Е. Лозинский, В. Хопров) позволяют выделить разнообразные аспекты воспитания, осуществляемого различными системами и структурами общества и государства: общественное воспитание студенчества; деятельность обществ бывших учеников народной школы, школьных обществ взаимной помощи и попечительства в народном общественном воспитании; роль народных университетов, искусства, литературы в общественном воспитании и образовании и др. Созданное во Франции Общество социального воспитания (Societe de l'education sociale), возглавляемое Л. Буржуа, было занято исследованием форм общественного воспитания, «выработанных жизнью» и их результатов.

В общественном сознании складывается убеждение в том, что социальное воспитание выполняет задачу подготовки человеческого общества к реализации солидарности как долга и формирования человека как общественного существа: «предмет воспитания заключается в том, чтобы создать в нас существо общественное» (П. Н. Новгородцев).

Наряду с термином «социальное воспитание» в данный период по-прежнему широко распространен термин «*общественное воспитание*» (Э. Дюркгейм, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.). Они использовались зачастую как синонимы. Однако в термине «общественное воспитание» чаще фиксировалась традиция рассмотрения роли различных средовых факторов в развитии личности, их взаимоотношениях в педагогическом процессе. Так, историко-педагогический анализ взглядов на общественный характер воспитания, присущих отечественной педагогике, фиксирует их многообразие. В понимание среды включают: тип общественного устройства (Н. Г. Чернышевский, Н. В. Шелгунов), религиозность (В. В. Зеньковский), образ жизни (В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий), общественные отношения (П. Ф. Лесгафт), культуру (С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев), воспитательное пространство учреждения (К. Н. Вентцель), воспитательные организации «внешколь-

ного» просветительского характера (Е. Н. Медынский), общественные организации, в том числе – политические (Н. К. Крупская), семья (М. М. Рубинштейн), образовательно-воспитательные учреждения (К. Н. Рукавишников), характер местности (В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой) и т. д. Специфическим элементом среды на рубеже XIX и XX вв. начинает осознаваться детское сообщество, товарищество (К. В. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий и др.). То есть педагогическая рефлексия позволила подойти к признанию множественности и разнообразия факторов среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека.

Таким образом, термин «социальное воспитание» выражал реалии времени, связанные с появлением социального вопроса, необходимость разрешения социальных проблем (девиантное поведение молодежи, социокультурная адаптация, организация свободного времени, борьба с неграмотностью и безнадзорностью), деятельность негосударственных, внешкольных обществ и союзов, решавших широкие просветительские задачи в складывающемся индустриальном мире.

Социальное воспитание осмыслиется в педагогических концепциях в связи с задачами формирования и развития в человеке *чувства* (П. Наторп) или *долга* (Г. Кершенштейнер) *причастности* к обществу путем накопления индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок (Дж. Дьюи, П. Петерсон, К. Н. Рукавишников, С. Т. Шацкий, Д. Дриль, К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и др.). Особенно важным является понимание того, что решение подобных задач напрямую связано с необходимостью создания такого учреждения, в котором необходимо создать специальные условия, особую жизнедеятельность, обеспечить ответственность педагогов, других взрослых, т. е. *воспитательной организации* (школы, приюта, детской площадки).

Однако известно, что история социальной педагогики в XX столетии была отнюдь не простой, что не могло не сказаться и на судьбе теории социального воспитания.

В отечественной педагогике этого времени контекст социального воспитания был разнообразен: общественно-политическое, трудовое, гражданственное воспитание и др. Общественно-политическая задача формирования строителя коммунистического общества составила официально-педагогическое направление (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская) в толковании социального воспитания. С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Пистрак представляли социальное воспитание как трудовое воспи-

тание гражданина нового строя, реализуемое в организации новой трудовой школы. В. П. Вахтеров, С. И. Гревс, П. Ф. Каптерев, Л. С. Выготский продолжали дореволюционную трактовку социального воспитания как развития личности в контексте общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре. Социальное воспитание как весь процесс формирования личности, подвергающейся различным внешним воздействиям, был представлен во взглядах руководителей Института методов школьной работы (М. В. Крупенина, С. М. Ривес, В. Н. Шульгин).

Наряду с этим во взглядах отечественных педагогов Русского зарубежья развивается трактовка социального воспитания в традиции философии плюрализма, аксиологическом понимании культуры и личности (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. И. Гессен, И. М. Гревс, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, П. Н. Милюков, Л. М. Сухотин, С. Л. Франк и др.). Критикуя нормативность, узость трактовки социального способа бытия как социально детерминированной активности человека, ориентированного на ценности общественного как внешнего, они пытались осмыслить проблему социального как воспитательно-философскую, во всей многозначности связей и отношений человека с миром. Цели и задачи социального воспитания воспринимались в связи с обретением нравственности как главного средства, обеспечивающего человеку гармоничное сочетание «человеческой личности, семьи, родины, человечества».

Все же, следует признать, что в научном употреблении этих лет проблематика социального воспитания оказалось тесно связано с утверждением социального характера происхождения человека, с детерминирующим влиянием широкой социальной среды и общественного строя на воспитание личности. «Соцвос» в жизни Советской России – это отдел социального воспитания при органах власти, который решал комплекс разнообразных социальных проблем: беспризорность, неграмотность, опеченение.

Постепенно, социальное воспитание начинает соотноситься с различными видами педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Взамен установки на научное обоснование целостного процесса развития ребенка провозглашался примат практики социалистического строительства, «успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей».

Успешность в решении наиболее острых социальных проблем (беспризорность, неграмотность) в СССР к середине 1930-х гг., убежденность в отсутствии противоречий в социалистическом обществе между индивидом и государством, – все это способствовало постепенной замене термина и понятия «социальное воспитание» на «коммунистическое воспитание», трактовку понятия «воспитания в широком и узком» смыслах. В *первом случае* воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания (что собственно более близко к трактовке социализации человека). *Вторая трактовка* была связана с воспитанием у детей определенного мировоззрения, нравственного облика, «всестороннего гармонического развития» личности. В свою очередь, немецкая социальная педагогика первой половины XX в., в рамках которой шла широкая дискуссия о социальном воспитании в 1920-е гг., тоже оказалась под влиянием политики: сначала – социального заказа Веймарской республики, а затем – псевдонаучных воспитательных идей национал-социализма [См. подроб.: 11].

Современное обращение к термину «социальное воспитание» произошло в 1970–1990-е гг. в связи с развитием идей педагогики микросоциума (М. М. Плоткин, В. Г. Бочарова), обсуждением проблем социализации подростка (И. С. Кон), разработкой теории воспитательных систем (Л. И. Новикова) в аспекте изучения воспитательных влияний социальной среды на развитие и формирование личности; а также со становлением института социальной педагогики (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев и др.).

Эти и другие политические и исторические коллизии привели к тому, что имея достаточно широкое распространение в гуманитарном и педагогическом лексиконе XIX–XXI вв., данный термин до сих пор не получил подобающего ему конвенционального статуса.

В современных педагогических исследованиях понятие «социальное воспитание» представлено достаточно широко, как:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие условий формирования личности;
- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сферу общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательно-го характера;

- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества и др.

Подобное многообразие трактовок связано, среди прочего, со спецификой теоретизации, которая сопряжена с характером и типом современной научной рациональности. Современная концепция научной рациональности (Н. С. Автономова, П. С. Гуревич, И. Т. Касавин, В. Ньютон-Смит, В. Н. Порус, В. С. Степин, В. С. Шевырев и др.) раскрывает эволюцию ее типов: классическая рациональность (соответствующая классической науке в двух ее состояниях – дисциплинарном и дисциплинарно-организованном); неклассическая рациональность (соответствующая неклассической науке) и постнеклассическая рациональность [12; 13; 14]. Каждый тип характеризуется особым состоянием научной деятельности, различной глубиной рефлексии по отношению к самой научной деятельности; особыми, свойственными ему основаниями науки. С появлением нового типа рациональности изменяются мировоззренческие аппликации науки. На классическом и неклассическом этапе своего развития наука находила опору только в ценностях техногенной цивилизации и отвергала как противоречащие ей ценности традиционалистских культур. Постнеклассическая наука значительно расширяет поле возможных мировоззренческих смыслов, с которыми согласуются ее достижения. Она включена в современные процессы решения проблем глобального характера и выбора жизненных стратегий человечества.

Формы познания педагогической действительности и способы представления результатов этого исследования могут быть различны: от описания опыта, где происходит установление связей до прогнозирования путей и способов изменения педагогической реальности. Все эти конкурирующие выводы, умозаключения, способы теоретизации, конструируемые / предлагаемые исследователями, находящимися между собой в отношениях профессионального соперничества, определяются нами как своеобразные *теоретические образы* педагогических феноменов.

В современной философии науки изучению формирования знания о науке в социокультурном контексте, которое представляет науку как ее *образы* (Г. И. Кулешова, А. П. Огурцов, В. С. Степин, Н. П. Юдина и др.), имеющие различные источники формирования как в социуме в целом, так и в сфере самой науки, уделяется большое внимание. Сегодня следует признать, что мы имеем много разных «педагогических образов» (Н. В. Бордовская) [15], в том числе и теоретических, где каждый с той

или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Теоретический образ выступает как отражение феноменов и интеллектуальный конструкт. Целостность и парадигмальная непротиворечивость теоретических представлений – образов социальных феноменов обеспечивается совокупностью структурных характеристик.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа определяет контуры исследовательских установок относительно объекта анализа: принципы и способы теоретизации и проблематизации социальных явлений и процессов в соответствии с соответствующими теми или иными методологическими ориентациями; ценностно-мировоззренческие убеждения субъекта познания. Это оказывается принципиально значимым в ситуациях изменений традиционных установок в сфере методологии.

Операциональная характеристика теоретического образа проявляет процедуры и средства конструирования образа (термины, понятия, идеи, литературно-художественные образы и пр.); связи, свойства и отношения социальных феноменов с учетом предметных областей различных научных дисциплин (философии, социологии, психологии и др.). Для педагогики, которая принципиально не может быть «одноязычной» (термин Ю. М. Лотмана), становится важным не только *возможность* расширения собственных границ за счет обогащения педагогики языками различных научных и художественных областей знаний о человеке и его развитии, но рефлексивное отношение к стоящим за терминами и понятиями сущностными связями, свойствами.

Содержательная характеристика социальных феноменов в теоретическом образе обобщает его роль и место в процессе развития личности и общества; цели и задачи; его субъекты и содержание; формы взаимоотношения с другими феноменами социальной реальности.

Понятийно-категориальная конструкция «теоретический образ» в ее ценностно-целевой, операциональной и содержательной совокупности выступает как элемент теории, следовательно, выполняет ряд функций, свойственных научным теориям:

- способствует осмыслению и конкретизации базовых онтологических характеристик феномена социальной реальности как общественного явления и научного понятия (*познавательная функция*);
- позволяет не только произвести его аналитическое описание, оценку и объяснение, но и прогнозировать возможные изменения его проявлений в современном социуме в соответствие с парадигмальной заданностью (*методологическая функция*);

– оказывает обратное воздействие на способы и характер осуществления реальной практической деятельности в социуме, т.к. так как одна из важнейших функций теорий, по мнению Т. Лумана, состоит в том, чтобы «предложить успешные решения основных проблем повседневной жизни и помочь человеку ориентироваться в мире» [16, с. 205] (*ориентирующая функция*).

В случае с теоретическими образами основной исследовательский акцент – не столько на выяснение подлинной сущности изучаемого объекта (*онтологический аспект*), сколько на выявлении возможностей и пределов его аналитического, рефлексивного описания, интерпретации соответствующего фрагмента педагогической реальности (*эпистемологический аспект*).

Следовательно, четкое разграничение онтологической и эпистемологической проблематики снимает сомнения по вопросу о том, насколько допустимо и возможно ли вообще существование и сосуществование зачастую противоположных по направленности *теоретических образов социального воспитания – абстрактно осмысленной интерпретации феномена социального воспитания, выраженной в разнообразных теоретических концепциях*.

Использование понятия «теоретический образ социального воспитания» связано с осознанием того факта, что современное гуманитарное знание в целом и педагогика в частности все еще не обладают (и по-видимому не будут обладать) абсолютной теоретической универсальностью и законченностью. Ни одна из существующих ныне в гуманитарных науках теоретизаций не в состоянии выявить и проанализировать всю совокупность онтологически присущих обществу, социальной и педагогической реальности свойств. Значит, лишь взятые в их диалектическом и системном единстве они позволяют не только поставить данную проблему, но и сформулировать задачу изучения социального воспитания как феномена и атрибута социального бытия.

На современном этапе представляется возможным выделить ряд подобных образов [17], фиксируя отдельные моменты, стороны или аспекты действительных проблем социального воспитания, взятые в совокупности, они приближают нас к постижению его истинной сущности.

Философский образ социального воспитания содержит осмысление социального воспитания в предельно широких связях общественной жизни: культуры, экономики, социальной политики и пр. (Платон, Аристотель, И. Кант, Р. Оуэн, О. Больнов А. С. Хомяков, В. В. Зеньковский и др.). Имплицитная социально-философская направленность представ-

лений о социальном воспитании присутствует в современных трактовках объекта и/или предмета социальной педагогики (А. И. Арнольдов, В. Д. Семенов, В. И. Загвязинский, Г. Н. Филонов и др.).

Социологический образ социального воспитания исторически складывается в связи с анализом возможностей среды, ее влияния на становление человека (К. Гельвеций, Э. Дюркгейм, М. В. Крупенина, К. Манхейм, Ш. Монтень, а также авторы многочисленных концепций социализации и др.). Современные социологически ориентированные концепции социального воспитания (Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова, М. П. Гурьянова, М. М. Плоткин, В. Д. Семенов, В. А. Фокин и др.) фокусируют свое внимание к среде как источнику активности, социальной самореализации человека, проявления инициативы, самостоятельности и творчества: «индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия ее микросреды».

Образ социального воспитания в контексте теории социальной работы («помогающий» образ), предстает как решение задач, связанных с социальной помощью личности в специфических ситуациях затрудненности функционирования. На традиционную связь воспитательной практики и социальной заботы обращали внимание отечественные дореволюционные (В. И. Герье, В. О. Ключевский, К. В. Рукавишников и др.) и современные исследователи (Л. В. Бадя, М. А. Галагузова, Т. В. Добровольская, А. Г. Мастеропуло, М. В. Поддубный, Т. С. Просветова, С. А. Расчетина и др.).

Социальное воспитание в «помогающем образе» предстает как технологии организации социально-педагогической помощи («педагогически ориентированная», «целесообразная система общественной помощи»), направленные «на включение человека в социальную жизнь» (М. А. Галагузова, Л. Я. Олиференко). Такими технологиями становятся социально-педагогическая реабилитация (В. А. Никитин, Н. М. Платонова), социально-педагогическая коррекция (Л. В. Мардахаев), социальная поддержка (Т. И. Шульга) и пр.

Педагогический образ социального воспитания связан с необходимостью и возможностью описания объяснения и проектирования процесса социального становления человека педагогическими средствами. Социальное воспитание выступает как тот или иной компонент педагогической теории: *объект* социальной педагогики (А. В. Мудрик), *базовая категория* социальной педагогики (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев), *раздел* социальной педагогики (Л. В. Мардахаев) и др. Феномен социального воспитания в педагогическом образе предстает во взаимосвязи

с процессами развития, социализации, формирования личности как педагогическими процессами, т. е. осуществляющимися в целенаправленной по отношению к человеку деятельности. Это отражает целеполагание и целеобразование социального воспитания. Очевидна связующая роль социального воспитания как педагогического инструмента в процессе социализации между интенциями личности и ожиданиями общества.

Педагогический образ социального воспитания в современной науке формируется за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека (потребности в социальной активности, социальной защите, социальном успехе, приобщении к духовно-нравственным ценностям). В качестве таких средств выступают: детское движение (Л. В. Алиева), детская общественная организация (А. В. Волохов) и детское общественное объединение (А. Г. Кирпичник), волонтерская деятельность (Е. В. Богданова), дополнительное образование (Б. А. Дейч, Б. В. Куприянов), социокультурная анимация (И. И. Шульга), место жительства (Р. В. Данилов, М. В. Никитский, Н. Е. Романюта) и др.

Таким образом, развитие концепций социального воспитания в современной педагогике сопряжено с необходимостью разрешения задач, которые возникают у человека по ходу социализации, а также с представлением о способах решения этих задач в педагогической науке.

Литература

1. Мудрик, А. В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета [Текст] // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
2. Ромм, Т. А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – № 1. – Т. 18. – Ч. 1. – С. 18–22.
3. Шкиндер, В. И. О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 48–58.
4. Адамов, А. А., Язык педагогики в контексте современного научного знания [Текст] / А. А. Адамов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2009 – № 2. – С. 112–116.
5. Голованова, Н. Ф. Семантические изменения понятия «воспитание» в отечественной педагогике [Текст] // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 70–79.
6. Кичаева, И. В., Современные трансформации терминологии воспитания [Текст] / И. В. Кичаева, Т. А. Неверова // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 49–59.

7. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики [Текст] : моногр. – Тюмень : изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. – 152 с.

8. Демакова, И. Д. Междисциплинарный подход в теории воспитания: в поисках новой методологии [Текст] // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1 (10). – С. 14–19.

9. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика (Очерки развития педагогической теории) [Текст] / пер. с нем. – М. : Педагогика, 1979.

10. Ромм, Т. А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX вв. [Текст] // Вопросы воспитания. – 2011. – № 1 (6). – С. 91–100.

11. Ромм, Т. А. Социальное воспитание: традиция отечественной педагогики [Текст] // Вестник ТГУ. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 4 (12). – С. 246–250.

12. Автономова, Н. С. Рассудок, разум, рациональность [Текст]. – М. : Наука, 1988. – 287 с.

13. Касавин, И. Т., Сокулер, З. А. Рациональность в познании и практике [Текст] : критический очерк. – М. : Наука, 1989. – 191 с.

14. Рациональность как предмет философского исследования [Текст]. – М. : ИФ РАН, 1995. – 225 с.

15. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.

16. Luckmann, T. Phdnomenologie und Soziologie // Alfred Schetz und die Idee des Alltages in den Sozialwissenschaften. – Stuttgart, 1979.

17. Ромм, Т. А. Социальное воспитание в трансформирующемся обществе [Текст] : моногр. / Т. А. Ромм, Е. В. Богданова. – Новосибирск : изд. НГПУ, 2012. – 287 с.

Р. А. ЛИТВАК, М. Е. ДУРАНОВ

Социокультурные проблемы социализации личности

Все наше образование, включая и воспитание личности, как в содержательном, так и процессуальном смысле, является продуктом общественного развития. Культура, прежде всего, культура социальных отношений, как результат общественного развития, выступает ценностью, предметом образования, передаваемый от поколения к поколению, составляет содержание социокультурного образования учащихся. Социокультурное образование как процесс и его результат выступает в форме окультивирования, социализации человека.

Социализация и социокультурное образование органически связаны между собою. Более того, социокультурное образование, наряду с общественным опытом, является структурным элементом социализации. Социальная культура, как содержательная часть социокультурного образования является ядром социализации. В то же время, социокультурные ценности выступают сердцевиной культуры социальных отношений, включая ценности нравственной, правовой, политической культуры. Следовательно, решение проблем социокультурного образования есть решения проблем социализации личности.

Для раскрытия сущности приведенной идеи необходимо рассмотреть:

I) социокультурную сущность социализации личности;

II) средства и механизмы социализации и социокультурного образования личности;

III) непрерывность, этапность социализации как процесса социокультурного образования личности;

IV) факторный подход к социализации и социокультурному образованию личности.

Это лишь некоторые проблемы, решение которых позволяет осмыслить социализацию как социокультурный образовательный процесс.

I. Социокультурная сущность социализации личности

Социализация явление сложное и многогранное. Это обстоятельство требует ее рассматривать с разных позиций: философских, социальных, культурологических, социально-психологических, с позиции социальной педагогики.

В философии социализация личности рассматривается как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм

и ценностей, позволяющие ему функционировать в качестве полноправного члена общества [1, с. 603].

Социализация, как продукт общественного развития, сложилась исторически, отражает культуру общественных отношений, выступает фактором развития личности. Сама социализация носит сугубо индивидуальный характер, основывается на присвоении ценностей культуры социальных отношений (норм, правил, законов и т. д.), с одной стороны, с другой – активное воспроизводство и установление связей и общественных отношений социума, к которому принадлежит личность. Учитывая, что социализации всегда носит персонифицированный характер, необходимо обращаться к социализации конкретной личности.

В социологии нет однозначного толкования понятия «социализация». В своем большинстве социализация рассматривается как процесс и результат обучения людей соответствующим социальным нормам поведения и отношений. Как общественный процесс, она позволяет передавать культурные ценности от поколения к поколению.

Социализация в науке так же рассматривается как процесс взаимодействия социальных субъектов, включая овладение определенной системой знаний, норм и ценностей, позволяющие индивиду функционировать в качестве полноценного члена общества [2, с. 256].

Н. Аберкромби и др. социализацию рассматривают как процесс «интернализации социальных норм: социальные правила становятся внутренними для индивида в том смысле, что они более не навязываются посредством внешней регуляции, а налагаются индивидом самим на себя, становясь, таким образом, частью его „Я“. Вследствие этого индивид осуществляет потребность соответствовать социальным нормам. Социализация может пониматься как существенный элемент социального взаимодействия. Это понимание основывается на предположении на том, что люди стремятся к укреплению своего представления о себе посредством достижения одобрения и определенного статуса в глазах других...» [3, с. 430–431].

В социологии в одних случаях делается акцент на общественный характер социализации, в другом – на ее персональные особенности. Следует заметить, фактически выделяется две стороны одного процесса, процесса социализации человека.

В социальной психологии акцент делается на процессуальные особенности социализации личности. А. А. Свенцицкий отмечает: «Социализация является «интерактивным» процессом поскольку подразумевает прежде всего, взаимодействие представителей старших и младших поко-

лений – как непосредственное в виде контактов «лицом к лицу», так и опосредованное массовыми коммуникациями» [4, с. 96–97]. В процессе систематического взаимодействия с другими членами ученического коллектива происходит формирование убеждений, норм поведения и отношений, в соответствии с требованиями социума, что и составляет социализацию личности. Само взаимодействие личности с социумом продолжается всю жизнь, индивиду приходится постоянно испытывать внешние воздействия и корректировать свою социокультурную адаптацию по отношению к социуму.

К особенностям социализации, исходя из социальной психологии, следует отнести, замечает А. Л. Журавлев и др., – «это становление, формирование и развитие системы социальных установок личности» [5, с. 85].

Социализация в социокультурном понимании выступает как процесс окультуривования развития личности, т. е. очеловечивания собственного Я. Социальный опыт предшествующих поколений, которым должна овладеть личность, представляет собой культурную ценность. Следовательно, процесс социализации выступает как социокультурный процесс по присвоению культурных ценностей, их сохранению и воспроизводству.

В социальной педагогике социализацию нередко рассматривают как процесс решения системы задач, в зависимости от этапа социализации. А. В. Мудрик [6], Ф. А. Мустафина [7] и др. выделяют естественно-культурную, социально-культурную и социально-психологическую группы задач. Выделение данной группы задач, фактически определяет социокультурное содержание социализации личности.

Решение естественно-культурных задач есть социокультурное образование личности, связанное с учетом национальных, культурных, региональных, религиозных, географических, экономических условий развития личности в зависимости от половой и возрастной принадлежности.

Социализацию в социальной педагогике обычно связывают с решением социально-культурных задач, к которым относят:

- задачи, относящиеся к культуре социальных отношений (нравственные, правовые, политические);
- задачи, связанные с ориентациями учащихся на ценности социальной культуры отношений;
- решение познавательных задач, с учетом истории развития этноса, социальной общности, к которой принадлежит личность;
- решение задач интеллектуального, физического и полового развития, традиций, обычаи, ценности этнокультуры, что способствует социализации личности и ее социокультурного образования.

Решение задач социально-психологического ряда связано с самоактуализацией, самоутверждением, самоопределением, становлением самосознания. Самосознание включает самооценку, сравнение себя с другими людьми. Самоопределение включает формирование своей позиции, определение места и статуса в системе социокультурных отношений. Самоутверждение обозначает степень определения своего места и роли в системе социокультурных отношений.

Следовательно, при решении образовательных проблем, социокультурная сущность социализации личности проявляется:

во-первых, в образовании и самообразовании, воспитании и самовоспитании, как социокультурном процессе социализации личности, продолжающимся всю жизнь;

во-вторых, социализация выступает как индивидуальный процесс овладения ценностями культуры социальных отношений;

в-третьих, одно и то же внешнее социальное воздействие на отдельных учащихся, оказывает неадекватное влияние на их социализацию и социокультурное образование;

в-четвертых, социальная адаптация, как социокультурный процесс, выступает активным процессом социализации личности;

в-пятых, социализация выступает как информационный социокультурный процесс, обеспечивает передачу культурных ценностей новым поколениям;

в-шестых, социализация выступает как процесс развития собственного «Я», т. е. своей самости, что связано с переводом социокультурного образования в процесс культурного самообразования.

Следовательно, социализация выступает как социокультурный процесс, в котором социокультурное образования составляет ядро социализации личности.

Теоретической основой социализации выступает «Я – концепция», отражающая взаимодействие личности с социокультурной средой. Я – концепция – это совокупность представлений личности о себе самой, включая и эмоционально-оценочный компонент. «Я – концепция» – это система установок личности на себя.

В концепции выделяется три группы установок: а) реальное «Я» (представление о себе в данный момент); б) социальное «Я» (представление других людей о нем); в) идеальное «Я» (каким хотелось бы быть человеку). «Я – концепция» – это рефлексивный механизм социализации личности. Каждая личность обладает множеством «Я – концепций» (установок).

Личность одновременно выполняет различные социальные роли, т. е. имеет не одну, а несколько «Я – концепций», систем установок. О характере и уровне социализации свидетельствует выполнение личностью соответствующей социальной роли, занимаемого в обществе статуса. В реальной жизни личность нередко выступает в статусе: «Я – ребенок», «Я – взрослый», «Я – родитель», «Я – студент», «Я – профессионал» и т. д. Статусное положение характеризует, в известной мере, и уровень социализации личности.

II. Модернизация процесса социализации и социокультурного образования личности

Выше отмечалось, что в педагогике социализация выступает как социокультурный процесс решения социокультурных проблем. Неслучайно А. В. Мудрик предлагает рассматривать социализацию как *«развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах»* [8, с. 9]. Речь идет об усвоении и воспроизводстве культуры, ее ценностей. Следовательно, социализацию следует отнести к процессам, связанным с социальной культурой.

Повторимся, как социокультурный процесс, социализация выступает результатом усвоения и активного воспроизводства личностью социального опыта, связанного с выполнением соответствующих социальных ролей в социуме.

Социализация многогранное, многоликое социокультурное явление. Ее формирование, а вместе с этим и связи с социокультурным образованием, как структурным элементом **социализации, проявляется в форме инкультурации, аккультурации, социокультурной адаптации.**

а) **Инкультурация** выступает как индивидуальное вхождение человека в культуру, в нашем случае в культуру социальных отношений. В персональном плане, инкультурации принадлежит ведущая роль в социализации личности. Культура определяет содержание социализации, образования личности. В культурологии «инкультурация» рассматривается как процесс индивидуального освоения личностью культурных ценностей социума, к которому она принадлежит [9, с. 172–173]. Здесь инкультурация выступает как процесс индивидуальной социализации личности на основе культурных ценностей, прежде всего, ценностей культуры социальных отношений. Вообще социализация носит сугубо индивидуальный

характер. Понятие «инкультурация» призвано подчеркнуть эту индивидуальность. Присвоение социокультурных ценностей, лежащих в основе социализации личности, зависит от ценностных ориентаций, установок, целей жизнедеятельности, активности взаимодействия личности с социокультурной средой, от уровня социокультурной адаптации человека и других социокультурных, социально-психологических и социально-педагогических условий. Именно, через инкультурацию осуществляется социализация личности.

б) С социализацией личности связано такое понятие, как **«аккультурация»**. Аккультурация рассматривается в культурологии, как процесс взаимодействия, взаимовоздействия и взаимовлияния индивидов друг на друга в соответствующей социальной общности. В этой социальной общности имеются агенты социализации. В частности, ими выступают друзья, товарищи, партнеры по неформальным объединениям, совместной социокультурной деятельности, включая и образовательную деятельность.

Агенты социализации играют важную роль в аккультурации, как социокультурном процессе. Особая роль принадлежит друзьям, товарищам по играм, занятиям в секциях и т. д. К числу агентов социализации следует отнести ближайших родственников, сверстникам из бытового окружения. Эффективность влияния этих агентов социализации зависит от их авторитета, умения установить контакты, доверительные отношения.

Следовательно, социализация и социокультурное образование – взаимосвязанные социально-педагогические процессы, функционирующие на содержательном, процессуальном и организационном уровнях, их процессуальной основой выступает социокультурная адаптация личности.

в) Средствами инкультурации, а, следовательно, и социализации, выступает **социокультурная адаптация** личности.

Социокультурная адаптация является частью социальной адаптации, связанна с приспособлением личностью своего поведения и отношений, исходя из доминирующих в социуме социокультурных ценностей в форме нравственных норм, правовых установлений, политической культуры отношений.

Социокультурная адаптация выступает как фактор инкультурации и социализации личности, связана с решением целой серии проблем социокультурного образования, к которым следует отнести:

- определение и осмысление цели социализации, социокультурного образования и социокультурной адаптации личности учащегося;

- ориентированность личности на ценности культуры социальных отношений и социокультурной адаптации, как процесс социализации личности;

- выбор видов адаптации, связанных с социализацией личности в форме социокультурных отношений;

- выбор средств социокультурной адаптации, определение их функций в социализации и социокультурном образовании личности.

Вместе с этим, следует иметь в виду, что социокультурная адаптация выступает как процесс приобретения личностью соответствующего статуса в системе социальных отношений. В функциональном отношении статус связан с социализацией личности. В педагогическом процессе социальная адаптация носит социально-психологический характер, связана с установлением известного равновесия между внешними (социальными) и внутренними (психологическими) условиями жизни и деятельности человека. Внешняя адаптивность связана с изменением условий, внутренняя – с приспособлением ценностных ориентаций, норм отношений и принципов поведения к требованиям социокультурной среды.

Социокультурная адаптация как механизм социализации и социокультурного образования связана с установлением единства целей, интересов, установок личности и социальной общности. Ориентация адаптации на ценности социальной общности делает личность защищенной, общественно активной, более приспособленной к меняющимся социальным условиям. Следовательно, социальная адаптация как компонент социализации способствует раскрытию потенциальных возможностей «Я», активизации социокультурной деятельности, взаимодействия с социальной средой, данные процессы находятся постоянно эволюционирующим состоянии, нацелены на обновление, совершенствование, создание нового, т. е. речь идет о модернизации.

Модернизация включает средства, механизмы, способствующие совершенствованию социализации и социокультурного образования личности именно эти составляющие играют значительную роль в социокультурном обновлении, что выражается прежде всего в выстраивании новой ценностной иерархии составляющих компонентов социализации для эффективной модернизации процесса социализации и социокультурного процесса образования личности рассмотрим средства и механизмы данного процесса.

Выбор средств модернизации, как показывает практика, зависит от уровня и этапа социализации личности, состояния социокультурного пространства, особенностей этической культуры, доминирующих в социуме ценностей и др.

Средства в науке рассматриваются как «все то, что обеспечивает достижение цели». К общим средствам, следует отнести общение, ценностные ориентации, наличие установки на социализацию личности, включение личности в социокультурную деятельность, развитие рефлексивной сферы, имеющей ценность для социализации личности.

а) *В процессе общения*, как одном из средств социализации личности, проводится обмен информацией между субъектами взаимодействия, устанавливаются на субъективном уровне контакты на основе диалога культур, происходит обмен социокультурными ценностями. Надо полагать, что общение как социальное явление [10, с. 77] выступает как специфическая форма социальной активности, как многогранный процесс социокультурного взаимодействия социальных субъектов.

На личностном уровне общение проявляется как коммуникативная деятельность, связанная с передачей и обменом информацией, без чего не может происходить социализация личности. В этом смысле прав Б. Д. Парыгин, рассматривающий общение как фактор жизнедеятельности человека, средство обмена информацией [11, с. 305]. Общение создает условия для коммуникативной деятельности, следовательно, и для социализации личности.

Общение в процессе социализации личности выступает как социокультурный процесс. В процессе общения формируются социокультурные отношения. Общение отражает взаимосвязь этих отношений людей. Без общения невозможно социализация личности [11, с. 329]. Само общение, желаемого или нет, носит информационный характер, связано с передачей и обменом информацией. Следовательно, общение выступает как информационный процесс.

Для социализации личности важно информационное общение, обмен духовными ценностями и эмоциональными переживаниями. Содержательный аспект социализации на основе общения включает решение серии проблем: ценностного взаимоотношения людей в обществе; прогнозирование развития общественных отношений различного уровня; эмоциональное переживание событий, связанные с включением личности в систему общественных отношений; положение личности в обществе, ее права и обязанности, включение в общественную жизнь.

Следовательно, можно вести речь, во-первых, об информационно-коммуникативной функции общения в процессе социализации личности, связанной с приемом и передачей информации; во-вторых, о регулятивно-коммуникативной функции общения, включая регуляцию поведения и эмоционального отношения, организационное взаимодействие субъектов

процесса социализации; в-третьих, об ориентировочной функции общения, связанной с формированием установки на выбор ценностей культуры социальных отношений.

б) *Формирование социальной установки* следует рассматривать как средство социализации и социокультурного образования личности, учитывая, что социокультурное образование выступает как основа социализации личности, представляет собой становление, формирование и развитие системы социальных установок человека на культуру поведения и отношений.

Социальная установка выступает социально-психологическим механизмом социализации и социокультурного образования личности. Проблема установки исследовалась Ф. Знанецким, У. Томасом, Д. Узнадзе и др. Исследователи пришли к выводу, что социальные установки личности являются продуктом столкновения потребностей и ситуации (условий) их удовлетворения, которые закрепляются в личностной структуре в результате опыта [5, с. 61] и выражаются в готовности личности к социальной деятельности, проявляются в поведении.

Механизмом социализации, исходя из исследований В. А. Ядова, является уровневый характер иерархии установок, регулирующих социальное поведение субъектов процесса социализации [12, с. 89–100].

К первому уровню относятся простые установки, регулирующие поведение на бытовом уровне. Ко второму уровню – установки, функционирующие на уровне взаимодействия малых групп. К третьему уровню – установки, отражающие отношение к профессии, общественной деятельности и пр. На четвертом уровне, как высшем уровне формирования установки, находится система ценностных ориентаций. В функциональном отношении, социальная установка при социализации личности выполняет регулятивную функцию поведения человека, его взаимодействия с социокультурной средой, участниками процесса социокультурного образования.

в) *Ценностные ориентации выступают* средством социализации и социокультурного образования личности, что позволяет унифицировать ценности, выделить общие ценности (общечеловеческие), установить интегративные связи между ними, социализацией и социокультурным образованием, что выражается: во-первых, в формировании направленности личности на соответствующие ценности; во-вторых, их включении в структуру личности.

Ценностные ориентации в социализации и социокультурном образовании обеспечивают формирование познавательной направленности лично-

сти на социокультурные ценности социализации; позволяют ориентироваться в выборе социокультурных ценностей; помогают корректировать поведение и отношения участников процесса социализации.

Сам процесс социализации осуществляется на основе ценностных ориентаций. Исходя из исследований Н. А. Асташевой, можно представить ценностный подход к социализации в виде цепочки: ценности образования – предъявление образовательных ценностей личности – педагогическое обеспечение связи субъект-объект – вызов эмоционально положительной реакции – фиксация этой реакции – генерализация отношения – осознание ценности – коррекция ценностного отношения на основе имеющихся представлений об идеальном уровне ценностей [13, с. 11]. Явно просматривается этапный подход к социализации личности.

г) *Включение личности в социокультурную деятельность* выступает как средство и фактор социализации и социокультурного образования личности. При этом, деятельность выполняет интегративную функцию, обеспечивает взаимопроникновение различных видов социокультурной деятельности в процесс социализации и социокультурного образования, что способствует повышению эффективности процесса, коррекции ценностных ориентаций, утверждению установки на присвоение социокультурных ценностей.

Социокультурная деятельность проявляется во взаимодействии личности с социокультурной средой, носит информационно-коммуникативный характер, способствует формированию культуры социальных отношений, как элемента социализации личности. Социокультурные ценности выступают как атрибут социализации и социокультурного образования учащихся.

Социокультурная деятельность призвана: во-первых, удовлетворить социокультурные потребности личности в культуре общения и социальных отношений; во-вторых, способствует адаптации личности к меняющимся социокультурным условиям; в-третьих, позволяет формировать опыт культуры социальных отношений на основе взаимодействия личности с социальной средой. Этим самым усиливается социализация и социокультурное образование учащихся. Следовательно, социокультурная деятельность выступает средством, фактором и способом социализации и социокультурного образования учащихся.

д) *Развитие рефлексивной сферы* выступает важным элементом социализации личности. Развитие рефлексии в социокультурном образовании основывается на формировании самосознания, образа «Я», включающего познавательный компонент (знание себя), поведенческий (отноше-

ние к себе), оценочный (оценка себя), что связано с пониманием себя как ценности [14, с. 279].

Рефлексия в процессе социализации и социокультурного образования личности проявляется как внутреннее сомнение, как затруднение, ведущие к поиску путей решения образовательной проблемы. Рефлексия при социализации связана с самоанализом своего поведения и отношений, с ориентацией на ценности социокультурной деятельности, соотношения с эталоном социокультурного поведения и отношений.

Самоанализ как рефлексивный процесс и атрибут социализации и социокультурного образования личности включает: определение цели и осознание необходимости социализации; формирование установки на анализ своего социокультурного поведения и отношений; ориентацию на ценности социализации и социокультурного образования личности; самокоррекцию поведения и отношений, исходя из эталона социализации личности.

Значимость рефлексии для социализации и социокультурного образования личности заключается в формировании социокультурной самостоятельности и социальной активности.

Следовательно, к общим процессуальным особенностям модернизации процесса социализации и социокультурного образования личности следует отнести:

- осуществление социализации и социокультурного образования на ценностных ориентациях и ценности культуры социальных отношений;
- взаимодействие субъектов педагогического процесса с социокультурной средой, как процесс их социализации;
- включение личности в социокультурную деятельность, выступающую важным средством и фактором модернизации процесса социализации социокультурного образования;
- актуализацию ценностей культуры, отражающей социокультурное поведение и отношения, составляющие ядро как социализации, так и социокультурного образования личности.

III. Непрерывность и этапность социализации, как процесса социокультурного образования личности

В социальной педагогике и социологии к основной цели социализации обычно относят усвоение опыта отношений, исторически сложившегося в процессе общественного развития, сохранение этого опыта, его воспроизводство и передача новым поколениям. Это бесспорно справедливо. Но здесь уходит на задний план или совсем не упомина-

ется культура, лежащая в основе, как образования, так и социализации личности. На наш взгляд возникает необходимость уточнения, установления связи социализации с социальной культурой, как содержательной основой социализации, процессами социокультурного образования личности.

Социокультурная деятельность пронизывает всю человеческую жизнь. Взаимодействие личности с развивающейся, непрерывно меняющейся социокультурной средой как атрибутом социализации и социокультурного образования личности, вызывает необходимость непрерывного функционирования, постоянное их углубление в течение всей жизни. Социализация, как и процесс социокультурного образования, процесс, сопровождающий всю человеческую жизнь.

Содержательной основой непрерывности социокультурного образования как ядра социализации личности являются социокультурные ценности, включая нравственные, правовые, политические.

1. Нравственные ценности выступают ядром социализации, следовательно, и социокультурного образования. В системе этих ценностей можно выделить два аспекта: ценностный, отражающий содержание и регулятивный, характеризующий процесс социализации.

Ценностный аспект включает базовую ценность – «добро» (добродетель), проявляющуюся в отношениях. К «доброту» также относятся понятия: «благородство», «доброжелательность», «мужество», «справедливость», «верность», «уважение старших», «трудолюбие», «патриотизм», «честность», «порядочность» и др. «Добро», как понятие проявляется в отношениях личности с другими людьми:

- на межличностном уровне к ценностям относятся: благородство, доброжелательность, внимательность, предупредительность, уважительность, заботливость, эмпатию, сострадание и др.;
- на уровне общественных отношений (патриотизм, отношение к обществу, государству, Отечеству, нации, гражданственность);
- на уровне отношений к себе (своему образованию, здоровью, интеллектуальному и физическому развитию);
- на уровне формирования и развития личных качеств (трудолюбие, порядочность, честность, обязательность, верность, мужество, деловитость).

Процессуальный аспект социализации, в т. ч. и формирование социокультурного образования, отражает регуляцию отношений, поведения и деятельности личности, включает:

- знание и соблюдение нравственных норм поведения и отношений;

- понимание и соблюдение традиций и обычаев, доминирующих в обществе и социальной общности, к которой принадлежит личность;
- ориентацию личности на ценности нравственных отношений;
- формирование принципов нравственного поведения и отношений.

2. Нравственные ценности органически связаны с **правовыми ценностями**. Последние отражают содержательно-правовой и процессуально-регулятивный аспект социализации, включая социокультурное образование. Содержательный аспект основывается на базовой правовой ценности – справедливости и свободе. Все правовые ценности, как ценности социальной культуры и социокультурного аспекта образования, делятся на три группы:

а) Первую группу составляют *общественные правовые ценности*, включая:

- ценности – правовые идеи, отражающие идеальные правовые ценности общества;
- реальные правовые ценности, в форме законодательных актов, норм, регулирующих систему правовых отношений в обществе;
- наличные правовые ценности, действующие правовые нормы-ценности, как средство правоприменения законов в обществе.

б) Вторую группу составляют *правовые нормы-ценности личности*:

- права и обязанности, включая справедливость, право на образование, на достойную жизнь, личную собственность; честное имя;
- личную свободу; безопасность, быть общественно активным, законопослушным.

в) Третью группу составляют *правовые ценности*, отражающие деловые качества личности, включая связи с профессиональной деятельностью:

- дисциплинированность, как личностное качество;
- компетентность социокультурная и профессиональная, отражающие высокие личностные социокультурные качества;
- бережное отношение к орудиям труда и результатам трудовой деятельности;
- право на договорные отношения в трудовой деятельности; на безопасный труд, на достойную заработную плату; равноценный труду отдых.

3. Нравственные и правовые ценности культуры являются социокультурной базой формирования **политической культуры**, следовательно, социализации и социокультурного образования личности. Их делят на базовые ценности, к которым относят, власть и отношение к ней, политико-идеологические ценности и нормы (свобода, демократия) и основные

ценности политической культуры – традиции, обычаи, чувства, нормы, стереотипы поведения и отношений.

Для социализации и социокультурного образования важно, что политическая культура в социализации проявляется на личностном уровне:

- когнитивном уровне (познавательном), связанным с осмыслением сущности свободы и демократии;
- поведенческом уровне (личности в социальной общности), включая ценностное отношение к социальной общности;
- праксиологическом уровне (деятельность институтов власти), включая участие личности в общественно-политических акциях и управлении социокультурными процессами.

Следует отметить, что социализация, как и социокультурное образование, носит этапный характер. К этапам социализации, а, следовательно, и социокультурного образования, в науке нет однозначного подхода. Одни выделяют этапы. Так, А. В. Мудрик, исходя из возрастной периодизации, выделяет 14 этапов социализации [8, с. 10]. Другие выделяют циклы, фазы и этапы социализации. А. И. Кравченко и В. Ф. Анурин, исходя из возрастных особенностей человека, выделяют четыре цикла и четыре фазы (этапа) [15, с. 200]. Среди фаз (этапов) социализации выделяется:

- первичная социализация – этап социализации младенческого возраста. При этом социокультурное образование ограничивается семейным воспитанием, освоением нормативов поведения и отношений, принятых в микросоциуме;
- вторичная социализация – этап, совпадающий с получением формального образования. Данный этап по преимуществу связан с получением общего и профессионального образования, овладением основами социокультурных ценностей, т. е. формированием базы социокультурного образования личности;
- социализация зрелости – этап превращение индивида в самостоятельного социокультурного агента, стоящего перед законом, создателя своей семьи;
- социализация старости – этап постепенного отхода от активной трудовой и общественно активной жизнедеятельности

Видимо предпочтение в этапах социализации и социокультурного образования следует отдать той периодизации, которая оптимально соответствует цели, средствам и условиям решения обозначенной проблемы.

IV. Факторный подход к социализации и социокультурному образованию личности

Социализация и социокультурное образование имеют свои общие принципы формирования, которые вытекают из их отношения общего и особенного. Социокультурное образование является осевой частью социализации личности.

Социокультурное образование свое содержание концентрирует на формировании культуры социальных отношений, как части социализации личности, к которой А. С. Кармин [16, с. 498] и др. относят культуру нравственных, правовых и политических отношений. Культура социальных отношений – ядро социализации личности. У социализации и социокультурного образования общие факторы и условия формирования. Кратко остановимся на приведенных вопросах.

1) Сущность и особенности факторного подхода к социализации и социокультурному образованию личности. «Фактор» (factor) в переводе с латинского языка означает свершившееся, сделанное. В социологии и в педагогике, факторы рассматриваются как причина, как движущая сила образования и развития личности.

Без наличия движущих сил невозможно ни социализация, ни социокультурное образование, ни развитие личности. Следовательно, к процессу социализации необходим факторный подход, который выступает как принцип и способы социокультурного образования личности.

Социализация основывается на внешних, социальных воздействиях на личность и внутренних, рефлексивных процессах, связанных с реакцией на эти воздействия. Следовательно, социализация и социокультурное образование во многом зависят от влияния внешних и внутренних воздействий (факторов). Внешние факторы, такие как воспитание, социокультурная среда нередко определяющее влияют на социализацию личности. Вместе с тем, социализация имеет внутренние факторы развития, такие как потребности в самообразовании, самовоспитании, что связано с самопобуждением к деятельности и др. Наличие рефлексивной деятельности, с опорой на наследственность и саморазвитие личности, в сочетании с внешними факторами, составляют комплекс, обеспечивающий эффективность педагогического процесса социализации и социокультурного образования личности учащегося.

2) Факторы, прежде всего, социальные, оказывают непосредственное влияние на мотивацию, ценностные ориентации, процесс социализации. Вместе с тем, социальные факторы выступают инструментом удовлетворения социокультурных образовательных потребностей личности.

В науке выделяют целую систему факторов: социальных, педагогических, психолого-педагогических. По отношению к личности, факторы нередко делят на внешние и внутренние.

Так, А. В. Мудрик к внешним факторам социализации личности относят несколько групп факторов: мегофакторы, составляющие первую группу, включает весь мир, влияющий на социализацию личности; макрофакторы, составляющие вторую группу, к которой относят этнос, общество, государство, их институты социализации личности; мезофакторы, составляющие третью группу, включая типы поселений, массовые средства коммуникации; микрофакторы, к которым относятся семья, группы сверстников, бытовое окружение, воспитательно-образовательные организации, непосредственно влияющие на социализацию личности [6, с. 10–11].

Вместе с тем, в педагогике традиционно используется три группы факторов: социальная среда, как социальный фактор; наследственность, как биологический фактор и воспитание, как педагогический, точнее, как социально-педагогический фактор

3) **Связь внешних и внутренних факторов социализации** и социокультурного образования личности, основывается на интегративной функции факторного подхода. Анализ педагогического процесса показывает, что **внешние факторы** связаны с ориентацией личности на социокультурные ценности, ценности социализации, к которым следует отнести:

- общественные потребности в социализации и социокультурном образовании подрастающих поколений;
- образовательный стандарт, выступающий программой, содержанием образовательной подготовки, критерием качества функционирования образовательного процесса;
- социокультурную компетентность, определяющая сущность образовательной деятельности субъектов педагогического процесса;
- гражданская направленность образовательной деятельности учебного коллектива, его ориентированность на формирование у учащихся гражданской ответственности, без чего социализация теряет свою ценность.

Образовательный процесс носит двусторонний характер. имеется не только внешний, но и внутренний аспект процесса образования. Внутренний аспект процесса социализации и социокультурного образования, связан с внутренними факторами, которые носят психолого-педагогический характер, включая интеллектуальный, эмоциональный, волевой и действенно-практический.

а) *Интеллектуальный фактор* связан с развитием творческого подхода к социализации и социокультурному образованию личности, вклю-

чая овладение социокультурными знаниями, умениями мыслительной и познавательной деятельности, включая формирование цели и мотивов социализации; развитие познавательных потребностей; ориентацию на социокультурные ценности; развитие социокультурной познавательной активности учащихся.

б) *Эмоциональный фактор* связан с актуализацией ценностей социализации и социокультурного образования; эмоционально-ценностное отношение к целям социализации и социокультурного образования личности; формирование устойчивой эмоциональной установки на положительное отношение к социализации и социокультурному образованию личности.

в) *Волевой фактор* связан с преодолением встречающихся трудностей, требует приложения определенных усилий для достижения цели образования, включает: активизацию социализации и социокультурной образовательной деятельности личности; актуализацию ценностей социокультурного образования личности; преодоление интеллектуальных и психологических затруднений, встречающихся в процессе социализации и социокультурного образования личности; самопобуждение к активной социализации и социокультурной образовательной деятельности личности.

г) *Действенно-практический фактор* социализации и социокультурного образования личности связан с формированием умений и навыков социокультурных отношений, включает: овладение умениями и навыками познавательной деятельности, субординацию социокультурных ценностей; включение учащихся в социокультурную образовательную деятельность; ориентацию личности на ценности социокультурного образования; формирование установки на социализацию и социокультурное образование личности учащегося. Реализация внешних и внутренних факторов потребовало наличия необходимых внешних и внутренних условий.

4) **Условия** в философии рассматриваются как совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т. д.), необходимых для возникновения, существования или изменения данного объекта [17, с. 286]. Сами условия делятся по различным основаниям. Чаще выделяют по принадлежности и сфере приложения: социальные, социально-педагогические, педагогические, психолого-педагогические, внешние и внутренние условия.

Внешние условия социализации независимы от личности. Их можно разделить на социальные, социально-педагогические, педагогические. Социализация и социокультурное образование личности связаны с управлением педагогическим процессом. Следовательно, необходим управлен-

ческий подход, который включает в себя организационные, процессуальные условия.

а) Организационные условия связаны с наличием цели управления и самоуправления процессом; разработкой проекта (плана, матрицы, концепции) достижения цели социализации; выделением ведущих идей и ценностей; принципов организации и функционирования процесса социокультурного образования.

б) Условия, отражающие функционирование процесса социализации требуют выделения средств управления; разработки и реализации модели педагогического процесса; состояние социально-психологического климата в коллективе, его ориентации на социокультурные ценности; наличие критериев, отражающие уровень социализации личности.

Внутренние условия социализации личности носят по преимуществу психологический, рефлексивный характер, отражают направленность личности на социализацию и социокультурное образование. Речь идет о самообразовании, самовоспитании, включения в структуру личности ценностей культуры социальных отношений:

- ориентированность личности на такие социальные ценности как добро, справедливость, порядочность, честность, обязательность, составляющие нравственную основу социализации личности;
- наличие личностных потребностей в социализации, выступающие в форме установки на социокультурное образование;
- формирование установки на социализацию личности, выступающей в форме готовности к социокультурной деятельности;
- подготовленность участников педагогического процесса к социокультурному образованию;
- установление между участниками процесса социализации доверительных отношений, атмосферы сотрудничества.

Следовательно, можно говорить об общих условиях социализации и социокультурном образовании учащихся, к которым следует отнести:

- установление единства социализации и социокультурного образования, ориентация на социокультурные ценности и формирование социокультурного поведения и отношений;
- включение личности в процесс социализации на основе разнообразных видов социокультурной деятельности;
- доминирование социокультурных ценностей в социальной общности, формирующие среду социализации личности;
- культивирование в коллективе учащихся культуры социальных отношений, корпоративных социокультурных традиций;

– готовность коллектива учащихся к активной социокультурной образовательной деятельности.

Краткое резюме

Социализация личности учащегося выступает как процесс овладения опытом общественных отношений. Ядром этих отношений являются ценности культуры социальных отношений, включая ценности культуры нравственных, правовых, политических отношений. Следовательно, социокультурное образование выступает процессуальным ядром, средством и фактором социализации личности учащегося.

Исходя из выше приведенного, социализация выступает как социокультурный процесс, осуществляемый в форме социальной адаптации, инкультурации и аккультурации. Высшей целью социализации выступает достижение моральных целей воспитания, выступающей и идеалом образования.

Значимость социализации возрастает по мере усиления нестабильности в системе общественных отношений. Социализация в противоречивом мире позволяет установить известное равновесие в культуре отношений, гармонии отношений между личностью и социокультурной средой.

Следовательно, к проблемам социализации личности, в частности ее социокультурного образования, следует отнести:

- определение цели и средств социализации личности в условиях нестабильного социокультурного развития общества и процесса образования;
- разработку теоретико-методологической базы социализации на основе социокультурного образования учащихся;
- технико-методическое обеспечение процесса социализации и социокультурного образования личности учащегося.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М., 1989. – 815 с.
2. Кравченко, С. А. Учебный социологический словарь [Текст]. – М. : Экзамен, 1999. – 352 с.
3. Аберкромби, Н. Социологический словарь [Текст] / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
4. Свеницкий, А. А. Социальная психология [Текст] / А. А. Свеницкий. – М. : ПРОСПЕКТ, 2005. – 336 с.
5. Журавлев, А. Л. Социальная психология [Текст] / А. Л. Журавлев, В. Л. Соснин, М. А. Красильников. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 416 с.

6. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст]. – М. : МОДЭК, 1997. – 365 с.
7. Мустафина, Ф. А. Основы социальной психологии [Текст]. – Магнитогорск : МаГУ, 1999. – 325 с.
8. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
9. Хоруженко, К. М. Культурология [Текст] : энцикл. сл. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 640 с.
10. Ломов, Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. [Текст] // Психологические проблемы социальной регуляции. – М. : Наука, 1976.
11. Парыгин, Б. Д. Социальная психология [Текст]. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
12. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.
13. Асташева, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии [Текст] // Педагогика. – М., 2002. – 341 с.
14. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст]. – М. : АСПЕКТ ПРЕСС, 1996. – 376 с.
15. Кравченко, А. И. Социология [Текст] /А. И. Кравченко, В. Ф. Анушин. – СПб. : Питер, 2005. – 432 с.
16. Кармин, А. С. Культурология [Текст]. – СПб. : Лань, 2001. – 832 с.
17. Философская энциклопедия [Текст] / под ред. Ф. В. Константинова. – М., 1970. – Т. 5. – 740 с.

М. А. ГАЛАГУЗОВА, Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА
Модернизация системы профессиональной подготовки
социальных педагогов¹

Система профессиональной подготовки социальных педагогов фактически начала формироваться с введением института социальных педагогов в России.

В развитии социальной педагогики в России можно выделить три периода: *предисторический, исторический и современный*. Первый период связан с предпосылками возникновения социальной педагогики. В отечественной науке и педагогической практике истоки и предпосылки выделения социальной педагогики в самостоятельную область знания можно найти в трудах и практической деятельности таких классиков педагогики, как К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой и др.

Особое значение для становления социальной педагогики приходится на 20-30-е годы прошлого столетия. В это тяжелое время деятельность таких выдающихся педагогов, как А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, была направлена, прежде всего, на помощь «выбитым из социальной колеи» детям, т. е., по сути, они были именно социальными педагогами, а деятельность организованных ими и многими другими педагогами детских опытных станций, коммун и других учреждений стала практическим воплощением социально-педагогических идей. В это время активно начали проводиться научные изыскания в области «педагогики среды» и «социального воспитания» (А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский, М. С. Иорданский, В. Н. Шульгин и др.)

В «Педагогической энциклопедии», изданной в конце 1920-х гг., есть специальный раздел «Система социального воспитания в РСФСР», где представлены основные идеи социально-педагогической деятельности.

Однако утверждение в стране социалистической идеологии прервало естественное поступательное развитие социальной педагогики. Построение советского государства, основанного на принципах социальной справедливости и социального равенства, предполагало, что разного рода социальные проблемы очень скоро и легко исчезнут сами по себе как «пережитки прошлого». В реальности же все произошло иначе. Социальных

¹ Статья публикуется при поддержке гранда РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область. Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области».

проблем и людей, в том числе детей, нуждающихся в социальной помощи, не становилось меньше, а наоборот увеличивалось, особенно в критические переломные периоды развития страны.

Поэтому закономерным шагом в период демократических, гуманистически ориентированных преобразований в России в 1990 г. стало официальное введение института социальной педагогики. С этого момента начался *второй исторический*, весьма значимый, период развития социальной педагогики в нашей стране.

Сложность этого периода заключалась в том, что социальная педагогика как *наука, область социально-педагогической деятельности и профессиональная подготовка социальных педагогов* начали развиваться одновременно и в отрыве друг от друга. Практика не могла опереться на научные знания, так как науки еще фактически не было, а науке нечего было осмыслять, поскольку сфера практической деятельности социального педагога только начала формироваться. Это, свою очередь, сказалось и на профессиональной подготовке социальных педагогов. Поэтому развитие теории, практики и профессиональной подготовки социальных педагогов начали развиваться одновременно и ускоренными темпами.

За прошедшие годы можно констатировать, что социальная педагогика в России состоялась. Этому свидетельствуют многие факторы. Во-первых, активно развивающаяся область практической деятельности социальных педагогов; принятие квалификационных характеристик социальных педагогов; определение их функциональных обязанностей и специфики работы в разных типах социально-педагогических учреждений. Социальные педагоги стали работать с дезадаптированными подростками; с детьми, не получившими общего образования; асоциальными семьями; в детских домах и домах ребенка; социальных приютах и кризисных центрах; в закрытых школах и начальных профессиональных училищах для несовершеннолетних правонарушителей; в воспитательных колониях, а также во многих других учреждениях. Все это нашло отражение в многочисленных работах ученых и практиков [1].

Второе направление этого периода связано с развитием теоретико-методологических основ социальной педагогики, что нашло отражение в трудах В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахасева, А. В. Мудрика, И. А. Липского, Г. Н. Филонова и других ученых [2]. Опубликованы монографические работы по становлению и развитию социальной педагогики как науки. В работах известных ученых в области социальной педагогики освещаются различные научные подходы к определению объекта, предмета, категориального аппарата этой науки. Одни ученые

в качестве объекта социальной педагогики рассматривают социальное воспитание (А. В. Мудрик, Т. А. Василькова, В. Р. Ясницкая и др.), другие – процесс социального развития человека (В. И. Загвязинский, А. В. Сластенин, Г. Н. Филонов и др.), есть и другие точки зрения. Существующие противоречия в определении сущности социальной педагогики разными учеными – это естественный и закономерный процесс развития относительно новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики.

С момента введения института социальной педагогики стала активно развиваться и область профессиональной подготовки социальных педагогов в высших и средних профессиональных учебных заведениях. В 1990 г. Государственный комитет СССР по народному образованию издал приказ «Об открытии специальности «социальная педагогика», в котором указывалось, что «в целях подготовки специалистов, способных вести воспитательную работу с детьми и взрослым населением в социально-культурной сфере открыть новые специальности «социальная педагогика» для высших и средне-специальных учебных заведений» [3, с. 16]. В 1994 г. была утверждена специальность «социальная педагогика» в рамках среднего профессионального образования (СПО). В 1995 г. был принят государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по подготовке социальных педагогов. ГОС СПО был утвержден в 1997 г. Затем в 2000, 2005 гг. принимаются новые ГОС ВПО и ГОС СПО, по которым проводится подготовка социальных педагогов в средних и высших профессиональных учебных заведениях.

Была разработана номенклатура специализаций в профессиональной подготовке социальных педагогов. Для подготовки специалистов за прошедшие годы были изданы многочисленные учебники, учебные пособия, методические рекомендации, словари и другая учебная литература, обеспечивающие профессиональную подготовку социальных педагогов [4].

За прошедший период времени активно развиваются и научные исследования в области социальной педагогики. По исследованию И. А. Липского, только на 2008 г. защищено более 1600 кандидатских и докторских диссертаций по проблемам социальной педагогики [5].

Реформирование профессиональной подготовки социальных педагогов, как показано выше, проводилось в течение длительного времени. Необходимо отметить, что реформирование системы образования – это естественный процесс, который зависит от многих факторов: социально-экономического развития общества, научно-технического прогресса, развития отечественного и мирового образования, уровня развития педагогической теории и практики и др.

Тот или иной этап реформирования образования выражается определенной педагогической идеей, которая в дальнейшем развивается в определенном научном направлении, которое фиксирует исторически сложившиеся характеристики общности педагогических явлений, объединенных относительным единством идейных ориентаций и принципов, соответствующих определенным периодам в развитии педагогической науки и педагогической практики.

Разные направления являются «узловыми пунктами» педагогического осмысления действительности. Так, только на протяжении XX в. можно отметить такие важные направления, как активизация учебного процесса (Н. А. Менчинская, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская и др.); оптимизация учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский, М. И. Ерецикий, В. И. Каган и др.); гуманизация образования (И. А. Зимняя, Д. Д. Зуев, Д. С. Лихачев, Н. Д. Никандров, Е. В. Ткаченко, Е. Н. Шиянов и др.).

Реформирование системы профессиональной подготовки социальных педагогов проводилось с позиции гуманизации образования. Гуманизация образования была провозглашена в свое время как один из принципов реформы российского образования. Она приобретала черты глобальности, превращалась в одну из определяющих педагогических категорий, вбирающую в себя почти все наиболее существенные преобразования в этой области научного знания и практической деятельности.

Гуманистические тенденции в социальной педагогике проявлялись в обновлении ее содержания, совершенствовании методов работы социального педагога, внедрении инновационных социально-педагогических технологий. Менялись требования к участникам социально-педагогического процесса – социальным педагогам и детям с проблемами. Изменяются позиции родителей, детей с проблемами и социального педагога в процессе оказания социально-педагогической помощи, что предопределяет формирование нового понятия «педагогическое взаимодействие». Изучение данного феномена позволяет уточнить его структуру, содержание, виды, условия, позволяющие развивать личность ребенка и изменять поведение, деятельность и отношения участников социально-педагогического взаимодействия. Изменение взгляда на ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, обуславливает тот факт, что многие аспекты и стороны его жизни, развития его личности, которые до недавнего времени оставались за рамками профессиональных интересов социальных педагогов, становятся объектом их внимания.

Подводя итоги второго «исторического» периода можно заключить, что социальная педагогика как область науки, практической деятельности и профессиональной подготовки кадров – социальных педагогов состоялись.

И, наконец, *третий современный период* в развитии социальной педагогики. Он связан с широкомасштабными явлениями модернизации. Термин «модернизация» сегодня прочно вошел в политическую, социологическую, экономическую, производственную и другие сферы научной и практической деятельности, в том числе и в образование.

В 2013 г. вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего профессионального образования. Вхождение России в мировое образовательное пространство, присоединение к Болонскому процессу, принятие ФГОС ВПО изменили систему профессионального образования в вузах. С 2013 г. вузы перешли на трехуровневую систему подготовки кадров. Первый уровень – бакалавриат, второй – магистратура, третий – аспирантура. Концептуальная сущность современного периода развития российского образования в аспекте принятых важнейших государственных документов выражается *идеей модернизации*, которая отражает обновление содержания профессионального образования, приведение характеристик и качеств системы образования в соответствии с современными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития страны.

В 2015 г. вузы заканчивают подготовку специалистов по социальной педагогике. Вузы перешли на подготовку кадров согласно ФГОС ВПО третьего поколения, в котором социальная педагогика отнесена к направлению подготовки *психолого-педагогического образования*, профиль – *психология и социальная педагогика* [6]. Такое кардинальное изменение профессиональной подготовки социальных педагогов вызывает много проблем.

Первая проблема связана с реализацией нового стандарта в практику работы вузов. Дело в том, что стандарты не прошли широкого обсуждения педагогической общественностью, не были экспериментально проверены, что противоречит любому научному исследованию и практике его внедрения. Поэтому вузы еще не освоили новый стандарт, как планируется ввести модернизированный стандарт 3+ и готовятся стандарты четвертого поколения.

Вторая проблема, вытекающая из первой, – противоречие между профессиональной деятельностью социальных педагогов и их подготовкой.

В ФГОС ВПО указаны виды профессиональной деятельности бакалавра: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего и дополнительного образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность, педагогическая деятельность в дошкольном образовании, педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования. Таким образом, поле профессиональной деятельности социальных педагогов сокращается до учреждений общего образования. Между тем на практике социальные педагоги давно востребованы и работают в учреждениях социальной защиты населения, медицинских, пенитенциарных и других учреждениях.

Казалось бы, что социальный педагог сегодня должен быть востребован, именно ему приходится решать социальные проблемы детей. К уже известным социальным проблемам детей сегодня добавляются новые – дети-мигранты и их обучение в школе, инклюзивное обучение, проблемы приемных родителей и многие другие. Но именно социальный педагог и психолог были когда-то сокращены во многих образовательных учреждениях в связи с экономическими проблемами. Однако, в реальной практике, их должности существуют, и поле их профессиональной деятельности четко очерчено квалификационными характеристиками, включенными в Общероссийский классификатор ОК 016-94 профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов.

Реалии сегодняшнего времени изменяют требования к практической деятельности социальных педагогов. Образовательным и социальным учреждениям требуется социальный педагог, способный овладевать новыми социально-педагогическими технологиями, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, демонстрирующий инновационное поведение, способность самостоятельно решать сложные задачи, быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

Решить эту важную проблему возможно с разработкой *профессионального стандарта социального педагога*. В настоящее время утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н. Для апробации стандарта в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы инициирован проект по поддержке деятельности 21 экспериментальных площадок, на которых апробируется этот стандарт.

Сегодня разрабатывается проект стандарта социального педагога, в котором определяются его функциональные обязанности, учреждения, в которых он может работать и другие важные профессиональные обязанности и права социального педагога. Такой стандарт позволит подготовить предложения по изменению нормативной правовой базы, регламентирующей профессиональную деятельность социального педагога. Кроме того, стандарт повлияет на модернизацию содержания ФГОС ВПО по подготовке бакалавров для социально-педагогической деятельности.

Третья проблема связана с научно-методическим обеспечением подготовки бакалавров, от которого зависит их качественная профессиональная подготовка. Согласно ФГОС ВПО вузам даны большие полномочия в определении содержания образовательной программы бакалавра, их учебно-методического обеспечения.

Уровень учебно-методической обеспеченности является одним из условий, позволяющим достичь необходимого качества подготовки бакалавров в очной, очно – заочной и заочной формах обучения, а также при использовании дистанционных форм обучения. Поэтому, в короткие сроки преподавателям вузов, предложено разработать учебно-методические комплексы (УМК), которые появляются в открытом доступе, сети-интернет, вывешиваются на учебном портале. УМК – это система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для организации основных и дополнительных образовательных программ. Основная цель создания УМК – предоставить студенту полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины.

С одной стороны, это хорошо для студентов, особенно при дистанционном обучении; интересно и для преподавателя, которому предоставляется возможность творчески подходить к обучению студентов. Но трудность заключается в том, что преподавателю нужно представить УМК «здесь и сейчас». Это очень сложная задача для преподавателя. Фактически ничего практикой не проверяется, а скорее предполагается, что должна быть такая-то программа, такие-то рекомендации. Конечно, со временем эти материалы будут уточняться, проверяться, корректироваться. Но это дело будущего. Сегодня же мы публикуем материалы, которые не апробированы, работаем с «чистого листа». Конечно, можно приспособить опубликованные ранее учебные материалы для подготовки специалистов по социальной педагогике. Но как учесть специфику подготовки бакалавров? В спешке забываются принципы дидактики: научность, доступность, связь теории с практикой и другие, которые нет

возможности просто физической и временной отразить и следовать им.

Известно, что основным видом учебно-методического обеспечения является учебник (печатный, компьютерный, аудиовизуальный или иной). Но независимо от носителя информации – это важнейший источник и основное средство обучения, которое должно соответствовать требованиям ФГОС ВПО, иметь выверенный и *апробированный теорией и образовательной практикой характер*. Все это в полной мере относится и к другим источникам учебной информации: учебным пособиям, методическим рекомендациям, задачкам, сборникам упражнений, словарям и т. д., которые предназначены для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебными программами. Написать любое учебно-методическое пособие «здесь и сейчас», по нашему мнению, опубликовав не один десяток книг по социальной педагогике, невозможно. Отсюда возникает острая проблема в разработке учебников и учебных пособий для подготовки будущих социальных педагогов.

Четвертая проблема связана с повышением квалификации преподавателей вузов, реализующих ФГОС ВПО. Уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского, что «в деле воспитания и обучения ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Главная фигура, от которой зависит успешность или неуспешность внедрения новых стандартов – *преподаватель вуза*.

Н.Б. Москвина проводила социологические исследования по выявлению отношения преподавателей к процессам, происходящим в высшем образовании. В результате автор приходит к выводу, что «анализ отношения преподавательского состава к происходящим в высшем образовании переменам дает основание для тревоги за успешность этих перемен, так как значительная часть респондентов демонстрирует неверие в целесообразность происходящего, в целесообразность перемен традициям и специфике отечественного образования, в адекватность применяемых подходов заявленным целям» [7, с. 60].

Знать отношение преподавательского корпуса к ФГОС ВПО важно. С другой стороны, необходимо уметь предвидеть, как будут изменяться эти отношения, как помочь преподавателю в освоении новых стандартов? Поэтому одна из важнейших задач сегодня, по нашему мнению, – это подготовка преподавателя к освоению новых стандартов, например, в рамках повышения квалификации.

В заключении можно отметить, что анализ процессов общественного развития свидетельствует, что сфера профессиональной социально-педагогической деятельности не только сохранится как важная составляющая

профессиональной структуры общества, но и будет активно развиваться, выполняя значимые социальные функции. Это, в свою очередь, означает, что социальная педагогика не утратит своего статуса самостоятельной научной отрасли, а методологические, теоретические и технологические подходы, обеспечивающие эффективную подготовку профессиональных кадров к социально-практической деятельности, продолжают оставаться актуальным объектом научно-педагогических исследований.

Литература

1. Маслова, Н. Ф. Книга социального педагога [Текст]. – Орел, 1994; Олиференко, Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства [Текст] : моногр. – М., 1998; Галагузова, Ю. Н. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям [Текст] : учеб. пособие / Ю. Н. Галагузова, В. В. Ремезова. – Н. Новгород, 2001; Никитина, Л. Е. Социальный педагог в школе [Текст]. – М., 2003 и др.
2. Бочарова, В. Г. Социальная педагогика [Текст]. – М., 1994; Филонов, Г. Н. Теоретико-методологические основы социальной педагогики [Текст]. – М., 1998; Липский, И. А. Социальная педагогика: методологический анализ [Текст] : учеб. пособие. – М., 2004; Мардахеев, Л. В. Социальная педагогика: полный курс [Текст] : учеб. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2011 и др.
3. Социальный педагог [Текст] : документы, программно-методические материалы для пед. учеб. заведений : в 2-х ч. – Ч. 1. – М., 1991.
4. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2000; Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.; Штинова, Г. Н. Социальная педагогика [Текст] : учеб. / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2008 и др.
5. Липский, И. А. Социальная педагогика: диссертационные исследования 1971–2007 [Текст] : науч.-информ. пособие для докторантов, аспирантов и соискателей ученых степеней / И. А. Липский, С. И. Липский – М., 2008.
6. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) [Текст] : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 № 200.
7. Москвина, Н. Б. Изменения в высшем образовании глазами преподавателей [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 55–61.

В. П. СМОРЧКОВА
Кластерный подход
в модернизации социально-педагогического образования

Модернизация провозглашается механизмом устойчивого развития системы образования в соответствии с требованиями времени, социальными и экономическими потребностями общества, запросами личности. Модернизация отечественного образования коренным образом меняет образовательные приоритеты, образовательную парадигму в целом. В этих условиях чрезвычайно востребованными оказываются системы профессионального образования кластерного типа.

Первоначально термин «кластер» (англ. cluster – пучок, гроздь, скопление) появился в статистике и информатике, а затем стал использоваться в экономике, социологии, антропологии, психологии и др. Существенный вклад в формирование кластерного подхода и кластеризации внес М. Портер, изучая проблемы конкурентоспособности страны в целом и ее образовательной системы, в частности. Согласно его теории, эффективность любой системы следует оценивать через призму не отдельных составляющих, а кластеров – взаимосвязанных компонентов, элементов и т. д. При этом кластеры рассматриваются как «группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [1, с. 6].

В сфере образования кластерный подход к структурированию управления образовательным учреждением, его организации, развитию, повышению конкурентоспособности является признанным в зарубежных научных исследованиях (Р. Блэшфилд, Д. Вэн Райзинг, М. Жамбю, М. С. Олдендерфер и др.). В отечественной науке проблема образовательных кластеров также достаточно активно актуализируется многими учеными, в трудах которых анализируется их структура, процесс формирования, этапы развития (В. П. Бурдаков, В. Т. Волов, Л. В. Воронцова, Т. М. Давыденко, Е. А. Корчагин, Д. Ю. Лапыгин, А. В. Леонтьев, Н. Б. Пугачева, П. И. Смирнов, А. В. Третьяков, Т. И. Шамова, Ю. Н. Юров, О. Е. Яворский и др.). В целом кластерный подход рассматривается, прежде всего, как новая организационно-управленческая технология, позволяющая повысить конкурентоспособность как отдельного региона или отрасли, так и государства в целом. Применительно к обра-

зовательным системам кластер трактуется как качественно новая форма организации управления учреждением образования.

Основные требования кластерного подхода в образовании заложены в принципах полисубъектности, полисферности, многоуровневости, дополнительности и технологичности в целях оптимизации многоступенчатого непрерывного процесса профессионального становления специалиста. Особое значение имеет принцип полисубъектности, предполагающий реализацию модели тройной спирали (Triple Helix Model), основу которой составляют партнерские взаимодействия между тремя институциональными секторами – государством, бизнесом и наукой/университетами, при этом вузы выводятся на позиции ведущих субъектов [2]. Роль вузов в образовательном кластере заключается в разработке и внедрении новых социальных технологий и методик, подготовке, переподготовке и повышении квалификации профессиональных кадров для учреждений/предприятий – участников кластера, аккумулировании и трансляции знания между ними, консалтинге в различных областях их деятельности [3]. Выступая источником и проводником инноваций, именно вуз обеспечивает учреждения, организации и предприятия новыми конкурентоспособными и социально значимыми проектами, разработками и технологиями.

При реализации кластерного подхода необходимы наличие, общей цели, правовой основы совместной деятельности субъектов, объединившихся в кластер, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами и механизма управления.

Особо следует подчеркнуть, что при формировании кластера социально-педагогического образования необходимо учитывать уникальную специфику самого этого образования. Социально-педагогические концепты охватывают всю совокупность видов деятельности и отношений людей, «все сферы социальной жизни – экономической, политической, духовно-нравственной, социокультурной, все отрасли профессионального образования» [4, с. 44]. То есть социально-педагогическое образование выступает в качестве универсальной компоненты профессиональной подготовки любого специалиста, которая предполагает приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме в рамках своей профессиональной деятельности. Оно воздействует не только на тех, кто непосредственно погружен в него (социальный педагог, социальный работник и др.), но в силу многочисленных связей, отношений, взаимодействий между людьми – практически на всех членов социума, поскольку связано с процессами социализации каждого человека: овладением им основными

правилами жизнедеятельности в обществе, освоением культуры социального мышления, социальных чувств и межличностного взаимодействия, культуры влияния на жизнь социума [5].

С этих позиций кластер социально-педагогического образования представляет собой единую систему иерархически выстроенных взаимосвязанных учреждений, организаций, предприятий, властных структур, заинтересованных в решении проблем социализации, социального воспитания, социального обучения и социального развития человека [6].

Целью кластера социально-педагогического образования является обеспечение реализации требований социального заказа в контексте подготовки социальных педагогов, что предполагает их успешную адаптацию и готовность к профессиональной и инновационной деятельности, горизонтальную и вертикальную профессиональную мобильность.

Структурными составляющими кластера социально-педагогического образования могут выступать различные образовательные учреждения (дошкольные общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, общеобразовательные школы, специальные коррекционные образовательные учреждения, лицеи, гимназии, школы-интернаты, детские дома, средние специальные учебные заведения, вузы и т. д.); специализированные учреждения (центры реабилитации, социальные приюты и т. д.); муниципальные органы (органы опеки и попечения, центры социальной психолого-педагогической помощи, учреждения социальной защиты населения, социальной помощи семье и детям и т. д.), научные, культурно-досуговые, спортивно-оздоровительные, медицинские, технологические, производственные и другие учреждения, организации и предприятия.

Формирование механизмов взаимодействия субъектов кластера социально-педагогического профиля создаст прочную основу реализации образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза. Следует подчеркнуть, что такая деятельность может осуществляться как в самом вузе, так и на площадках, созданных в организациях, учреждениях, на предприятиях при участии вуза. Например, в целях погружения студентов в профессиональную среду, их профессиональной занятости и выполнения реальных задач практической деятельности по профилю обучения, в вузе могут создаваться мастерские профессиональной деятельности, профессиональные и научно-исследовательские лаборатории, агентства профессиональных технологий, конструкторские бюро, студенческие бизнес-инкубаторы и фирмы, технопарки и т. д. В свою очередь, на предприятиях, в организациях при участии вуза могут быть образованы «базо-

вые кафедры» по отдельным направлениям профессиональной деятельности, созданы временные рабочие места для работы обучающихся в период летних каникул и в свободное от учебы время, на время практики. Также перспективно создание инфраструктуры и стажировочных площадок для изучения актуальных социально-педагогических проблем, научно-обоснованной апробации и реализации результатов исследований в образовании. На стажировочные площадки предполагается перенести обучение студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры. В результате студенты получают возможность осуществлять проектирование и внедрение в общеобразовательные и социальные учреждения свои дипломные проекты в соответствии с социальным заказом данного учреждения, а их дипломные работы станут итогом научного осмысления собственной практической деятельности.

Одним из механизмов, объединяющим усилия представителей бизнеса, науки/университетов и государства, заинтересованных в организации совместной деятельности и проведении долгосрочных научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ, является технологическая платформа [7].

Технологическая платформа направлена на активизацию усилий по созданию перспективных инновационных технологий, новых продуктов (услуг), на привлечение дополнительных ресурсов для проведения исследований и разработок на основе участия всех заинтересованных сторон. Так, работодатель может выступать фактическим заказчиком исследовательских тем, проектов, в разработке и реализации которых могут принимать участие не только преподаватели, но и студенты, магистры, аспиранты. Или, наоборот, научно-образовательное сообщество предлагает свои исследования как работодателю, так и властным государственным структурам.

Инновационный характер кластерного подхода связан, прежде всего, с взаиморазвитием и саморазвитием участников кластера на основе осуществления устойчивого социального партнерства. Внутрикластерные взаимосвязи, предполагающие наличие постоянных личных контактов, общего взаимодействия, облегчают профессиональную коммуникацию, передачу информации о тенденциях в сфере образования, инновациях в развитии образовательной системы и профессиональной сферы, делают доступными новые направления, технологии и средства обучения, апробацию их в образовательном процессе.

Кластерный подход гарантирует получение нового качественного результата за счет интеграции усилий каждого участника кластера. Кла-

стерные эффекты социально-педагогического образования заключаются в следующем:

- адаптация системы профессионального образования региона к потребностям учреждений, организаций, предприятий кластера, повышение уровня адаптации выпускников вуза к требованиям рынка труда, гарантия их трудоустройства;
- устойчивая связь с работодателями, ориентация на запросы работодателя к направленности и профессиональной подготовке социальных педагогов;
- формирование со стороны участников кластера запросов на актуальные научно-исследовательские и опытно-экспериментальные разработки;
- опора на развитие потенциальных возможностей каждого участника образовательного кластера за счет их взаимодействия на основе социального партнерства;
- интеграция интеллектуальных ресурсов участников образовательного кластера, координация приоритетных направлений научно-исследовательской деятельности, возникновение новых научных направлений, совместная работа над инновационными научными проектами;
- возможность эффективной подготовки, переподготовки, повышения квалификации персонала за счет объединения ресурсов участников кластера и открытого образовательного пространства.

Таким образом, кластерный подход, являясь одним из стратегических направлений модернизации высшей школы, ориентирован на интеграцию институциональных секторов: государства, рынка труда, науки и образования. Кластер социально-педагогического образования как новая форма организации управления учреждением образования представляется высоко перспективным, поскольку будет способствовать повышению качества профильного социально-педагогического образования, а также конкурентоспособности вуза и его социальных партнеров.

Литература

1. Портер, М. Конкуренция [Текст] / пер. с англ. – М. : Вильямс, 2005. – 608 с.
2. Киященко, Л. П. Тройная спираль трансдисциплинарности в обществе знаний [Текст] // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2010. – № 3. – С. 67–74.
3. Барышникова, М. Ю. Кластерное взаимодействие в стратегических программах развития вузов [Текст] // Ректор вуза. – 2012. – № 4. – С. 18–21.

4. Плоткин, М. М. Социальная педагогика как феномен современного мира [Текст] // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 2. – С. 44–45.

5. Амелъченко, Т. В. Тенденции развития социально-педагогического образования [Текст] // Российский научный журнал. – 2009. – № 3 (10). – С. 8–13.

6. Смorchков, В. П. Проблема обеспечения качества социально-педагогического образования: кластерный подход [Текст] // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы IX Международной науч. конф. (18–19 августа 2012 г., Мадрид). – М. : МАНПО, 2012. – С. 55–61.

7. Майер, Б. О. Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ [Текст] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 36–47.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРТАШКИНА Тамара Андреевна

доктор философских наук, кандидат педагогических наук; доцент, профессор кафедры культурологии и искусствоведения Дальневосточного федерального университета, Школа искусства, культуры и спорта (г. Владивосток)

БЕНИН Владислав Львович

доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

БУХАРОВА Галина Дмитриевна

почетный работник высшего профессионального образования РФ, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова (Москва)

ВЕТОШКИН Сергей Александрович

доктор педагогических наук, профессор кафедры права Института социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ВОРОНИНА Людмила Валентиновна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАЙНЕЕВ Эдуард Робертович

кандидат педагогических наук, заведующий ресурсным центром, мастер производственного обучения Ульяновского профессионально-педагогического колледжа, доцент кафедры технологии Ульяновского педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)

ГАЛАГУЗОВА Минненур Ахметхановна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАЛАГУЗОВА Юлия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГРЕБЕНКИНА Лидия Константиновна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (г. Рязань)

ДАВЫДОВА Наталия Николаевна

кандидат технических наук, доцент, заместитель главного редактора журнала «Образование и наука. Известия УрО РАО» Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ДЕГТЕРЕВ Виталий Анатольевич

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДУРАНОВ Михаил Евгеньевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, руководитель «Центра социокультурных проблем развития личности и коллектива» при Челябинской государственной академии культуры и искусств (г. Челябинск)

ЕРЕМКИНА Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (г. Рязань)

ЖУКОВА Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна

доктор философских наук, профессор, директор Института стратегии и теории образования, главный редактор журналов «Ценности и смыслы», «Отечественная и зарубежная педагогика», член Союза писателей России (Москва)

ИППОЛИТОВА Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионально-технологического образования Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск)

ИСАКОВА Татьяна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой журналистики Волжского университета им. В. Н. Татищева (г. Тольятти)

КАРНАУХ Надежда Валентиновна

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Благовещенского государственного педагогического университета (г. Благовещенск)

КОРШУНОВА Наталья Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Уссурийск)

КОРОЛЬ Андрей Дмитриевич

доктор педагогических наук, доцент, ректор Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Беларусь, г. Гродно)

ЛИТВАК Римма Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, академик Академии социального образования, директор Института культуры детства Челябинской государственной академии культуры и искусств (г. Челябинск)

НАЗАРОВА Наталья Михайловна

доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета (Москва)

НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ПОДКОРЫТОВ Владимир Иванович

директор Центра дополнительного образования Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

РОММ Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

СИМОНОВА Алевтина Александровна

доктор педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

СЛОМЧИНСКИЙ Анатолий Геннадьевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, филиал в г. Краснотурьинске (г. Краснотурьинск)

СМОРЧКОВА Валентина Петровна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета (Москва)

СТАРИКОВА Людмила Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ТАУШКАНОВА Екатерина Анатольевна

аспирантка, старший преподаватель кафедры иностранного языка и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, филиал в г. Краснотурьинске (г. Краснотурьинск)

ТКАЧЕНКО Евгений Викторович

академик РАО, доктор химических наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института развития профессионального образования (Москва)

УСОЛЬЦЕВ Александр Петрович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ФЕДОРОВ Владимир Анатольевич

доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ФИЛАТОВА Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, профессор, директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

LIST OF CONTRIBUTORS

ARTASHKINA Tamara Andreevna

Doctor of Philosophy, Cand. Sc. (Education), associate professor, Culturology and Theory of Art chair of the Far Eastern Federal University, School of Art, Culture and Sports (Vladivostok)

BENIN Vladislav Lvovich

Doctor of Education, professor, head of the Cultural and Social-Economic Sciences chair, the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Bashkir State Pedagogical University the Name of M.Akmully" (Ufa)

BUKHAROVA Galina Dmitrievna

Doctor of Education, professor, Informational Technologies chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Russian State Vocational Pedagogical University" (Yekaterinburg)

DAVYDOVA Natalia Nikolaevna

Cand. Sc. (Technical Sciences), associate professor, deputy chief editor of "Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of the RAE "Russian State Vocational Pedagogical University"" (Yekaterinburg)

DEGTEREV Vitaly Anatolievich

Doctor of Education, professor, Dean of the Faculty of International Relations and Socio-humanitarian Communications, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Ural State Pedagogical University" (Yekaterinburg)

DOROKHOVA Tatyana Sergeevna

Cand. Sc. (Education), associate professor, Social Pedagogy chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Ural State Pedagogical University" (Yekaterinburg)

DURANOV Michael Evgenievich

Doctor of Education, Professor of the Pedagogy and Psychology chair of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, the head of the “Center of social and cultural problems of the personality and group development” in the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk)

EREMKINA Olga Vasilievna

Doctor of Education, professor of Ryazan State University. Named after S. A. Esenin (Ryazan)

FEDOROV Vladimir Anatolievich

Doctor of Education, professor, Director of Research and Education Center of Vocational Teacher Education, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

FILATOVA Irina Alexandrovna

Cand. Sc. (Education), professor, director of the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GAINEEV Eduard Robertovich

Cand. Sc. (Education), Head of the Resources Center, master of Vocational Training of Regional State Budgetary Educational Institution of Secondary Vocational Education “Ulyanovsk vocational training college”, associate professor, Technology chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ulyanovsk State Pedagogical University” (Ulyanovsk)

GALAGUZOVA Minnenur Akhmetkhanovna

Doctor of Education, professor, the Social Pedagogics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

GALAGUZOVA Julia Nikolaevna

Doctor of Education, professor, Head of the Pedagogics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

GREBENKINA Lydia Konstantinovna

Doctor of Education, professor, professor of the Pedagogy and Education Management chair of the Ryazan State University named after S. A. Yesenin (Ryazan)

IPPOLITOVA Natalia Victorovna

Doctor of Education, professor, Vocational and Technological Education chair, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Shadrinsk State Pedagogical Institute”» (Shadrinsk)

ISAKOVA Tatyana Borisovna

Cand. Sc. (Education), associate professor, head of the Journalism chair, Volzhsky University named after V. N. Tatishev (Togliatti)

IVANOVA Svetlana Veniaminovna

Doctor of Philosophy, professor, Director of the Institute for Strategy and Theory of Education, editor in chief of “Values and meaning”, “Domestic and foreign pedagogy”, a member of the Writers' Union of Russia (Moscow)

KARNAUKH Nadezhda Valentinovna

Cand. Sc. (Education), professor, Head of the Pedagogy chair, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Blagoveshchensk State Pedagogical University” (Blagoveshchensk)

KOROL Andrei Dmitrievich

Doctor of Education, associate professor, Rector of Grodno State University named after Yanka Kupala (Belarus, Grodno)

KORSHUNOVA Natalia Leonidovna

Cand. Sc. (Education), associate professor, professor of the Pedagogy chair, School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Ussuriisk)

LITVAK Rimma Alekseevna

Doctor of Education, Professor, Head of Pedagogy and Psychology chair, academician of the Academy of Social Education, Director of the Institute of Culture of Childhood, the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk)

NAZAROVA Natalia Mikhailovna

Doctor of Education, professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow)

NOVOSELOV Sergey Arkadyevich

Doctor of Education, professor, Director of the Pedagogics and Psychology of Childhood Institute of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

PODKORYTOV Vladimir Ivanovich

Director of Continuing Education Center of the Pedagogy and Psychology of Childhood Institute of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

ROMM Tatiana Aleksandrovna

Doctor of Education, associate professor, Head of the Pedagogy and Psychology chair, Institute of History, Humanities, Social Education of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk)

SIMONOVA Alevtina Aleksandrovna

Doctor of Education, professor, Rector of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

SLOMCHINSKY Anatoly Gennadievich

Doctor of Education, professor, Russian Language chair of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, branch in Krasnoturinsk (branch in Krasnoturinsk)

SMORCHKOVA Valentina Petrovna

Doctor of Education, associate professor, professor of General and Educational Psychology chair of Moscow State Regional University (Moscow)

STARIKOVA Lyudmila Dmitrievna

Doctor of Education, professor, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

TAUSHKANOVA Ekaterina Anatolievna

postgraduate student, assistant professor, Foreign Language and Translation chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Training “Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin”, branch in Krasnoturinsk (Krasnoturinsk)

TKACHENKO Yevgeny Viktorovich

academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Chemistry, professor, chief researcher of the Research Institute for Development of Vocational Training (Moscow)

USOLTSEV Alexander Petrovich

Doctor of Education, professor, head of the Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics chair of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

VERBITSKY Andrey Aleksandrovich

Doctor of Education, professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Department of Social and Educational Psychology of the Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov (Moscow)

VETOSHKIN Sergey Aleksandrovich

Doctor of Education, Professor of Law, Institute of Sociology and Law of the Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

VORONINA Lyudmila Valentinovna

Doctor of Education, associate professor, professor of the Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science during Childhood chair of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

ZHUKOVA Elena Dmitrievna

Cand. Sc. (Education), associate professor, associate professor of Cultural and Socio-economic disciplines chair, the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Bashkir State Pedagogical University the Name of M. Akmully” (Ufa)

Научное издание

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 8

Редактор *Г. Н. Штинова*

Переводчик *И. В. Волгина*

Компьютерная верстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 13.04.2015. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 21,39. Уч.-изд. л. 24,68. Тираж 1000 экз. Заказ № 3242

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО Универсальная Типография «Альфа Принт»
620030, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Карьерная, дом № 14
Телефон +7 800 300 16 00. Сайт www.alfaprint24.ru