

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

№ 2(38) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2006

**ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: НАУЧНЫЕ
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ (IV регион. науч.-
практ. конф., 20–21 февр. 2006 г., Екатеринбург) 3**

- Романцев Г. М.** Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций 4
- Ткаченко Е. В.** Организационно-методологические основы становления и развития научных школ профессионального и профессионально-педагогического образования 14
- Загвязинский В. И.** Стратегические ориентиры и практика реформирования образования 28
- Зеер Э. Ф.** Фундаментальные и прикладные исследования психологии образования в Уральском регионе 36
- Решение участников IV региональной научно-практической конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» 45

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 48

- Куприянов Б. В.** Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей (попытка обоснования концепции) 48
- Метаева В. А.** Проектирование рефлексивных методик в последипломном образовании 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 63

- Бородина Н. В., Мирошин Д. Г.** Система внутрифирменной подготовки рабочих кадров 63
- Дорожкин Е. М.** Реализация социально-педагогической многомерности дополнительного профессионального образования взрослых 73
- Матвеева Т. А.** О роли самостоятельной работы студента технического вуза в становлении его профессиональной компетентности 79

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 86

- Кружкова О. В., Шахматова О. Н.** Эффективность функционирования структуры психологических защит личности педагога 86
- Минюрова С. А.** Личностно-профессиональное саморазвитие как порождающая субъекта деятельность 95

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 105

- Гончаров С. З.** Творческая мысль: истоки, эвристика и значение в образовании 105

ДИСКУССИИ	114
<i>Судьбы российского образования</i>	
Коршунова Н. Л. Стратегия модернизации – назад в будущее?.....	114
Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования.....	120
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ	128
Лурье Л. И. Воспитание в региональной системе образования. Часть 2. Искусство руководства классом	128
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Всероссийская науч.-практ. конф., 1–2 марта 2006 г., Тюмень)	136
Борисенков В. П. Научно-технический прогресс и проблемы воспитания молодежи	140
Резолюция Всероссийской научно-практической конференции «Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования» (1–2 марта 2006 г.).....	143
АВТОРЫ НОМЕРА	146

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, Л. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,
Е. В. Коротаяева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных,
Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко.

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2006

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2006

ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ

IV Региональная научно-практическая конференция,
20–21 февраля 2006 г., Екатеринбург

В соответствии с планом научных мероприятий УрО РАО и РГППУ 20–21 февраля 2006 г. в Российском государственном профессионально-педагогическом университете состоялась **IV региональная научно-практическая конференция «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»**. В работе конференции приняли участие 258 человек из 8 регионов Большого Урала: Башкортостана, Удмуртии, Свердловской, Тюменской, Пермской, Оренбургской, Курганской и Челябинской областей.

В рамках конференции работало 8 секций:

- Философия, теория и история педагогики и образования на Урале.
- Психологические и физиологические основы развития личности в образовании.
- Образование и культура на Урале.
- Здоровьесбережение, экологическое и ноосферное образование в Уральском регионе.
- Экономика, управление и прогнозирование в системе образования в Уральском регионе.
- Информационные технологии в образовании.
- Проблемы и пути развития общего среднего, дошкольного и дополнительного образования в Уральском регионе.
- Развитие профессионального образования на Урале.

По итогам конференции, констатируя достижения педагогической науки и практики Уральского региона, признавая необходимость и положительный опыт сотрудничества научных и управленческих кадров республик и областей Уральского региона, ориентируясь на опубликованные материалы модернизации образования в России, участники конференции признали цели и задачи комплексной программы НИР УрО РАО на 2001–2005 гг. достигнутыми.

Принята новая программа НИР УрО РАО на 2006–2008 гг., исследования которой будут направлены на обеспечение научно-методического и экспертного сопровождения процессов модернизации и регионализации всех уровней образования, координации территориального и отраслевого развития науки в образовании, комплексного исследования процессов социализации, культурного развития и воспитания человека в Уральском регионе.

ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИЙ

Г. М. Романцев

Ключевые слова: комплексная программа НИР; научные исследования в области образования; Уральское отделение РАО.

Резюме: В статье анализируется деятельность Уральского отделения РАО по организации и координации фундаментальных и прикладных научных исследований в области образования за период с 1999 г. по настоящее время, а также определяются цели, задачи и направления научно-педагогических исследований в соответствии с комплексной программой НИР УрО РАО на период 2006–2008 гг.

В 2005 г. Уральскому отделению Российской академии образования исполнилось пять лет. Все эти пять лет УрО РАО реализовывала комплексную программу научно-исследовательских работ «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций», которая объединила усилия ученых десяти регионов Большого Урала.

На рис. 1 представлены данные, которые позволяют оценить развитие научных процессов в рамках пятилетней программы научных исследований УрО РАО. Заметим лишь, что к 2005 г. их количество возросло вдвое по сравнению с 1999 г. – годом начала реализации программы.

Новая программа НИР на 2006–2008 гг. включает уже 158 тем, что в три раза превышает исходное количество 1999 г. Это говорит о большой активности ученых-педагогов Уральского региона, несмотря на скудное финансирование научных исследований. При этом на протяжении всех лет около пятидесяти тем УрО РАО включались в тематику важнейших исследований Российской академии образования.

Рост количества научных тем в комплексной программе НИР УрО РАО связан с интересной тенденцией в изменении количества ученых – докторов и кандидатов наук, проводящих исследования (рис. 2, 3).

Если в первые годы действия программы НИР основной акцент в исследованиях был связан с процессами воспитания и развития высшей школы, а другие направления были представлены недостаточно, то в последующие годы проводилась активная научная политика по установлению баланса исследований по всем основным направлениям. В настоящее время все основные направления исследований в педагогике и психологии поддерживаются учеными Уральского региона, т. е. в течение прошедших пяти лет удалось достичь практически 100%-го перекрытия тематики важнейших исследований Российской академии образования до 2010 г. исследованиями ученых нашего региона (рис. 4).

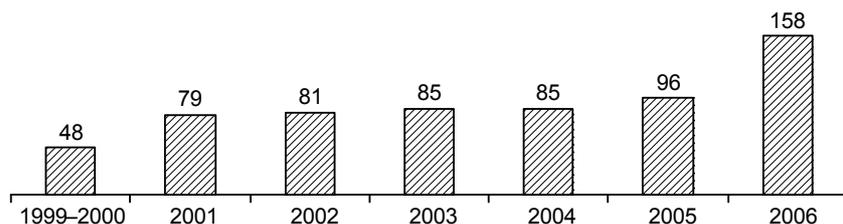


Рис. 1. Динамика количества научных тем НИР УрО РАО в 1999–2006 гг.

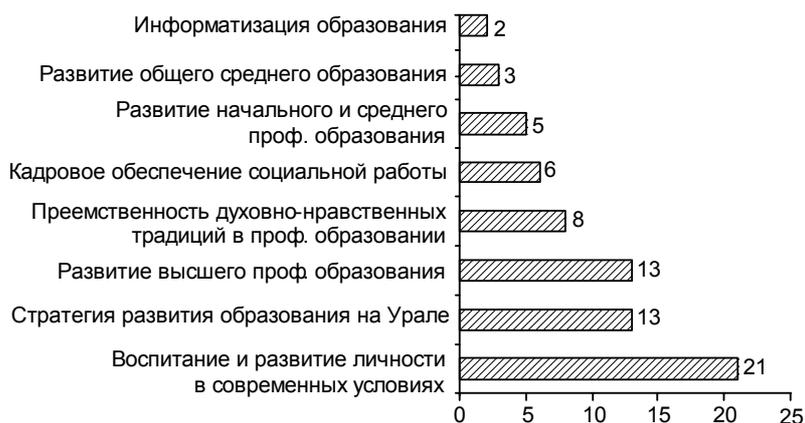


Рис. 2. Количество ученых, проводящих исследования по направлениям НИР УрО РАО в 1999–2000 гг.

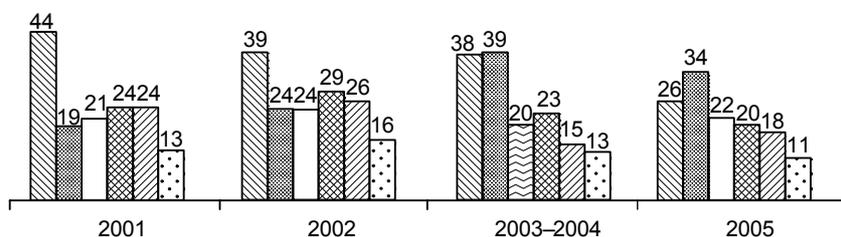


Рис. 3. Количество ученых, проводящих исследования по направлениям НИР УрО РАО в 2001–2005 гг.:

- ▨ – содержание и основные технологии образования на Урале;
- ▣ – образование как средство развития региональных, этнокультурных, социокультурных, экологических, экономических систем; □ – стратегия развития и новые модели образования на Урале; ▤ – развитие профессионального образования в Уральском регионе; ▧ – воспитание и развитие целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях; ▩ – психологическое сопровождение образования

На сегодня уже в новой программе НИР тематика исследований не только перекрывает направления важнейших исследований РАО, но и привносит новые направления: ремесленное образование, о котором речь ниже, профессионально-педагогическое образование, ноосферное образование, психологизация образования и другие.

Интересная динамика реализации программы связана с кристаллизацией научно-исследовательского коллектива докторов и кандидатов наук, реализующих программу НИР УрО РАО (рис. 5).

Из представленных на рисунке данных видно, что наблюдается непрерывное увеличение количества докторов наук, проводящих исследования. Вместе с тем количество кандидатов наук постоянно изменяется.

В 2002–2003 гг. наблюдается активный приток кандидатов наук в программу научных исследований УрО РАО, а в 2004–2005 гг. – спад, но именно на этот период приходится наибольшее количество защит докторских диссертаций среди участников программы. Таким образом, УрО РАО все эти пять лет растило свои высокопрофессиональные кадры.

В программе 2006 г. наблюдается приток новых кандидатов наук, которые, мы уверены, в процессе реализации следующей программы обязательно станут докторами и пополнят ряды высококвалифицированных ученых УрО РАО.

Еще один важный показатель качества проводимых исследований – количество организаций, участвующих в реализации программы (рис. 6).

Самыми активными участниками действия программы всегда являлись, безусловно, вузы, число которых выросло практически вдвое. Особенно важным для УрО РАО был факт активного включения учреждений общего образования в реализацию программы в качестве экспериментальных площадок, участников научных мероприятий, разработчиков инновационных проектов. Из диаграммы видно, что к программе НИР УрО РАО присоединились более 50 школ, гимназий, лицеев из всех 10 регионов Большого Урала.

К нашему сожалению, такая важная для региона категория образовательных учреждений, как начальное профессиональное образование, представлена в программе практически одним лицеем ремесленников-предпринимателей. А ведь особенно сейчас в результате преобразований, вызванных 122-м федеральным законом учреждения начального и среднего профессионального образования нуждаются в поиске новых, научно обоснованных стратегий развития.

В 2005 г. начата УрО РАО разработка закона о профессиональном образовании Свердловской области, где особенно важно участие самих учреждений НПО и СПО. Однако проблема их активности все еще стоит на повестке дня.

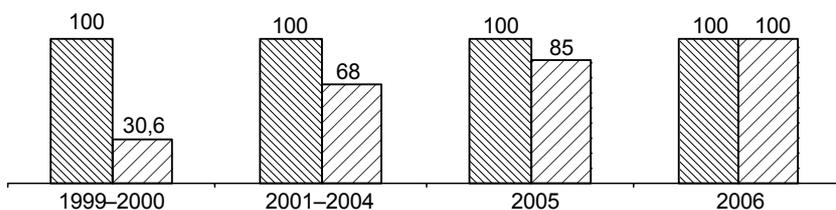


Рис. 4. Соответствие научных исследований УрО РАО тематике важнейших исследований Российской академии образования до 2010 г.:

▨ – приоритетные направления исследований РАО до 2010 г.;
▧ – тематика исследований УрО РАО

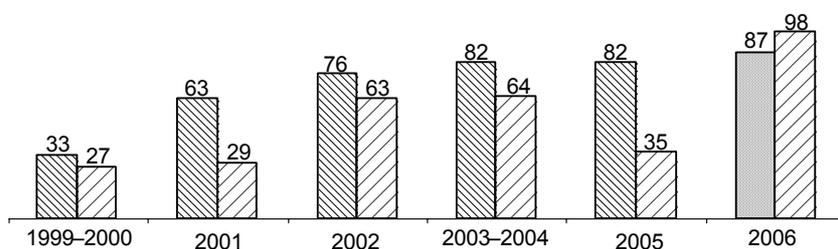


Рис. 5. Количество докторов и кандидатов наук, участвующих в программе НИР УрО РАО:

▨ – доктора наук; ▧ – кандидаты наук

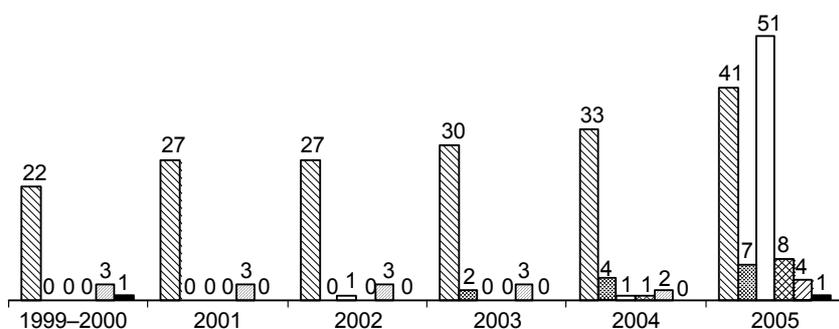


Рис. 6. Количество организаций, участвующих в реализации программы НИР УрО РАО 1999-2005 гг.:

▨ – ВПО; ▧ – СПО; □ – школы, гимназии, лицеи; ▩ – учреждения доп образования; ▧ – органы управления образованием; ■ – епархия

Следующий важный показатель результатов деятельности УрО РАО по реализации комплексной программы НИР – это количество единиц научной продукции, в которых отражены результаты научных исследований (рис. 7, 8).

Как видно из данных, представленных на рисунках, количество научной продукции непрерывно растет: это касается как числа публикаций, так и общего объема изданного. За три года количество научных статей выросло в 4 раза, а количество монографий – в 7 раз. Отмечу, что в данном случае количество не просто возрастает, но и переходит в качество. По выступлениям ученых на заседаниях бюро УрО РАО заметно, что глубина осмысления научных проблем в публикациях непрерывно улучшается и явно прослеживается рост научного знания.

Одним из показателей научной активности исследователей, участвующих в реализации программы УрО РАО, является количество проведенных научных мероприятий (рис. 9).

Представленные здесь данные демонстрируют не только постоянно высокую активность ученых УрО РАО в проведении конференций различного уровня, круглых столов, мастер-классов, но и отражают новые направления деятельности УрО РАО. Активно развиваемой формой в последние годы стали научные семинары УрО РАО, которые приобрели популярность среди научной и педагогической общественности.

За 2005 г. УрО РАО были проведены семинары с ведущими учеными, разработчиками концептуальных и методических основ модернизации образования: В. И. Загвязинским, М. А. Левицким, Е. А. Ямбургом, Н. В. Немовой, А. М. Моисеевым и О. М. Моисеевой, Т. Н. Шевченко, другими учеными Москвы и Санкт-Петербурга. Это позволило охватить научно-образовательными программами около 3000 ученых, преподавателей вузов, преподавателей ФПК и институтов развития образования, руководителей и педагогов. В среднем проведено около ста научных семинаров.

Улучшению качества научных исследований способствует деятельность журнала «Образование и наука: известия УрО РАО», главным редактором которого уже много лет является академик РАО В. И. Загвязинский. В июле прошлого года журнал включен в утвержденный Президиумом ВАК перечень рецензируемых научных журналов, рекомендованных для публикации научных результатов докторских диссертаций.

Еще один фактор, способствующий росту качества научных исследований УрО РАО, – это присуждение ежегодной премии УрО РАО. В 2004 г. на соискание премии было выдвинуто 124 работы, 50 из них после предварительной экспертизы были допущены к участию в конкурсе. В 2005 г. количество работ, представленных на соискание премии, составило более 200, из них к участию было допущено 63.

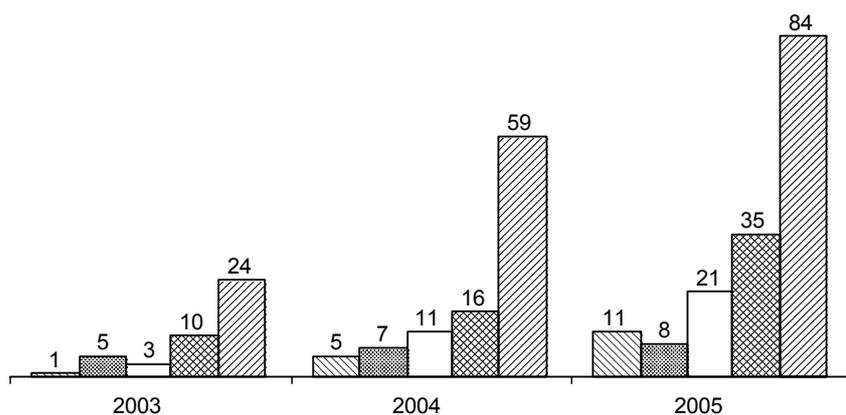


Рис. 7. Количество единиц научной продукции по программе НИР УрО РАО:
 ▨ – сборники научных трудов; ▩ – методические рекомендации; □ – монографии;
 ▤ – учебные пособия; ▧ – научные статьи

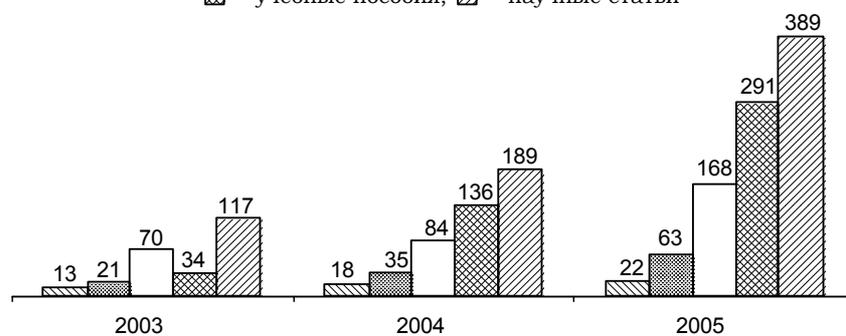


Рис. 8. Объем научной продукции по программе НИР УрО РАО (в п. л.):
 ▨ – методические рекомендации; ▩ – научные статьи; □ – сборники научных трудов;
 ▤ – монографии; ▧ – учебные пособия

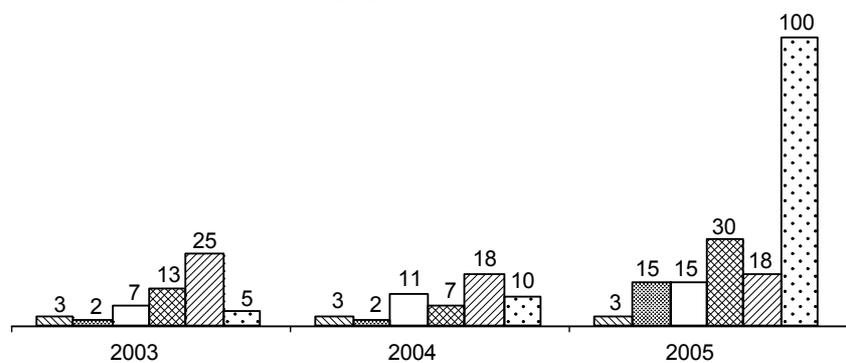


Рис. 9. Количество проведенных научных мероприятий по программе НИР УрО РАО:
 ▨ – международные конференции; ▩ – мастер-классы; □ – всероссийские конференции;
 ▤ – круглые столы; ▧ – региональные конференции; ▨ – научные семинары

Таким образом, пятилетняя деятельность УрО РАО по реализации комплексной программы НИР принесла свои плоды и сегодня можно сказать: несмотря на то, что наше региональное отделение самое молодое и малочисленное, оно является одним из самых активных и высококвалифицированных, так как объединяет в своей программе большое количество талантливых ученых-исследователей Уральского региона.

Базовым отделением Уральского отделения РАО является отраслевое отделение профессионального образования Российской академии образования, потому особенно важным для нас является развитие научных школ профессионального образования. Российским государственным профессионально-педагогическим университетом в рамках программы НИР УрО РАО реализуется новое для всей России исследовательское направление ремесленного образования. Исследования в этой области имеют международное значение и выполняются совместно с учеными Германии.

В последнее десятилетие в стране возрождается и устойчиво развивается ремесленничество – производство товаров и услуг по непосредственным заказам населения, имеющих, как правило, эксклюзивный характер и направленных на совершенствование среды обитания, т. е. на улучшение качества жизни. Процесс этот носит объективный характер. Это подтверждается тем, что в экономиках всех высокоразвитых стран, находящихся уже в стадии постиндустриального развития, существует сектор ремесленных предприятий, обеспечивающий существенный вклад в ВВП и значительную занятость населения. К сожалению, процессы возрождения и развития ремесленничества в России носят пока стихийный характер – движения идут снизу, не получая должной государственной поддержки. В отличие от зарубежных стран у нас пока нет федерального закона о ремесленной деятельности, отдельного перечня ремесленных профессий, профессиональных стандартов, нормативных документов для кадровых и социальных служб, государственных образовательных стандартов. И это в то время, когда в ремесленном секторе экономики, по самым скромным оценкам, работает не менее 2 млн человек.

Понятия «ремесленник», «ремесленная деятельность» существуют во всем мире. Это единая терминология Евросоюза, ВТО и ООН. Эти понятия являются важнейшими в мировой экономической практике. Во всех странах ЕС существуют федеральные законы о ремесленной деятельности, а в ВТО – специальная классификация ремесленных товаров и услуг.

У нас в стране существенное увеличение числа ремесленных предприятий не сопровождалось организацией системы подготовки кадров для них. Кадры продолжали готовить в системе, которая была создана в период, когда ремесленничество целенаправленно вытеснялось из экономического уклада страны.

В наших исследованиях мы обосновали концепцию создания специальной отрасли – ремесленного профессионального образования для целенаправ-

ленной подготовки работников малых и средних ремесленных предприятий. В течение 5 лет был проведен крупномасштабный эксперимент на базе лицея ремесленников-предпринимателей по подготовке будущих ремесленников по двум специальностям.

На сегодня уже готовы обоснованные предложения для внесения изменений в «Перечень профессий и специальностей начального и среднего профессионального образования» с целью формирования нормативной основы для отдельной отрасли – ремесленного профессионального образования, а также подготовки модельных государственных образовательных стандартов для всех уровней образования.

Жесткое разделение профессионального образования на начальное, среднее и высшее в федеральном законе «Об образовании» не позволяет создавать государственные образовательные стандарты с межуровневой структурой. Поэтому для подготовки ремесленников-предпринимателей нами разработана новая структура образовательных стандартов, которая позволит разработать и утвердить взаимосогласованные стандарты, вобравшие в себя все необходимое от уровней начального и среднего образования, что создаст хорошие условия для будущей интеграции начального и среднего профобразования. Важно на базе существующих образовательных программ и технологий разработать стандарты для ремесленного обучения взрослого незанятого населения, а также новые программы курсов повышения квалификации работников различных фирм и предприятий для освоения производственных технологий, используемых ремесленниками в своей практической деятельности. Для осуществления ремесленной профессиональной подготовки потребуются специально подготовленные педагоги профессионального обучения, глубоко понимающие особенности и специфику функционирования малого и среднего бизнеса. Поэтому уже сейчас в качестве новой исследовательской задачи в РГППУ начинается проработка вопроса о подготовке таких специалистов.

Для реализации комплексной программы НИР УрО РАО сделано многое, остановимся на содержании новой программы на 2006–2008 гг. Основными установками при формировании новой структуры и тематики комплексной программы являются:

- со стороны РАО: укрупнение содержания комплексных программ, выделение составных частей (модулей), описывающих отдельные аспекты целостной системы академических исследований;
- со стороны федерального и региональных органов управления образованием: научно-методическое обеспечение реализации основных направлений модернизации всех уровней образования;
- со стороны научной и педагогической общественности 10 регионов деятельности УрО РАО: координация и экспертно-методическая поддержка ведущих фундаментальных и прикладных исследований, мониторинг становления научных школ в образовании.

В связи с этим **основная миссия** организации и координации исследований в рамках комплексной программы НИР УрО РАО видится в комплексном исследовании и сопровождении процессов развития образования и их преобразующего влияния на социально-экономические процессы в регионах.

Цели комплексной программы НИР УрО РАО:

- 1) координация важнейших фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования в Уральском регионе;
- 2) обеспечение научного сопровождения процессов модернизации региональных образовательных систем Уральского региона;
- 3) обеспечение согласованного развития и интеграции педагогической науки и образования в Уральском регионе;
- 4) научное сопровождение пополнения отраслей экономики Уральского региона специалистами с начальным, средним и высшим профессиональным образованием.

Задачи комплексной программы НИР УрО РАО:

- 1) осуществление научно-экспертного сопровождения процессов модернизации общего образования;
- 2) обеспечение научно-методического сопровождения процессов модернизации профессионального образования;
- 3) мониторинг фундаментальных педагогических и психологических исследований и научных школ в образовании в Уральском регионе;
- 4) исследование процессов здоровьесбережения и физического развития в образовании Уральского региона;
- 5) исследование проблем оценки и обеспечения качества образования, адекватного современному развитию общества;
- 6) исследование инноваций в развитии содержания образования в Уральском регионе;
- 7) выявление стратегических направлений развития профессионального, профессионально-педагогического и ремесленного образования на Урале;
- 8) исследование процессов развития кадрового потенциала отраслей экономики в деятельности профессионального образования в Уральском регионе;
- 9) определение теоретических и технологических подходов к развитию педагогических кадров Уральского региона;
- 10) исследование этнокультурных особенностей образования Уральского региона;
- 11) исследование процессов воспитания и развития целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях.

В силу сложности и комплексности задач новая программа НИР имеет разветвленную структуру и включает направления, программы, подпрограммы и разделы, что обеспечивает полное соответствие тематики исследований

как приоритетным направлениям исследований РАО, так и основным процессам развития систем образования регионов Большого Урала.

Направления комплексной программы УрО РАО имеют следующее функциональное назначение и предполагаемые результаты:

1. **«Научно-методическое и экспертное сопровождение процессов модернизации всех уровней образования в Уральском регионе»** – предназначено для поддержки научно-педагогической общественности региона в реализации основных направлений государственной политики по модернизации всех уровней образования.

2. **«Территориальное и отраслевое развитие науки в образовании в Уральском регионе»** – выполняет координационную функцию в поддержке, экспертизе и мониторинге ведущих фундаментальных и прикладных исследований в связи с необходимостью научно-экспертного сопровождения и координации фундаментальных исследований и инновационных прикладных разработок.

3. **«Интеграция образования в экономику Уральского региона»** – предполагает комплексное исследование двустороннего влияния экономических процессов на развитие образования и преобразующее влияние образования на экономику регионов.

4. **«Развитие педагогического, научного и научно-педагогического кадрового потенциала Уральского региона»** – предполагает объединение фундаментальных и прикладных исследований, посвященных проблемам становления высококвалифицированного научного и научно-педагогического потенциала региона и его дальнейшее развитие в деятельности научных школ, интеграции академической и вузовской науки.

5. **«Процессы регионализации образования в Уральском регионе в этнокультурном, социально-экологическом контексте»** (введение данного направления обусловлено необходимостью отражения региональной специфики педагогических исследований в Уральском регионе).

6. **«Комплексное исследование процессов социализации, культурного развития и воспитания человека в Уральском регионе»** – отражает одно из приоритетных направлений развития образовательной системы России, одобренное правительством РФ 9 декабря 2004 г., и преемственно продолжает подпрограмму «Воспитание и развитие целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях» комплексной программы НИР УрО РАО прошлого пятилетия (2000–2005 гг.)

Представленный здесь анализ научной деятельности УрО РАО с момента его основания по настоящее время дает все основания полагать, что новая программа позволит ученым Уральского региона освоить новые научные вершины и обеспечить высокий уровень фундаментальных и прикладных исследований в образовании, соответствующий современным мировым стандартам.

УДК 378.1
ББК 4448.1–268

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ШКОЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Ткаченко

Ключевые слова: диссертационное научное исследование; диссертационный совет по педагогике; научная школа; профессионально-педагогическое образование.

Резюме: Организационно-методологические основы становления научных школ рассмотрены в данной статье в разрезе опыта деятельности диссертационного совета (на примере совета при Российском государственном профессионально-педагогическом университете).

В последние годы все настойчивее проводится мысль о том, что надо остановить поток диссертаций. Это не относится к естественнонаучному и техническому образованию. Потому что в этих областях удельное соотношение диссертаций осталось примерно таким же, как и 10 и 20 лет назад.

Основной поток диссертаций приходится на области экономических, гуманитарных и обществоведческих дисциплин.

По экономике, например, защищается 4 тыс. диссертаций в год. А если 4 тыс. в год, то логичен вопрос: почему у нас в стране такая экономика при таком ее научном обеспечении? И другой вопрос: 27% докторских диссертаций и 35% кандидатских диссертаций по экономике защищены людьми, не работающими в научной сфере. Если переходить к сферам педагогики и психологии, то формально можно сказать, что поток диссертаций велик. А много это или мало на самом деле? Правильной можно считать и ту, и другую постановку вопроса. Много слабых работ, но в то же время очень мало сильных диссертаций. На протяжении последнего пятнадцатилетия для реформирования и модернизации российского образования нам не хватало прежде всего научного обеспечения и практико-ориентированных диссертационных исследований высокого качества. Тому много примеров. Скажем, 12-летняя школа. Еще в январе 2000 г. на съезде работников образования России в Кремле были приняты решения о переходе к 12-летнему обучению с сентября 2001 г. восемнадцать регионов России выразили свою готовность к этому переходу, но проходит два года, и в начале 2002 г. Правительство принимает решение о постепенном, в порядке эксперимента, переходе к 12-летнему обучению в течение шести лет. А в июне 2002 г. Государственная дума утверждает общеобразовательный стандарт, как и раньше, 11-летней школы!

Примерно то же можно сказать об истории с общеобразовательными стандартами.

Закон РФ «Об образовании» 1992 г. (и его версия 1996 г.) сменили целеполагание в российском образовании. До этого определяющей была идеология партии: прежде всего интересы партии, государства, а потом общества и человека. В законе 1992 г. все наоборот: во-первых – интересы человека, а потом уже все остальное. И в соответствии с этим уже первая статья закона «Об образовании» говорит, что образование – это целостный процесс обучения и воспитания в интересах развития личности человека. Человек должен быть научен анализировать, принимать самостоятельные решения. Такая крупнейшая задача была поставлена в этом одном из прогрессивнейших законов об образовании в мире (как было отмечено ЮНЕСКО).

В законе был провозглашен ряд новых для того времени принципов. Это гуманизация, гуманитаризация, регионализация образования, децентрализация управления и т. д. В дальнейшем в развитие этого закона был принят ряд важных документов, среди которых федеральная и региональные программы развития образования, базисный учебный план и др. Появилась возможность активного развития процессов обновления образования в регионах, в образовательных учреждениях. Российскому учителю, который хотел и мог работать, был дан ресурс свободы.

Но учитель не был подготовлен к этому, он не мог научить тому, чем не владел сам. Педагогу раньше не давали принимать самостоятельные решения, а теперь он должен был этому научиться сам и учить других. Система образования попала в сложное положение. С одной стороны, в центре внимания оказались интересы человека, что расширило спектр возможностей педагога: это и лично ориентированные траектории воспитания, обучения, образования; лично ориентированные траектории развития в разных направлениях и т. д. А с другой стороны, это только сейчас понятные и активно поддерживаемые подходы, а тогда, в 1990-е гг., все нужно было строить с самого начала.

Мы, находясь в новой стране, после революции 1991 г. имея новое законодательство, новую нормативно-творческую базу, новые цели, задачи, требования к людям, не имели научного обеспечения реформы образования, что не позволяло эффективно решить вопросы его развития и последующих модернизаций.

Вот почему реформа образования фактически ограничилась гимназиями и лицеями, а не массовой российской школой. Не хватило времени на массовую подготовку учителей к инновационной деятельности, даже в условиях ресурса свободы. Тем не менее учитель, почувствовав эту свободу, даже когда зарплата не выдавалась по полгода, работал тогда гораздо активнее, чем сегодня. Но решить проблемы качественного реформирования образования он не мог. Поэтому те, кто говорят, что у нас слишком много диссертационных работ по педагогике, не знают историю образования своей страны.

Важно отметить и то, что создание новых научных направлений и научных школ в этом плане осуществлялось в процессе реформирования образова-

ния. А система образования страны остро нуждалась в научном обеспечении крупнейших вопросов своего развития, в разработке научных направлений реформы.

Поэтому там, где существовали и могли создаваться диссертационные советы, могли формироваться и развиваться соответствующие научные направления и научные школы.

В результате, например, в системе начального профессионального образования (НПО) России, где до сих пор работает только 66% педагогов с высшим образованием, трудится уже порядка 1000 кандидатов и докторов наук. В советской системе образования этого никогда не могло быть. Диссертационным советам по педагогике надо эффективнее работать в своем научном поле. Особенно теперь, когда по многим направлениям идет кадровое обескровливание всех уровней профессионального образования России. Например, если в 1990 г. в системе НПО РФ было 98% преподавателей-предметников с высшим образованием, то сейчас их уже меньше 80%. Из системы НПО уходят представители педагогических вузов, классических университетов, технических, политехнических вузов, но не представители профессионально-педагогических вузов и профессионально-педагогических факультетов и кафедр. Напротив, в системе НПО идет не сокращение, а значительный, с 1991 по 2006 г., рост кадров со специализированной профессионально-педагогической подготовкой. Здесь работают многие сотни подготовленных нами кандидатов наук. Современная задача – актуализация и повышение качества диссертационных исследований, создание научных школ для решения приоритетных и не состоявшихся пока направлений реформирования и модернизации образования. От деятельности диссертационных советов по педагогике многое зависит, и это надо иметь в виду, оценивая востребованность, количество, качество и значимость диссертационных работ.

Остановимся подробнее на организации научного обеспечения стратегии и тактики развития российского образования в виде диссертационных исследований. Ибо этот вид работ наиболее перспективен за счет почти идеального сочетания интересов: научных интересов диссертанта, кафедры, вуза, организации, которые он представляет, и общества, государства в целом.

Но прежде – о методологии, которая может быть представлена как система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе, учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Таким образом, методология – это и учение об организации деятельности. В свою очередь, организация – это внутренняя упорядоченность и согласованность взаимодействий более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленного его строением. Организация – это совокупность процессов или действий, ведущих к образованию совершенно новых взаимосвязей между частями целого, это объединение людей, совместно реализую-

щих некоторые программы или цели и действующих на основе определенных процедур и правил.

Содержание понятия «методология организации создания и развития научных школ» включает все три приведенных определения.

Формирование научных школ в рамках диссертационных советов – это процесс длительный, сложный, измеряемый не годами, а десятилетиями. Критерии оценки сформированности научных школ – это вопрос и многоаспектный, и дискуссионный.

Формальными критериями здесь могут служить:

- наличие поколений учеников, единомышленников, последователей;
- наличие подготовленных и защищенных кандидатских и докторских диссертаций;
 - создание и развитие новых научных направлений;
 - количество и объем публикаций, в том числе в ведущих журналах России;
 - признание научных школ на региональном и федеральном уровнях, в министерствах, в академиях и т. д.;
- наличие грантов, премий регионального, федерального, международного уровней;
- научный и карьерный рост учеников и последователей, выходящих из школы.

Кроме формальных, существуют и содержательные аспекты:

- наличие основополагающих и принимаемых членами школы методологических и теоретических положений;
- разработка научных принципов;
- оформление позиций и подходов, аспектов, правил проведения научных работ в виде научных направлений, научных принципов;
- разработка и оформление методов научных исследований;
- наличие разнообразных баз реализаций научных поисков и научных результатов.

Говоря о практической реализации методологии организации создания и развития научных школ в деятельности диссертационных советов по педагогике, следует отметить, что в значительной степени реформа российского образования продвинулась вперед, в том числе когда российского учителя подвигли на участие в практико-ориентированной научной деятельности.

Благодаря идее председателя диссертационного совета Д 212.283.03 проф. Уральского государственного педагогического университета А. С. Белкина возникло движение учительских диссертаций. Следует отметить, что даже в РАО далеко не все классики и ученые поддерживали это направление. Они не соглашались с тем фактом, что академия педагогических наук была оторвана от школы, мало признавалась у нас в стране, был разрыв, и этот разрыв надо было ликвидировать. Его заполнили ведущие учителя и люди, которые реально и активно работали в школах, в том числе и члены академии.

Возникла новая образовательная практика, ориентированная на научные основы развития образования.

Опираясь на опыт А. С. Белкина, мы провели эти же идеи через семинары и научные исследования в системе НПО. Результат не заставил себя ждать – начались активные защиты преподавателей, методистов, директоров училищ и даже мастеров производственного обучения из образовательных учреждений различных точек страны. Возникло направление так называемых учительских диссертаций, и сегодня надо искать не регион, в котором есть такие работы, а регион, в котором таких работ нет. Естественно, что защита нескольких профильных работ формирует научное направление, которое со временем может преобразоваться в научную школу.

Если содержательные аспекты формирования научных школ рассмотреть во времени, то в качестве критериев могут выступать:

- созревание научной школы (это выражается в накоплении исследовательских материалов);
- прохождение стадий ее развития (это выражается в реализации научных исследований и в подготовке научных кадров).

В качестве стадий развития могут быть названы:

- становление научной школы;
- зарождение, формирование научного направления;
- содержательно-методологическое оформление научного направления;
- развитие научного сообщества учеников и последователей;
- формирование кадрового ядра научной школы;
- переход к системным исследованиям;
- реализация научных исследований.

При работе в рамках таких научных школ реализуются разные типы научного общения:

- опека – работа с неопытными молодыми исследователями;
- наставничество – когда исследователь имеет определенный опыт, но нужно помочь осмыслить его;
- партнерство – когда происходит научное взаимодействие с относительно самостоятельным соискателем;
- сотрудничество – научное взаимодействие на равных.

Каждый из этих видов важен сам по себе, и еще лучше, когда в научном общении происходит их сочетание.

К стадиям становления и развития научной школы следует добавить еще и процесс формирования баз для реализации результатов научных исследований, разветвление научной школы в рамках исследований как учеников и последователей, так и единомышленников, в том числе не состоявших в соавторстве научных разработок. Здесь должно быть сопряжение с другими направлениями и исследованиями, проводимыми учениками, последователями, как в разных точках научного поля, так и в разных точках страны. Важно по-

нимать, что настоящие ученики и последователи – это не те, кто сидит в одной аудитории, а те, кто трудится с тобой в одном научном поле, и не важно, где это поле находится. В организационном плане важно также сопряжение с исследованиями, проводимыми в параллельных научных школах, параллельных научных направлениях и параллельных научных организациях. В нашем диссертационном совете это проявляется в координации планов работы с учебно-методическим объединением (УМО) России по профессионально-педагогическому образованию (ППО) и с Уральским отделением РАО.

Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию России включает в себя 210 учебных и научных центров (из них более 120 высших учебных заведений), 22 учебно-методических совета по направлениям деятельности и по специализациям. Это огромное поле как для узкоспециализированных направлений работы, так и для широкого взаимного научного общения между собой.

В УрО РАО работает 10 научно-образовательных центров (НОЦ). Диссертационный совет взаимодействует с этими структурами и решает задачи научно-учебно-методического, кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, входящих в УрО РАО и в УМО по ППО.

Результатом такой работы является:

- укрепление кадрового потенциала системы профессионально-педагогического образования России;

- обогащение учебно-методического обеспечения, структуры и содержания существующего учебно-воспитательного процесса и открытие новых направлений и специализаций в поле профессионально-педагогического и профессионального образования страны;

- развитие инновационных направлений в педагогической науке, например таких, как педагогическая культурология (В. А. Бенин), инструментальная дидактика (В. Э. Штейнберг) (оба – Башкирский ГНОЦ УрО РАО);

- создание новых научных направлений и научных школ.

Приоритетными направлениями, по которым работа диссертационных советов сопряжена с названными структурами (УрО РАО, УМО по ППО), являются:

- гуманизация профессионально-педагогического и профессионального образования;

- исследование социально-экономических и психолого-педагогических проблем;

- исследования по созданию новых педагогических технологий;

- исследования в области новых информационных технологий обучения;

- фундаментальные и прикладные исследования в области естественных и инженерных наук;

- проблемы воспитания молодежи в современных условиях.

Из 12 признанных, зарегистрированных на федеральном уровне научных школ 6 ведут исследования по проблемам педагогики образования (ведущие представители этих школ являются членами диссертационного совета при Российском государственном профессионально-педагогическом университете):

- научная школа исследования основ развития и проектирования профессионально-педагогического образования (Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко);
- научные школы психологии, профессионализации, психологического сопровождения образования (Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк);
- научная школа социологии образования (Т. А. Александрова);
- научная школа теоретико-методологических оснований педагогической интеграции (Н. К. Чапаев, С. А. Новоселов);
- научная школа теории и методики профессионального обучения (Г. Д. Бухарова и Н. Е. Эрганова);
- научная школа социальной философии (В. М. Князев, Н. К. Чапаев, С. З. Гончаров).

Если исходить из того, что методология – это система принципов и способов организации и построения деятельности, то, не претендуя на полноту, можно назвать несколько ведущих, «древобразующих» (так как могут быть и дальнейшие смысловые разветвления) принципов организации научных школ:

- научность;
- системность;
- преемственность;
- поликультурность;
- актуальность;
- перспективность;
- востребованность;
- комплексность;
- прогнозируемость;
- глобализаци;
- принцип структурного развития;
- принцип развития структуры содержания.

Последний принцип – развития структуры содержания – в профессионально-педагогическом образовании относится к специфике деятельности научных школ. Специфика – это лицо, это характеристика школы, которая предполагает определенный дополнительный набор своих принципов, характеризующих данную школу. Все это формирует инвариантно-вариативный каркас принципов организации научных школ. Первый – инвариантный компонент – относится к школам разных направлений, а второй характеризует специфику конкретной научной школы. Скажем подробнее о научных школах.

Научная школа профессионально-педагогического образования (руководитель академик РАО Г. М. Романцев). Одним из приоритетных направлений исследований этой научной школы является определение условий, факторов,

противоречий и проблем развития ППО и основных направлений его модернизации; структурно-содержательная реформа (Н. А. Шубина); совершенствование организации учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий в учреждениях ППО (А. В. Соловьева-Гоголева, В. И. Кукенков, В. И. Магойченков, В. Я. Шевченко); обеспечение и развитие качества подготовки специалистов (В. А. Федоров); приведение организационно-экономических механизмов функционирования учреждений ППО в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями (Т. И. Касьянова, Н. И. Шишкина, А. И. Корнеева, В. Б. Савельев); проблемы профессионально-педагогической этики и риторической культуры преподавателей высшей школы (Ф. Т. Хаматнуров, А. П. Аксенова).

Появление новых отраслей профессионального образования актуализирует проблему теоретического обоснования процессов их развития. В этой связи необходимо отметить такое важнейшее направление научных исследований, как развитие ремесленного профессионального образования (Н. А. Доронин).

Научная школа *психологии профессионального образования* чл.-кор. РАО Э. Ф. Зеера исследует проблемы профессионального становления специалиста в профессиональном образовании. Приоритетные направления исследований, реализуемые в данной научной школе, это: теоретико-методологические основы психологии профессионального образования, определение ключевых конструктов модернизации профессионального образования: базовых компетентностей, ключевых компетенций, метапрофессиональных качеств; эффективных развивающих технологий профессионального развития человека. Результатом исследований стали защиты кандидатских диссертаций: А. И. Корнеевой, Н. Н. Гордеевой, Н. Н. Хридиной, И. Н. Ивановой, А. В. Бугуевой, А. Г. Паньковой, О. Н. Шахматовой, Ж. А. Храмушиной, В. С. Павлениным, Д. П. Заводчиковым, А. П. Зольниковым, а также диссертаций И. Ю. Жижинной, Н. Г. Церковниковой, А. М. Павловой, защита которых состоялась в других диссертационных советах.

Научное направление *«Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики и образования»* представлено научной школой д-ра пед. наук, проф. Г. Д. Бухаровой. В рамках развиваемого ею научного направления ведутся прикладные исследования, направленные на разработку частных методик обучения в системах НПО, СПО и ВПО с применением современных средств обучения (А. А. Патокин, Д. А. Карпеев, Е. Н. Литвинова, М. Г. Дунаева, М. Г. Елисеева, Н. И. Морозова, Т. Г. Сумина, Г. Г. Климова, А. О. Прокубовская); организационного и научно-методического обеспечения развития образовательных учреждений инновационного типа (Т. А. Смолина, О. Н. Арефьев, С. П. Захаров).

Научная школа *развития технического творчества учащихся* под руководством д-ра пед. наук, проф. С. А. Новоселова работает над созданием про-

фессионально-педагогических технологий развития творческого потенциала педагогов и учащихся на основе ассоциативно-синектического подхода (В. А. Ермолаев, И. А. Торопов, А. В. Куликов), а также разрабатывает научно-методические аспекты научно-технического творчества учащихся и студентов (А. Н. Нургалеев, Н. Н. Киселева, Т. В. Чемоданова, С. Л. Хаустов).

Научную школу «*Методологические основания педагогической интеграции*» возглавляет д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев, также защитивший в диссертационном совете при РГППУ докторскую диссертацию на тему: «Теоретико-методологические основы педагогической интеграции». Среди основных направлений исследований, проводимых под руководством Н. К. Чапаева, можно выделить проблемы интеграции педагогического и технического знания (Г. Т. Солдатова, А. В. Ефанов, Е. М. Заболотская); формирование ценностных отношений обучаемых (И. С. Бусыгина, В. А. Нечаев).

Разработкой *научных основ проектирования профессионально-педагогических технологий* занимается д-р пед. наук, проф. Н. Е. Эрганова, среди ее интересов – обоснование системы методической подготовки будущих педагогов (М. Г. Шалунова, С. К. Завражнова, Т. Н. Милютина, Е. Ю. Зимина); разработка комплексных диагностических средств на основе модульного подхода (Ж. А. Ветч, В. Ю. Федотов).

Характеризуя ту или иную научную школу, всегда говорят о ее основателе, о том, кто стоял у истоков научной школы, ибо от этого зависит не только направление научной деятельности, но и сама организация ее работы.

Кстати, далеко не все видные ученые смогли создать свои научные школы, и часто именно по причине неправильной организации их работы.

Как одного из ярких организаторов научной школы я бы хотел выделить академика РАО В. С. Леднева, выделить по нескольким причинам. Во-первых, он недавно ушел от нас и к этому невозможно привыкнуть; во-вторых, оценивая его огромный вклад в развитие и учебно-методического объединения по ППО, и профессионального образования России в целом; в-третьих, в силу моего личного, субъективного и объективного, отношения к нему. В период моей работы министром образования необходимо было найти адекватные ответы такому сложному тезису, провозглашенному Б. Н. Ельциным, как «Берите свободы сколько хотите». Тогда именно во взаимодействии с В. С. Ледневым родилась идея базисного учебного плана, который затем был разработан в его институте, базисного плана, который и сейчас работает, являясь скрепом российского школьного образования. В-четвертых, научная школа педагогических исследований в профессиональном образовании – школа В. С. Леднева – была построена на основе принципов, рассмотренных выше, и оказала большое влияние на профессионально-педагогическое образование в целом, и в-пятых, его научная школа начала реализовываться в нашем диссертационном совете, потому что первые докторские диссертации под его руководством защищались именно в Уральском профессионально-педагогическом университете.

Остановлюсь на некоторых позициях, связанных с анализом диссертационных исследований, поступавших в ВАК России в последние годы.

Назову недостатки, присущие большей части диссертаций:

- отсутствие – начиная с названия работы – реальной постановки проблемы;
- новизна диссертации определяется не глубоким теоретическим анализом, а личным представлением автора о теме;
- отсутствие точности использования специальной терминологии;
- не реализуется основная цель диссертационного исследования – получение новых знаний;
- нечетко формулируются теоретические и практические задачи;
- слабая рефлексия накопленного опыта и полученных данных.

Задачи оценки деятельности научных школ и направлений в области гуманитарных и общественных наук связаны с решением этих проблем.

В связи с этим можно выделить три наиболее важных проблемы в деятельности диссертационного совета.

Проблема первая – при выборе темы диссертационного исследования слабо прорабатываются приоритетные направления исследований, часто в теме отсутствует представление о решаемой исследовательской проблеме.

Проблема вторая – остается низким уровень научного анализа, проведенного в диссертациях, страдает логика определения научных задач и их соотношения с теоретической и прикладной значимостью, страдает достоверность. Присутствует необоснованное и часто чрезмерное увлечение математическим аппаратом в педагогических исследованиях.

Проблема третья – соискатели и диссертационный совет не могут четко, конкретно описать те научные результаты, которые получены в процессе исследования, особенно научную новизну. Часто даже в заключениях диссертационных советов говорится не о научной новизне, не о «научном приросте», а о вопросах, рассмотренных в диссертации, зачастую без конкретизации полученных лично автором результатов.

Необходимо понять и еще одну чрезвычайно важную проблему в деятельности диссертационных советов. Она заключена не только в необходимости единства исполнения требований, определяемых положениями ВАК России, но и в единстве тех научно-педагогических, психолого-нравственных позиций, которые направлены на их реализацию в практической деятельности диссертационных советов различных учреждений, территорий. Условно говоря, необходимо добиваться единого «диссертационного» поля – пространства, в котором действовали бы единые (не единообразные!) взгляды, установки, ценностные ориентации.

При этом следует отметить, что все чаще на стадиях предварительной экспертизы приходится сталкиваться с соискателями, которые фактически не соответствуют уровню докторских исследований, хотя и не нарушают фор-

мальных положений. Например, основные публикации изданы только в своем регионе, тиражи монографий и пособий – 70–100 экз., пособия имеют гриф вуза, который представляет соискатель и т. д. Диссертационные советы должны отклонять такие работы либо на стадии предварительной экспертизы, либо, что важнее, до нее. Но следует заметить, что эти же работы защищаются где-нибудь в другом городе. Опасность таких последствий мы видим не в самом акте защиты в другом диссертационном совете (прямо скажем, не очень высокого рейтинга), а в том, что после утверждения в ВАКе таких работ их авторы участвуют уже в создании себе подобных диссертационных советов. И это ведет к системному, запрограммированному снижению качества принимаемых к защите работ.

Возвращаясь к научной школе Вадима Семеновича Леднева, нужно сказать, что ее отличает то, что вышеназванных недостатков в работах, выполненных под его руководством, практически нет. Можно обобщить, что там, где есть научная школа, о названных недостатках вопрос обычно не стоит. Эксперт ВАК, начиная работу, после определения соответствия специальности, по которой выполнена диссертация, своему направлению, смотрит обычно на то, в каком диссертационном совете защищена работа и кто ее научный руководитель. Если речь идет об известной научной школе, то экспертиза, как правило, проходит быстрее. Эксперты знали, что В. С. Леднев не выпустит работу на «тройку». Личность такого руководителя всегда была гарантией качества работ. Это и есть характеристика настоящих научных школ и их руководителей. Важнейшая функция научных школ – систематизация научного знания и его передача от одного поколения ученых к другим.

Содержательный аспект сформированности научных школ влечет за собой еще целый ряд критериев. Это прежде всего наличие основополагающих и принимаемых членами школы методологических и теоретических положений, формирование и развитие понятийного аппарата научной школы, оформление позиций, подходов и правил проведения исследований в виде научных принципов, оформление методов научных исследований, наличие разнообразных баз внедрения научных результатов и т. д.

Одним из основных принципов организации научной школы В. С. Леднева является преемственность последующих исследований. Говоря языком руководителей и членов диссертационного совета, можно сказать, что у В. С. Леднева уже есть научные и дети, и внуки, и правнуки. Идет уже четвертое поколение диссертантов. Создание и развитие его научной школы состоялось потому, что ее организация соответствовала принципам системности и преемственности, актуальности и научности, структурного развития и т. д. Если диссертация самого Вадима Семеновича была посвящена проблемам структуры и содержания общего среднего образования, то его ученики, например, П. Ф. Кубрушко, будучи продолжателями исследований своего учителя, рассматривали уже общее, профессиональное и послевузовское образова-

ние. Сегодня П. Ф. Кубрушко является создателем и руководителем первого в истории агроинженерного образования России диссертационного совета по педагогике, в котором защищено более 20 кандидатских диссертаций.

Стиль работы диссертационного совета – очень важная организационная основа создания научных направлений и научных школ. Что, например, отличает диссертационный совет при Российском государственном профессионально-педагогическом университете?

Во-первых, это сложившийся коллектив, который работает в рамках постоянного взаимного влияния, но который, тем не менее, постоянно обновляется.

Во-вторых, все без исключения члены диссертационного совета ведут активную научную работу, имеют крупные научные публикации, в том числе монографические. Поэтому члены совета имеют неформальное право предъявлять соискателям докторских степеней требования наличия крупных научных публикаций. С этой точки зрения совет всегда готов к пересмотру состава диссертационных советов, которые периодически проводит ВАК России.

В-третьих, важный фактор, связанный с качеством работы совета, – это то, что в нем работают доктора не только педагогических наук, но и психологических, технических, социологических наук. Например, ушла от нас Галина Михайловна Лисовская, доктор медицинских наук, и до сих пор не хватает этого человека, ее мнения в научной дискуссии, необычного ракурса постановки ее вопросов при обсуждении проблем развития педагогики и психологии образования.

В-четвертых, в совете действует правило, согласно которому вопросы задают не менее половины, а выступают в дискуссии не менее трети состава совета. Дискуссия должна быть не комплиментарной, а раскрывать существо вопроса.

В-пятых, в совете действует негласное правило – доктора педагогических наук за 5 лет готовят к защите 5 соискателей, а доктора непедagogических наук – 2 защиты кандидатских диссертаций по педагогическим специальностям именно в диссертационном совете РГППУ.

В совете РГППУ работают 3 члена РАО, 2 заслуженных деятеля науки, 5 почетных работников высшей школы, лауреат премии Президента России в области образования, 5 лауреатов премии УрО РАО (из 15 отмеченных). Итог работы совета – его члены за 15 лет своей деятельности подготовили 40 докторов и 233 кандидата наук, которые в свою очередь подготовили 20 докторов и 120 кандидатов наук. А в целом члены совета, работая в нем и в других советах, подготовили более 80 докторов и 500 кандидатов наук.

Можно еще раз отметить, что все это направлено на развитие и интеграцию научных направлений, на координацию исследований с Уральским отделением РАО, с УМО по ППО. Важно подчеркнуть, что более 90% работ, защищенных в Совете, выполнены по плану, заранее согласованным и скоординированным с УМО по ППО и УрО РАО.

Ученые, представляющие образовательные учреждения УМО по ППО и УРО РАО, активно участвуют в разработке проблем, имеющих опережающее значение.

Не исключение, а правило, когда в совете идет защита диссертации не только по заранее заданной теме, заказанной в соответствии с планами научных работ, но и иногда по темам, заданным на самом диссертационном совете во время дискуссии. Не исключением, а правилом в работе диссертационного совета стали рекомендации соискателям продолжать защищенные исследования.

Например, работа по истории профессионально-педагогического образования была запланирована и защищена А. З. Тенчуриной сначала в виде кандидатской (1995), а затем и докторской диссертации (2002). Работа по экологическому образованию руководящих работников была защищена К. А. Романовой также сначала в виде кандидатской (2000), а затем и докторской диссертации (2004). Исследования по педагогическому обеспечению технического творчества учащихся в учреждениях НПО были защищены С. А. Новоселовым в виде кандидатской (1992) и докторской диссертации (1997). Но самое главное, что эти научные направления активно развиваются в трудах их учеников. Так, под руководством К. А. Романовой защищено уже 8 кандидатских диссертаций, а С. А. Новоселова – 7 кандидатских и одна докторская диссертации.

Эти традиции совета продолжают. Например, активно работают в докторантуре защитившие в совете свои кандидатские работы Т. М. Резер (медико-педагогическое обеспечение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе), О. Н. Арефьев, защитивший кандидатскую диссертацию «Образовательная миссия колледжа в современном рынке труда».

Из заранее определенной важнейшей тематики следует выделить, кроме названных, докторскую диссертацию А. Н. Лейбовича «Научно-педагогические основы формирования государственных стандартов профессионального образования» (1995). Не случайно, из всех ветвей образования России первыми были утверждены государственные образовательные стандарты в системе НПО. А. Н. Лейбович – ныне первый заместитель директора Федерального института развития образования Минобрнауки – продолжает эту работу. В 2001 г. он стал лауреатом премии Президента России за разработку второго поколения ГОСов НПО. А сегодня под его руководством идет работа уже над третьим поколением стандартов. И это в то время, когда, например, школьные стандарты были впервые утверждены (с большими трудностями) только в 2002 г.

Под научным руководством В. С. Леднева была защищена интереснейшая работа П. Ф. Кубрушко «Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования» (2002). Логично, что он теперь первый проректор Московского агроинженерного университета им. Горячкина, руководитель отраслевого УМС (сельское хозяйство), объединяющего 56 ву-

зов России. Петр Федорович – председатель кандидатского диссертационного совета по специальностям 13.00.01 и 13.00.08.

Под его руководством защищено уже 12 кандидатских диссертаций. На кафедре педагогики и психологии, возглавляемой им, развивается научная школа, основы которой в 1980-е гг. заложил В. С. Леднев. Направления научной деятельности кафедры формировались под влиянием УМО по ППО на основе активного участия в работе по координационному плану исследований УМО. Кроме того, на кафедре успешно функционирует аспирантура по педагогике и психологии. Многие диссертационные исследования выполнялись на кафедре по заказу УМО и защищались в диссертационном совете при РГППУ.

Активно работает в МГУ им. М. В. Ломоносова Н. С. Пряжников, защитивший докторскую диссертацию «Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения» (1995). Под его руководством уже защищено 2 докторских и 3 кандидатских диссертации.

Естественным результатом зарождения и развития научных школ является образование своего рода научных династий, когда в одном направлении у одного руководителя работают уже два и даже три-четыре поколения ученых. То есть, как и в школе В. С. Леднева, в диссертационном совете есть уже 4 поколения диссертантов – «внуки» и «правнуки».

Например, в совете при РГППУ защитила докторскую диссертацию Г. Д. Бухарова. Теперь она – ученый секретарь совета, заведующая кафедрой педагогики РГППУ. Под ее руководством защитил докторскую диссертацию А. И. Долинер, и в этом же совете уже под его руководством – Н. В. Городецкая (2004) – уже четвертое поколение диссовета.

Под руководством Г. Д. Бухаровой же защитил кандидатскую диссертацию О. Н. Арефьев, а под его руководством в этом же научном направлении – Т. И. Алферьева и Н. М. Кропотина.

То же можно сказать о С. А. Новоселове, у которого есть «свой» доктор и 7 кандидатов педагогических наук; К. Я. Вазиной, подготовившей несколько докторов и 23 кандидата наук.

Можно отметить научную школу А. Ф. Аменда, защитившего в РГППУ в 1996 г. докторское исследование, у которого в рамках актуальных проблем образования и воспитания подрастающего поколения защищено уже 5 докторских и 48 кандидатских исследований.

Таким образом, все эти результаты многолетней деятельности диссертационного совета являются важным вкладом не только в обеспечение развития УМО по ППО, в дальнейшее совершенствование и развитие РГППУ как ведущего научного центра в области профессионально-педагогического образования Российской Федерации, но и в формирование и развитие научных школ по актуальным, востребованным и опережающим направлениям развития профессионального образования.

УДК 37.014.3
ББК 434

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ПРАКТИКА РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Загвязинский

Ключевые слова: единый государственный экзамен; модернизация образования; социальная стратегия; образовательная политика; реформирование образования.

Резюме: В статье раскрывается неполнота и непродуманность современной стратегии и политики реформирования образования, отсутствие реального приоритета воспитания в системе мер по реформированию образования, позитивные стороны и издержки тюменского варианта практического осуществления реформ.

Не успев серьезно поработать над проблемами модернизации, российское образование вступило в новую полосу реформирования, несущую как позитивные, так и негативные черты и тенденции. К первым можно отнести переход от декларативного к действительному приоритету образования в социальной стратегии развития страны. Об этом свидетельствуют возведение проекта «Образование» в ранг национального, а также мероприятия по его реализации. Несомненно, назрели отраженные в документах реформы образования меры по финансово-экономическому обеспечению образования, укреплению статуса и престижа профессии педагога, информатизации образования и освоению новых информационных технологий, приведению системы профессионального образования в соответствие с запросами рынка труда.

К негативным сторонам проводимых реформ следует, на наш взгляд, прежде всего отнести их бессистемность, непроработанность стратегических ориентиров и возможных последствий, непродуманность мер, чреватых нарушением преемственности культурно-исторических традиций развития. Это во многом объясняется тем, что до последнего времени документы реформы готовились без участия педагогической общественности и ученых, без апробации, обсуждения и экспериментальной проверки предполагаемых мер.

Прежде всего обнаруживается нарушение иерархических связей в системе ключевых понятий «стратегия – политика – тактика проведения реформ». В советский период стратегия считалась исходным, ведущим понятием, а политика – способом ее воплощения. Политика отражалась в «основных направлениях», программах, законах, а практика являлась целью, способом реализации поставленных политикой задач. При этом поддерживалась инициатива практики по эффективному и досрочному выполнению программных установок и намеченных рубежей. Но с учетом опыта исторического развития и с современных позиций безусловный приоритет отдается стратегии как системе долговременных перспективных ориентиров развития.

Стратегию должна воплощать гибкая политика, меняющаяся в соответствии с изменениями социально-экономической ситуации, возможностями ресурсного обеспечения, появлением новых или обострением старых проблем и другими факторами и условиями. Все стратегические ориентиры и политические решения воплощает практика, обладающая определенной свободой выбора тактических вариантов и инициативой в поисках более эффективных решений.

К сожалению, пока сколько-нибудь полной и перспективной стратегии развития образования не просматривается. Выделяется несколько бесспорно очень важных направлений развития образования: направленность на обеспечение экономической инфраструктуры производства подготовленными кадрами, финансовое обеспечение и самообеспечение образования, его вписывание в условия рыночной экономики, информатизация, оптимизация структуры. В «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 03.09.2005 г. № 1340-р, в разработанном Минобрнауки проекте «Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 г.» используется своеобразная «новая лексика» образовательных реформ: «качество человеческого капитала», «образовательные услуги», «экономика знаний», «конкурентоспособность на рынке труда», «инвестиционная привлекательность образования», «достижение измеримых результатов для оценки качества общего и профессионального образования», «интегрированные модели образовательных учреждений и систем», «университетский комплекс», «увеличенное бюджетное и многоканальное финансирование», «экспорт образовательных услуг» и др.

Направление, выражаемое указанными выше терминами, нужно всячески приветствовать, если не забывать, что оно содержит средство достижения основных, уже выработанных ранее или вновь намеченных, целей образования, его гуманно-личностных ориентиров: обеспечения разностороннего творческого развития и способности к самореализации, ответственному нравственному выбору и гражданскому самоопределению, направленности на гармоническое сочетание интересов государства, запросов семьи и отдельной личности.

Нельзя забывать, что подход к образованию как к сфере услуг, а к человеку как фактору или капиталу, способному порождать материальные и духовные блага и ценности, правомерен, но односторонен, что образование – прежде всего сфера культуры, что именно человек, его развитие, его гармония с окружающим миром является главной целью и ценностью образования, выполняющего еще и миссию здоровьесбережения, социальной защиты, социального становления молодого поколения, что неперенным приоритетом образовательной стратегии и политики является многократно продекларированный, научно обоснованный и традиционный для отечественной

системы образования приоритет воспитания. Эти цели и ценности и должны быть положены в основу стратегии развития образования при любом его реформировании. Между тем на последнем этапе реформ они четко не акцентируются и не подкрепляются реальными мерами. Мы сейчас стремимся преодолеть «остаточный принцип» финансирования образования. Это хорошо. Но нам обязательно нужно преодолеть остаточный принцип по отношению к воспитанию даже в рамках самого образования. В самой системе образования и в практике его реформирования пока все внимание уделено обучению, учебному процессу. Конечно, очень важно раскрыть и использовать воспитывающий и развивающий потенциал обучения, но поле воспитания гораздо шире: семья, внеучебная деятельность, общение в группе, занятия в кружках и секциях, влияние молодежной субкультуры, средств массовой информации и т. д. Между тем становлению растущего человека в семье, системе дошкольного образования, во внеучебной сфере школы, в сфере внешкольного досуга и так называемого дополнительного образования почти не уделено внимания в последних документах реформы. Более того, эта сфера постепенно сужается в ходе «оптимизации» и «реструктуризации» образовательной и здравоохранительной систем. Исключение составляет только патриотическое воспитание, хотя настораживает празднично-мероприятийный характер предлагаемых и реализуемых мер (фестивали, смотры, игры, слеты, издания книг, конкурсы и т. д.). На наш взгляд, теряется главное – включение детей и молодежи в активную сознательную деятельность на пользу Отечества, побуждение стремления сделать вклад в реальное улучшение жизни, профессиональное развитие страны.

Роль одного из реальных препятствий на пути к утверждению приоритета воспитания, как это ни странно, сыграло слово, тот парадокс, который связан с переводом законодательства России на общероссийскую терминологию. В России традиционно наиболее широкой педагогической категорией считалось воспитание, включающее в себя обучение, развитие, социальную адаптацию. Когда в Законе РФ «Об образовании» наиболее общей категорией было названо образование и было пояснено, что обучение и воспитание (в 1996 г. воспитание было поставлено на первое место) входят в него, то почти все трактовки, даже в тексте самого закона, а также в других законах, постановлениях, в самой управленческой стратегии и политике, стали сводиться к обучению, учебным программам, технологиям, познавательной деятельности обучающихся, содержанию и оснащению учебного процесса. О воспитании вспоминали главным образом в связи с учебным процессом, в котором осуществляется «...и воспитание», или в связи с мероприятиями, пусть и очень важными (спартакиадами, конкурсами, праздниками, трудовыми семестрами, летним отдыхом), а также тогда, когда дело касалось учреждений так называемого «дополнительного образования» (до «дополнительного воспитания» дело не дошло, видимо, за отсутствием настоящего, «основного» воспитания).

Нетрудно убедиться, к чему приводит подобное отношение к воспитанию на всех уровнях образования – от стратегии до практики. В новых сложных социально-экономических условиях это вылилось в разгул преступности среди части молодежи, усилению таких общественных бед, как алкоголизм, коррупция, дедовщина в армии, проституция, детская беспризорность и безнадзорность, вовлечение молодежи в экстремистские организации. В ответ государство вынуждено принимать отдельные «пожарные» меры. Например, недавно в печати сообщалось, что в военных вузах с будущими офицерами «начнут работать индивидуально» (!?), «будут готовить воспитателей ротного и батальонного звена». Вводится, как известно, институт военных священников. На ряд тревожных процессов государство пока не реагирует или действует старыми продуктивными методами. Скажем, отлавливают бездомных детей и помещают их в приюты, из которых они тут же убегают, но не налаживают систематическую уличную социальную и педагогическую помощь этим детям с ориентацией на их ресоциализацию.

Более того, в выступлениях ответственных работников Минобрнауки РФ проводится мысль об освобождении образования от социальных функций (по существу – от задач воспитания и социализации) под флагом усиления профессиональной подготовки в ПТУ и от функций развития и творческого самоопределения в школе под девизом подготовки к ЕГЭ. Нарастает коммерциализация образования уже не только высшего, но и дошкольного, общего среднего и дополнительного.

Воспитание все более вытесняется в сферу платных образовательных услуг, которые недоступны наиболее нуждающимся в них детям и подросткам из социально незащищенных и малообеспеченных семей.

Образовательная политика государства сегодня концентрированно выражена в национальном проекте «Образование». В нем содержатся меры по грантовой поддержке лучших учителей, вузов, школ, об оснащении школ компьютерной техникой и подключении к Интернет, развитию профессионального образования – прежде всего крупных национальных университетов. Эти меры носят выборочный характер и не представляют собой определенной системы.

Как социальная стратегия и образовательная политика воплощаются на практике, хорошо видно на примере Тюменского региона, в котором новый этап реформ реализуется в опережающем порядке и который в силу этого выступает пробным полем, авангардной площадкой преобразований. Здесь явно видны и несомненные достижения, и негативные моменты последних нововведений.

К достижениям нужно отнести небывалое внимание администрации области и города Тюмени к образованию, достижение того, что оно реально стало приоритетной сферой. Для ремонта, оснащения, переоборудования образовательных учреждений выделены значительные средства, здания многих школ

буквально обновлены, введены в эксплуатацию ряд новых зданий, усиленными темпами идет информатизация городских и сельских школ, строятся и уже введены много новых спортивных залов, площадок и стадионов, создана сеть хорошо оснащенных базовых сельских школ. Произошел значительный рост заработной платы учителей, их средняя заработная плата уже превысила 8 тыс. р. в месяц и к концу 2006 г. должна достигнуть 11 тыс. р. Значительно расширена номенклатура образовательных услуг (правда, прежде всего за счет платных).

Однако возникает законный вопрос, какова «цена» этих достижений? Часть позитивных преобразований произведена за счет регионального и муниципального бюджетов. Это следует всячески приветствовать, не забывая при этом, что финансовые возможности других регионов (по сравнению с Тюменской областью) более ограничены.

В поисках других источников финансирования, прежде всего для повышения оплаты труда учителей, были проведены ряд весьма сомнительных по своим последствиям мероприятий. Были закрыты около 300 сельских и укрупнены ряд городских школ. Увеличена наполняемость классов в среднем до 32–33 человек (по действующему нормативу она не должна превышать 25), в ряде случаев созданы классы, где учатся до 40 школьников. Говорить об индивидуализации обучения в этой ситуации крайне сложно. Зарплата учителя была поставлена в прямую зависимость от количества учеников в классе, вследствие этого стало невыгодно делить классы на подгруппы при изучении иностранного языка, информатики, при проведении уроков технологии и физкультуры. Наивно было бы полагать, что это не отразится на качестве и результатах образования. Нормативная недельная нагрузка учителя возросла с 18 часов до 22–24, а многие педагоги имеют значительно большую нагрузку.

Было произведено сокращение часов на изучение предметов за счет ликвидации национально-регионального и значительного сокращения школьного компонента базисного учебного плана. Делать это без изменения государственных стандартов (они, кстати, все еще существуют в статусе проектов) и программ неразумно, ибо требования ЕГЭ и приемных экзаменов в вуз остались без изменений. Вполне понятно, что «сэкономленные» часы не снизили нагрузку учащихся, как полагали инициаторы нововведений, а только усложнили ситуацию, «выпихнув» сокращенную часть в сферу дополнительных платных услуг той же школы или услуг частных репетиторов.

При этом увеличение зарплаты за счет бюджета коснулось только руководителей образовательных учреждений, учителей и классных руководителей, а зарплату психологов, социальных педагогов, воспитателей, руководителей кружков и секций, медиков, логопедов можно было увеличивать только за счет внебюджетных поступлений, т. е. в основном за счет расширения платных образовательных услуг. Меры по повышению оплаты труда за счет бюджета не

коснулись также работников дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования.

Теперь не только в сельских, но и в городских школах появились «учителя-многостаночники», так как даже в крупных школах биологу, географу и некоторым иным специалистам не хватает нагрузки и их догружают занятиями по физкультуре, музыке, истории и т. д. В дополнение были приняты меры по значительному сокращению штатов (за два года по области сокращено до 3 тыс. работников образовательных учреждений), и под сокращение прежде всего попали вышеперечисленные категории педагогов и муниципальных работников, которые занимались воспитанием и сохранением здоровья. Вот вам и приоритеты воспитания и оздоровления!

В ходе преобразований оказались в тяжелом положении, а частично уже прекратили свое существование многие инновационные образовательные учреждения, в том числе реабилитационного типа, ибо последовательно проводимый принцип «деньги следуют за учеником» поставил их в тяжелое положение, ввиду того что наполняемость классов в них трудно было довести до повышенной нормы. Оказалось приглушена творческая инициатива руководителей, учителей, педагогических коллективов, ибо вся реформа проводилась «сверху» на основе административного нажима.

Наиболее ярким «шедевром» такого бюрократического творчества стало детище двух последних министров образования В. Филиппова и А. Фурсенко – система единого государственного экзамена (ЕГЭ), который настойчиво внедряется в стране последние пять лет, но вызывает очень неоднозначную оценку и педагогической общественности, и ученых. Главные возражения связаны с тем, что на основе предметных тестов, используемых в этой системе, можно проверить знания фактов, формулировок, умения решать типовые задачи, но нельзя выявить самостоятельность и оригинальность мышления, творческие способности, культурный кругозор, нравственную и гражданскую зрелость, т. е. основные результаты образования. Поскольку результаты ЕГЭ легко сравнимы, удобны для внешних оценок, они послужили основанием для ранжирования, сравнительных оценок, материальных поощрений, что вызвало своего рода соревнование и борьбу за улучшение показателей.

Возник рецидив процентомании, погоня не за результатом, а за показателями, сначала единичная, а затем и расширенная практика «улучшения» результатов. А поскольку хорошие результаты ЕГЭ дают еще и путевку в вуз, возникло новое поле коррупции.

I Всероссийская конференция «Единый государственный экзамен в российской системе образования» (27–28 янв. 2006 г., Москва) оценила предложенную схему ЕГЭ как трудоемкую, дорогостоящую и легко уязвимую для фальсификации, дающую импульс расширению коррупции. Конференция предложила считать эксперимент по внедрению единого государственного эк-

замена, проведенный под административным давлением и без соблюдения необходимых для эксперимента условий, несостоявшимся, рекомендовала изъять научную часть эксперимента из ведения Рособрнадзора и передать его научным образовательным учреждениям, в первую очередь Российской академии образования. В Тюмени же показатели ЕГЭ посчитали основными для оценки качества образования. Другим важным показателем был выдвинут БОР – бюджетно ориентированный измеримый результат вложения средств. Но как измерить, да еще по результатам года, главный результат – становление личности? Еще один важный показатель по Тюменской версии – ученико-час (количество учебных часов, помноженное на количество учеников). Очень сомнительно, что такая арифметика будет способствовать совершенствованию качества образования.

Есть серьезные опасения, что «цена» достижений в тюменском варианте слишком велика, что все это приведет не к улучшению, а к ухудшению качества образования и в школе, и в учреждениях иной ведомственной подчиненности, учитывая, что в ранг автономных некоммерческих организаций переведены почти все спортивные и музыкальные школы, дошкольные образовательные учреждения, дома творчества, подростковые клубы. При сокращении бюджетного финансирования они получили возможность зарабатывать на основе представления платных услуг. Получается, что разностороннее развитие личности остается и даже расширяется, но только для тех, у кого есть чем заплатить!

В музыкальных школах рекомендовано укрепить бюджет за счет организации музыкальных гастролей педагогов и учащихся, увольнения части педагогов, преподающих сольфеджио, хор, дирижирование, сокращения индивидуальных занятий с учащимися с 45 до 15–20 минут, переквалификации педагогов с «баяна» на «фортепьяно». Комментарии тут вряд ли потребуются.

Проведенный анализ говорит о том, что нечеткость и размытость стратегических установок, непоследовательность и фрагментарность управленческих решений ведут к дезорганизации практики, нарушают преемственность культурных традиций, наносят ущерб качеству образования.

Есть ли выход из создавшейся ситуации, как говорят, виден ли свет в конце туннеля?

Мы отвечаем на этот вопрос утвердительно. Вселяют надежду разумные поручения президента РФ В. В. Путина, данные Правительству и Минобрнауки России в декабре прошлого года по итогам заседания Совета по науке, технологиям и образованию. Президент предложил:

- внести в Государственную думу проект федерального закона, предусматривающего установление принципов обязательности и бесплатности среднего (полного) общего образования и решение вопросов по бюджетному финансированию всех уровней образования;

- подготовить проекты нормативных актов, направленных на усиление контроля за качеством образовательных услуг с участием институтов гражданского общества;

- разработать меры по обеспечению доступности дошкольного образования и повышению размера оплаты труда работников дошкольных учреждений до уровня оплаты труда работников общеобразовательных учреждений;

- разработать меры по обеспечению систематического медицинского наблюдения учащихся, включая их диспансеризацию, а также по организации профилактического лечения детей и подростков, проведению оздоровительных мероприятий в период их летнего и зимнего отдыха и различных форм досуга;

- представить предложения по модернизации системы физического воспитания детей, подростков и молодежи и развитию спорта в образовательных учреждениях;

- представить предложения по реорганизации системы питания в общеобразовательных учреждениях на основе использования современных технологий производства и транспортировки пищевых продуктов;

- совместно с исполнительными органами власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления разработать меры, направленные на повышение престижа профессии учителя;

- предусмотреть при переходе на нормативную систему финансирования образовательных учреждений меры по увеличению размера оплаты труда и снижению учебной нагрузки учителей;

- разработать предложения по поддержке системы государственного образовательного кредитования;

- подготовить совместно с Российским союзом промышленников и предпринимателей (работодателей) прогноз потребности в специалистах с учетом реальных запросов рынка труда и перспектив развития экономики, разработать на его основе предложения по формированию заданий по подготовке специалистов, в том числе с привлечением негосударственных и корпоративных учебных заведений;

- разработать меры по поддержке и совершенствованию начального и среднего профессионального образования в целях обеспечения его конкурентоспособности при интеграции в мировое образовательное пространство.

Реализация поручений президента серьезно углубит и конкретизирует содержание национального проекта «Образование». Вдумчивый анализ опыта опережающей реализации проекта в Тюменской области, а также опыта ряда других территорий (Москва, Санкт-Петербург, Самара и др.) поможет отобрать то, что себя оправдало, отсеять сомнительное, добиться большего соответствия социальной стратегии, образовательной политики, практики реформирования образования в центре и на местах.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ

Э. Ф. Зеер

Ключевые слова: методологические принципы; развивающееся образовательное пространство; прикладные исследования; фундаментальные исследования.

Резюме: В статье анализируются фундаментальные и прикладные исследования психологии образования. Обосновывается гипотеза развивающегося образовательного пространства, которое рассматривается как методологическая основа прикладных исследований образования.

Обсуждение проблем фундаментальных и прикладных исследований обуславливает необходимость нахождения ответа на вопрос: какие исследования относятся к фундаментальным, а какие к прикладным. Анализ литературы по науковедению позволил определить критерии их дифференциации. В качестве таких критериев могут рассматриваться:

- объективная новизна научного знания;
- масштабность научного результата;
- отношение к практике.

Основываясь на этих критериях, к фундаментальным исследованиям психологии образования следует отнести:

- метатеории – раскрывающие механизмы, закономерности, законы происхождения, функционирования и развития психических явлений и процессов в образовании, а также способы построения теорий обучения и воспитания;

- методологические основания – категории, понятия, объяснительные принципы, методы исследования, оформленные в виде парадигм образования;

- новые научно обоснованные психические и психологические феномены.

К прикладным относятся следующие исследования:

- методологически обоснованные концепции обучения, воспитания и развития;

- научно-технологические разработки, отвечающие изменившимся социально-экономическим условиям;

- научно-методические инновации в области образования, значимые для региона;

- научно обоснованные рекомендации по внедрению в практику социально-психологических технологий и утверждение новых норм психической регуляции деятельности субъектов образования.

К фундаментальным исследованиям по психологии образования в Уральском регионе могут быть отнесены:

- теоретико-методологические основания индивидуальности человека и ее развитие в современной образовательной среде (Б. А. Вяткин, Перм. гос. пед. ун-т);
- теоретико-методологические основы психологии оценивания (Н. А. Батурин (Юж.-Урал. гос. ун-т);
- психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека (Э. Ф. Зеер, Рос. гос. проф.-пед. ун-т);
- антропо-акмеолого-андрагогическая методология и технологии образования взрослых (Н. О. Вербицкая, Рос. гос. проф.-пед. ун-т).

Фундаментальные исследования направлены на обнаружение сущности неизвестных науке фактов, установление механизмов и закономерностей, законов происхождения, функционирования и развития психических явлений действительности. Основанием для решения исследовательских задач являются *метатеории* и *парадигмы*, объясняющие психологическую реальность и определяющие процесс научного поиска. Результатом этих исследований становятся категории, понятия, феноменология, закономерности, имеющие объективную новизну и позволяющие прогнозировать развитие событий и явлений психической реальности.

Анализ комплексной программы НИР УрО РАО¹ показал отсутствие сколько-нибудь крупных фундаментальных исследований психологии образования. В поиске масштабной комплексной психолого-педагогической проблемы мы обратились к термину «образовательное пространство». Различные его аспекты представлены в исследованиях педагогов и психологов Уральского региона. К ним относятся пространство социального партнерства школы (Н. А. Голиков, Тюмен. гос. ун-т), современная образовательная среда (Б. А. Вяткин, Перм. гос. пед. ун-т), пространство как совокупность образовательных систем (Г. Н. Сериков, Челяб. гос. ун-т), культурно-образовательное пространство (С. В. Слинкин, Тобольск. гос. пед. ун-т), становление личности в образовательном пространстве (А. С. Гаязов, Башкир. гос. пед. ун-т), образовательное пространство субъекта (И. Г. Шендрик, Рос. гос. проф.-пед. ун-т).

В качестве смыслопорождающего фактора этих исследований выступает образовательное пространство – особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования. Эти структурные составляющие пространства функционируют во времени в режиме субъект-объектного взаимодействия и образуют открытое, воспроизводящееся и саморазвивающееся образовательное пространство.

¹ Комплексная программа научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2006–2008 гг. – Екатеринбург: УрО РАО, 2006.

Взаимодействие субъектов образования, образовательной системы и ведущих видов деятельности можно представить в форме пространства, образованного тремя векторами-координатами:

- субъекты развития – к ним относятся школьники, учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования, студенты вузов, специалисты, профессионалы и суперпрофессионалы;
- система непрерывного образования, составляющими которой являются общее образование, допрофессиональная (профильная) подготовка, начальное и среднее профессиональное образование, высшее и последипломное образование;
- многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию. К ней относятся учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная и творчески ориентированная деятельности.

Выделенные нами координаты являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства.

Объединение в одно пространство этих трех объективно воспроизводимых и саморазвивающихся факторов позволяет определить образовательное пространство как развивающееся.

Рассмотрим одну из проблем фундаментальных исследований образования – *развивающееся образовательное пространство*.

Термин «пространство» традиционно используется в естественных науках. В гуманитарных исследованиях пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества (И. Кант, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Т. Парсонс и др.). Личностно-смысловое образовательное пространство как духовная составляющая жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев и др.). На первых порах пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, в дальнейшем пространство стало рассматриваться и как среда, порождающая взаимодействие людей.

Развивающееся образовательное пространство объединяет взаимосвязи и взаимодействие различных систем образования и факторов, определяющих их развитие. В силу их универсальности, интегративности, многомерности и масштабности образовательное пространство может рассматриваться как самостоятельная образовательная парадигма – образующая совокупность методологических и теоретических проблем научного поиска.

Для того чтобы установить область фундаментальных исследований психологии образования, следует определить его основные понятия, принципы исследования, методологические подходы.

Последовательно рассмотрим эти ключевые предпосылки исследования психологии образования.

В качестве смыслообразующего понятия выступает *развивающееся образовательное пространство* – система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития (рис. 1). Эти структурные составляющие выступают в качестве координат-векторов, образующих прямоугольное (евклидово) пространство. Функционирование этих структурных составляющих в режиме взаимодействия образует открытое, воспроизводящееся и саморазвивающееся образовательное пространство.



Рис. 1. Модель образовательного пространства

Парадигмальной гипотезой исследования этого пространства стало предположение о том, что образовательное пространство само является причиной своего развития. В качестве детерминант развития выступают конструкторы векторов-координат, образующих образовательное пространство.

Это пространство характеризуется тремя состояниями.

1. Взаимосогласование, взаимодействие, взаиморазвитие векторов-координат образовательного пространства придают стабильность, равновесие, устойчивость пространству и процессам, происходящим внутри него. Возникающие флуктуации не разрушают целостности пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования, и самой системы образования,

адекватной требованиям общества и социально-экономическим условиям. Эволюционное развитие обеспечивается инновационными преобразованиями.

2. Дезинтеграция, рассогласование компонент образовательного пространства нарушают его определенность, устойчивость и равновесность, что приводит к возникновению сильных флуктуаций и образованию моментов неустойчивости, возникновению точек бифуркаций. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия, возникновение возмущающих пространство внешних (социально-экономических, научно-технологических) и внутренних факторов (противоречий, кризисов, иррациональных тенденций) приводят к образованию открытого образовательного пространства и критических точек развития. Наступает время реформ и революционных преобразований.

3. Самоорганизация, спонтанный поиск взаимосогласования всех компонентов векторов-координат образовательного пространства приводят к избирательному функционированию открытого пространства в режиме взаимодействия его компонент. Происходит установление состояния динамического равновесия. Развитие приобретает эволюционный характер. Стабильность пространству придают нормосообразные положения документов, регламентирующих функционирование в режиме взаимосогласования компонент образовательного пространства.

На смену последнему состоянию вновь приходит относительно равновесное состояние. По существу, образовательное пространство характеризуется тремя состояниями: относительно стабильным, дезинтегративным, самоорганизующимся. Факторами, обуславливающими нарушение эволюционного развития и динамического равновесия образовательного пространства, выступают кардинальные изменения политической доктрины общества, социально-экономических условий, научно-технологический прогресс. Можно допустить, что внутри самого образовательного пространства периодически возникают «тектонические» противоречия, которые порождают инволюционный «взрыв», дезинтегрирующий взаимодействие ведущих компонент векторов развития пространства.

Таким образом, эволюция развивающегося образовательного пространства характеризуется переходом от одного состояния динамического равновесия к другому – неустойчивому, неравновесному – и сопровождается процессами самоорганизации.

Периодичность трансформации образовательного пространства сложно прогнозировать, но можно предвидеть приближение дезинтеграционных процессов и вовремя принимать превентивные меры охраны образовательного пространства.

Развивающееся образовательное пространство рассматривается как методологическое основание психологии образования. При исследовании его проблем руководствуются общепринятыми в педагогике и психологии прин-

ципами детерминизма, историчности, целостности и др. К специальным исследовательским принципам психологии образования, обусловленным парадигмой развивающегося пространства, относятся:

- принцип неустойчивого динамического равновесия как источник развития взаимосвязи субъекта, образования и профессии (следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного развития компонентов образовательного пространства);

- принцип детерминизма и индетерминизма в развитии, который следует из фундаментального положения синергетики о существовании открытых, неравновесных, нелинейных систем;

- принцип соразвития личности, образования и деятельности в образовательном пространстве, основывающийся на признании взаимообусловленности и взаимодействия компонентов образовательного пространства в состоянии самоорганизации;

- принцип прогрессивного и деструктивного развития как фактора успешного взаимодействия человека с образовательными системами, многоплановыми видами деятельности, а также другими субъектами образования. В качестве психологических барьеров в личностном и профессиональном развитии выступают трудности адаптации, кризисы возрастного и профессионального становления, профессионально обусловленные деформации и др.

Важная роль в исследовании образования принадлежит методологическим подходам – исследовательским позициям анализа изучаемых психологических проблем.

При исследовании проблем развивающегося образовательного пространства оправдано применение системного, синергетического и субъектного подходов.

Системный подход заключается в изучении объекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта.

Синергетический подход используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем.

Констатируя ограниченность системного подхода, В. С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейны-

ми отношениями. Исходная открытость и системность – взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики, позволяющей охарактеризовать направленность развития в будущем.

Субъектный подход основан на положениях С. Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться. В психологии образования субъект рассматривается как человек, творящий свое личностное и профессиональное развитие.

Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение – вот неполный перечень проявлений субъекта деятельности, который становится предметом субъектного подхода в психологических исследованиях.

Какие же фундаментальные теоретические и экспериментальные исследования можно выделить, основываясь на парадигме развивающегося образовательного пространства?

1. Одним из перспективных направлений исследований может рассматриваться проблема личностного и профессионального развития обучающегося человека. Траектории его развития определяются взаимодействием трех факторов: активностью субъектов образования, системой непрерывного образования и развивающимися ведущими деятельностями.

Проведение фундаментального исследования этой проблемы требует совместных усилий психологов, педагогов, возрастных физиологов, социологов. При этом возникает необходимость разработки новой парадигмы комплексного исследования и новых методов анализа процессов развития, саморазвития, самообразования и самоопределения обучающегося человека.

2. К фундаментальным исследованиям относятся развивающиеся виды деятельности, определяющие успешность образования.

Преобразование одной ведущей деятельности в другую сопровождается изменением ее предмета, перестройкой ценностно-смыслового ядра, развитием новых компетенций и деятельностно важных качеств субъекта.

3. Большое значение приобретает проведение фундаментальных психологических исследований, направленных на решение следующих проблем модернизации образования:

- личностная направленность образования;
- развивающая направленность и возрастная адекватность образования;
- формирование и развитие новых конструктов обновления содержания образования: компетентностей, компетенций и метакачеств обучающихся;
- психологическое содействие развивающемуся в образовании человеку.

Завершая анализ возможных фундаментальных исследований психологии образования, следует подчеркнуть: предметом рассмотрения были только проблемы развивающегося образовательного пространства. Визуальное пред-

ставление фундаментальных исследований возможно путем построения каркасных моделей. На рис. 2 приведен фрагмент такой исследовательской модели. Каркасные модели исследования располагаются на векторах – координатах пространства.



Рис. 2. Каркасная модель психического развития субъекта образования

Прикладные исследования ориентированы на изменение, совершенствование, модернизацию существующей действительности, практики. Основанием, определяющим логику исследований, являются концепции – совокупность взглядов, идей, представлений, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними. Они опираются на фундаментальные положения науки, предполагают технологическое обеспечение процессов образования, оценку ее эффективности и внедрение в практику.

К прикладным исследованиям могут быть отнесены следующие заявленные в комплексной программе УрО РАО темы:

«Психологизация профессионального образования» (Н. С. Глуханюк, Рос. гос. проф.-пед. ун-т);

«Психологическая культура как базовая компетенция учителя в условиях модернизации российского образования» (Т. М. Бостанджиева, Тобольск. гос. пед. ун-т);

«Теория формирования профессиональной рефлексии в последипломном образовании» (В. А. Метаева, Рос. гос. проф.-пед. ун-т);

«Проблема формирования профессионально значимых качеств личности у профессионально-педагогических работников» (В. В. Кузнецов, Оренбург. гос. ун-т);

«Социально-психологические барьеры профессионального развития личности и технологии их преодоления» (Э. Э. Сыманюк, Урал. гос. пед. ун-т).

К концептуальным положениям психологии образования относятся следующие:

- развитие обучающихся – это цель и ценность образования;
- развитие детерминировано природно обусловленными, биологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами индивида (человека), а также случайными событиями;
- становление личности – это открытый, неравновесный, гетерохронный процесс;
- индивидуальное развитие человека имеет свои пределы;
- развитие сопровождается преодолением внешних и внутренних психологических барьеров.

Рассмотренные теоретико-методологические основания развивающегося образования обуславливают организацию и построение прикладных исследований. Проблемы психологии образования находятся в межкоординатном поле образовательного пространства. Можно выделить следующие группы проблем:

1. Психологические особенности субъектов образования, находящихся на разных стадиях становления.

2. Исследование многоплановых видов профессионально-образовательной деятельности, трансформация ведущих видов деятельности и их развитие под влиянием развивающегося профессионально-образовательного пространства, изменяющейся социально-профессиональной ситуации.

3. Психолого-педагогическое исследование непрерывного образования: школьного, допрофессионального (профильного), начального, среднего, высшего и последипломного.

4. Психолого-педагогические технологии профильного обучения и профессионального образования: личностно-развивающего обучения, социально-профессионального воспитания, личностно-профессионального развития обучающихся и специалистов.

5. Психология нормативного и деструктивного становления личности, технологии преодоления психологических барьеров: кризисов, стагнации, дезадаптации, деструкции и иррациональных тенденций.

6. Обеспечение мониторинга качества развития субъекта деятельности: оценка и аттестация обучающихся, выпускников профессиональной школы, специалистов, проектирование стандартов профессий и средств диагностики профессиональной подготовленности, пригодности и профессиональной успешности.

В заключение следует подчеркнуть, что развивающееся образовательное пространство рассматривается как методологический подход к исследованию личностно развивающегося образования.

РЕШЕНИЕ

участников IV региональной научно-практической конференции «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»

Обсуждение заслушанных на конференции докладов и сообщений, содержащих результаты исследований по программе НИР УрО РАО, позволяет констатировать, что научные исследования в основном отражают актуальные проблемы модернизации образования и особенности образовательных систем Урала, способствуют развитию фундаментальных и прикладных педагогических и психологических исследований.

Констатируя достижения педагогической науки и практики Уральского региона, признавая необходимость и положительный опыт сотрудничества научных и управленческих кадров республик и областей Уральского региона, ориентируясь на опубликованные материалы модернизации образования в России, участники конференции признали цели и задачи комплексной программы НИР УрО РАО на 2001–2005 гг. достигнутыми. Основными установками при формировании новой структуры и тематики комплексной программы на период 2006–2008 гг. являются:

- со стороны Российской академии образования: укрупнение содержания комплексных программ, выделение составных частей (модулей), описывающих отдельные аспекты целостной системы академических исследований;
- со стороны федерального и региональных органов управления образованием: научно-методическое обеспечение реализации основных направлений модернизации всех уровней образования;
- со стороны научной и педагогической общественности 10 регионов деятельности УрО РАО: координация и экспертно-методическая поддержка ведущих фундаментальных и прикладных исследований, мониторинг становления научных школ в образовании.

В связи с этим основная миссия организации и координации исследований в рамках комплексной программы НИР УрО РАО – комплексное исследование и сопровождение процессов развития образования и их преобразующего влияния на социально-экономические процессы в регионах.

Цели программы:

1. Координация важнейших фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования в Уральском регионе.
2. Обеспечение научного сопровождения процессов модернизации региональных образовательных систем Уральского региона.
3. Обеспечение согласованного развития и интеграции педагогической науки и образования в Уральском регионе.

4. Научное сопровождение пополнения отраслей экономики Уральского региона специалистами с начальным, средним и высшим профессиональным образованием.

Задачи программы:

1. Осуществление научно-экспертного сопровождения процессов модернизации общего образования.

2. Обеспечение научно-методического сопровождения процессов модернизации профессионального образования.

3. Мониторинг фундаментальных педагогических и психологических исследований и научных школ в образовании в Уральском регионе.

4. Исследование процессов здоровьесбережения и физического развития в образовании Уральского региона.

5. Исследование проблем оценки и обеспечения качества образования, адекватного современному развитию общества.

6. Исследование инноваций в развитии содержания образования в Уральском регионе

7. Выявление стратегических направлений развития профессионального, профессионально-педагогического, ремесленного образования на Урале.

8. Исследование процессов развития кадрового потенциала отраслей экономики в деятельности профессионального образования в Уральском регионе.

9. Определение теоретических и технологических подходов к развитию педагогических кадров Уральского региона.

10. Исследование этнокультурных особенностей образования Уральского региона.

11. Исследование процессов воспитания и развитие целостной личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях.

Исследования, предусмотренные программой, будут направлены на обеспечение научно-методического и экспертного сопровождения процессов модернизации и регионализации всех уровней образования, координации территориального и отраслевого развития науки в образовании, комплексного исследования процессов социализации, культурного развития и воспитания человека в Уральском регионе. Приоритетными будут следующие направления фундаментальных и прикладных исследований: концептуальное обоснование формирования территориально ориентированных моделей и учебно-методических комплексов профильного обучения, адаптированных к различиям в социально-экономическом развитии территорий Уральского региона; методологическое осмысление экспертной функции ЕГЭ в оценке качества общего образования и его влияние на оцениваемый результат образования; экспертно-методическая оценка изменения модели педагогической деятельности в условиях профильного обучения и анализ соответствующих изменений в подготовке будущих специалистов.

Теоретические и прикладные исследования, включенные в программу, направлены на развитие фундаментальных научных направлений в сферах: методики преподавания физики и литературы, педагогического образования, профессионально-педагогического образования, профессиональной педагогики и образования, психологии профессионального образования, развития новых педагогических теорий и андрагогических технологий, комплексного исследования процессов здоровьесбережения и физического развития в образовании.

В рамках интеграции образования в экономику Уральского региона исследуются концептуальные основы формирования стратегии развития образования в условиях рыночной экономики, методологического обоснования системы образовательного маркетинга и прогнозирования в процессах кадрового восполнения отраслей экономики квалифицированными специалистами.

Процессы регионализации образования в Уральском регионе в этнокультурном, социально-экологическом контексте найдут отражение в исследованиях методологических оснований различных аспектов этнокультурных особенностей человека в образовании, особенностей процессов социализации в региональном сообществе.

Комплексное исследование процессов социализации, культурного развития и воспитания человека в Уральском регионе планируется в рамках тематики, связанной с исследованиями процессов социализации и гражданского становления личности в образовательном пространстве, развития личностной культуры ребенка.

*Председатель Уральского отделения РАО,
действительный член РАО
Г. М. Романцев*

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035 (075.8)
ББК 74.100я73

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (ПОПЫТКА ОБОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ)¹

Б. В. Куприянов

Ключевые слова: конвенциональные отношения; общественные функции; социальное воспитание; социокультурная имитация; социокультурный контекст; учреждения дополнительного образования детей.

Резюме: В статье представлены типология детских объединений, учреждений дополнительного образования детей и аргументация подхода к решению данной задачи. Автор, руководствуясь социально-педагогической концепцией А. В. Мудрика, выводит многообразие воспитательных организаций из социокультурных функций, необходимых для воспроизводства социальных отношений.

Внешкольное воспитание возникло в середине XIX – начале XX в. в качестве общественно-педагогической инициативы интеллигенции и предпринимателей и предполагало введение в образовательных учреждениях дополнительных учебных дисциплин. Изначально построенное на добровольности внешкольное воспитание несло в себе потенциал продуктивного сочетания стремления взрослых дифференцировать трансляцию социального опыта и устремленности детей к самореализации в различных сферах бытия. Эта тенденция, по существу, не была утрачена и в 1918 г., когда внешкольные учреждения стали государственными. Благодаря созданной в XX в. мощной системе внешкольного воспитания у школьников СССР имелись возможности выбора различного рода занятий. Однако перемены начала 1990-х гг. привели не только к изменениям названий воспитательных организаций данного типа (место учреждений внешкольного воспитания заняли учреждения дополнительного образования детей), но и к серьезным противоречиям в понимании их статуса в отечественной системе социального воспитания.

В процессе становления системы во внешкольных учреждениях сформировался широкий спектр разнообразных детских объединений (военно-служебные, художественно-творческие, общественно-политические, научно-исследовательские, клубно-досуговые). В то же время развитие системы внешкольного воспитания, а затем и дополнительного образования детей происходило в значительной мере стихийно. Поэтому отсутствие ориентиров для типо-

¹ Исследование выполнено при поддержке РФНФ (проект № 04–06–00222а).

логии профилей детских объединений и учреждений дополнительного образования детей затрудняло решение вопроса об оптимальном наборе объединений в многопрофильном учреждении, в микрорайоне крупного города, малом городе, в сельском районе. Кроме того, классификация вариантов профилей и программ дополнительного образования, детских объединений востребована как необходимый элемент управления системой в соответствии с индивидуальными запросами воспитанника. Другими словами, научно обоснованная классификация может выступить механизмом, обеспечивающим сочетание личных и общественных интересов в процессе социального воспитания.

Идейными ориентирами в оформлении граней социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей стали: хрестоматийная формула «общество – культура – человек» (П. А. Сорокин), субъект-субъектный подход в понимании социализации, идеология рассмотрения социального воспитания как диалога общества и человека (А. В. Мудрик) и посредническое предназначение воспитательных организаций в социальном воспитании (Б. В. Куприянов), педагогическая концепция договора (С. М. Юсфин).

Осмысление различных взглядов на сущность дополнительного образования детей (А. Г. Асмолов, Л. Н. Буйлова, А. К. Бруднов, А. В. Золоторева, М. Б. Коваль, Г. Н. Попова, А. Б. Фомина), а также концепции взаимодействия социальных миров (Л. А. Осьюмук) дает возможность сформулировать социально-педагогическую миссию учреждений дополнительного образования детей как содействие в конвенционировании интересов воспитанника (его родителей, семьи) и общества, обеспечивающее горизонтальную социальную мобильность. В данном случае под *конвенцией* понимается сопряжение интересов общества и индивида в процессе социального воспитания, социальное действие индивидов, конструирующих интерессубъективный мир [5]. Личная составляющая конвенции предполагает: конструирование собственного варианта жизни в соответствии с необходимостью реализации в ней одной социокультурной функции, освоение образа жизни социальной группы, реализующей эту функцию, интеграция в соответствующую социокультурную общность.

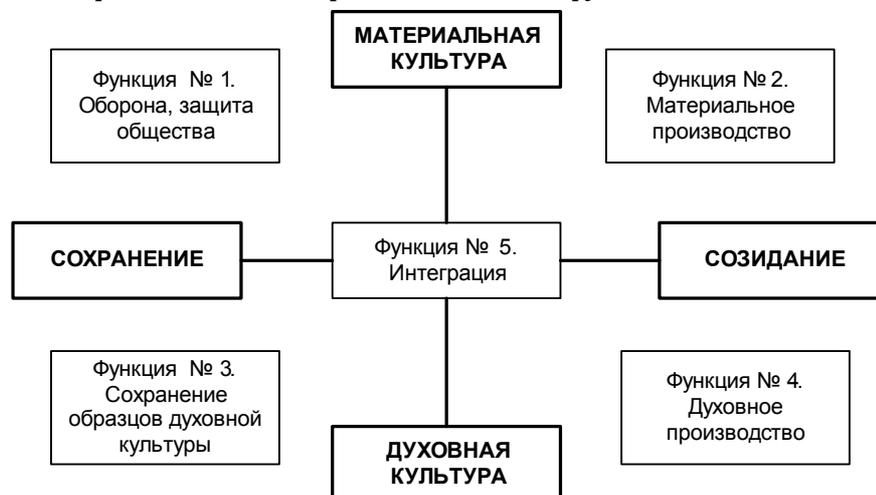
Рассмотрим подробнее социальную составляющую конвенции, которая связана с пониманием стратификации общества. Одним из первых проблему социального неравенства сформулировал древнегреческий философ Платон, разделивший граждан идеального общества на три группы (правители-философы, воины, ремесленники); наиболее признанной является концепция социальной стратификации П. А. Сорокина. О. Шпенглер выделяет три основополагающих группы – крестьянство и два пра-сословия: знать и духовенство [6]. Современное звучание этой проблемы связано с:

- трактовкой социальной группы как социального отношения (Ю. Л. Качанов, Н. А. Шматко);
- наделением каждой социальной группы определенной общественной функцией, а ее представителей – специфическим образом жизни (Й. Хейзинга и О. Шпенглер);

• изучением устойчивых, существующих как рамки для социального поведения, глубинных общественных структур, становление которых обусловлено материальными условиями возникновения и развития государств, исследованием исторически сложившихся структур, определяющих социальные отношения и взаимодействия социальных групп как внешний по отношению к ним фактор (С. Г. Кирдина) [3].

На основе вышеизложенного предположим, что существует некоторая социокультурная матрица, позволяющая наиболее полно отобразить совокупность социальных отношений. Г. П. Щедровицкий, конструируя схему общества как «идеального объекта», удерживающего «полноту описания функций человека», выделяет такие существенные элементы социального устройства, как «блок производства (функционально-ролевых отношений)», «блок быта и потребления» и «блок культуры», «пространство или сферу клуба» [7]. Блок функционально-ролевых отношений может быть представлен двумя типами социальных организаций: силовых структур (функции обороны, защиты общества) и производства (функция создания материальных условий для жизни общества). Вследствие того что образцы культуры можно создавать, а можно усваивать, «блок культуры» отображается двумя функциями: сохранения духовной культуры и производства духовной культуры. Особое место занимает сфера реализации общественно-коммуникативной потребности, социальной интеграции в рамках норм соответствующего социального слоя.

Получается пятиэлементная схема, где горизонталь – «созидание – сохранение», а вертикаль – «духовное – материальное» (рисунок). Названные оси и их пересечение образуют пять социальных функций: сохранение образцов духовной культуры, оборона, защита общества, духовное производство, материальное производство, интеграция социальных функций.



Общественные функции, образующие типы социальных организаций и групп

Для реализации вышеперечисленных социальных функций в обществе создаются социальные организации, Появляются специфические культуры и субкультуры и возникают определенные социальные группы, которые эти функции осуществляют.

Выполнение определенной социальной функции, пребывание в рамках социальной организации определенного типа формируют явление, которое П. Бурдые называл габитусом. Значение слова «габитус», в понимании П. Бурдые, в определенной степени соответствует русским словам «склад» или «уклад», например, в сочетаниях: склад личности, помещичий уклад, крестьянский уклад, семейный уклад. Габитус, или уклад, постепенно складывается под влиянием постоянно воспроизводимых социальных условий, и сходные условия образуют сходные габитусы. Однако уклад пассивнее, чем габитус, так как габитус не только складывается, но и складывает, генерирует и классифицирует практики, снабжая своих носителей способностью реагировать на внешние изменения, применяться к новым условиям [2].

Ключ к пониманию соотношения человеком себя с определенным типом социальной организации дают работы В. Н. Дружинина, его идеи о вариантах жизни. Соотнесение обоснованных вариантов построения человеком собственной жизни («жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь по правилам» [1]) с типами социальных организаций, выполняющих ключевые социальные функции, показывает их сочетаемость, отражает антропологическую сторону социального воспитания.

Опираясь на теорию институциональных матриц С. Г. Кирдиной, в которой рассматриваются социальные (социетальные) институты, регулирующие воспроизводство общества как социальной системы, можно обнаружить их постоянство, представленность во всех сферах общественной жизни, целостность, наличие формального уровня (в виде правового регулирования) и неформальной сферы (нормы поведения, обычаи, традиции, исторически устойчивые системы ценностей и др.) [3].

Отсюда социальное воспитание может быть представлено как организованное воспроизводство культуры определенных групп, возвращение детей по образу и подобию некоего социокультурного идеала, подготовка подрастающего поколения к выполнению совершенно определенных социальных функций, проектирование адекватного в социокультурном плане варианта жизни.

Для объяснения избранного нами пути больше всего подходит идея О. Шпенглера о «пра-форме» (начальной, архетипичной конструкции), как некоей естественно возникшей структуре, отражающей ментальные основания [6]. Отталкиваясь от нее, можно предположить, что некогда возникло несколько начальных форм воспитательных организаций, которые потом тиражировались, модифицировались и дошли до наших дней, не утратив существенных характеристик пра-формы, поэтому вопрос об основаниях возникновения «пра-форм» воспитательных организаций представляется достаточно принципиальным.

Опираясь на положения Дж. Мида о роли игры как пространства, в котором индивид принимает на себя роль «обобщенного другого» (некий обобщенный образ коллективных требований и установок по отношению к данному индивиду), Н. Смелзера об имитации (осознанном стремлении ребенка копировать определенную модель поведения) как психологическом механизме социализации, Т. Парсонса о главной функции культуры в социетальной структуре общества («сохранение и воспроизводство образца»), можно предположить существование социокультурной имитации как важного механизма, определяющего социальное воспитание школьников.

Общеизвестно, что имитация, или подражание, является одним из способов усвоения новых форм поведения и деятельности через копирование чужих движений, действий. Отсюда происходит предположение о возможности создания социокультурных форм, в которых воспитанник будет имитировать поведенческие программы взрослых и таким образом овладевать социальным опытом. Понятие «воспроизведение» может рассматриваться как акт воспроизводства, непрерывное движение и возобновление процесса производства жизни какой-либо системы – биологической или социальной. **Социокультурная имитация** в социальном воспитании учащихся – это механизм воспроизводства культуры общества и социальной деятельности путем отображения в функционировании воспитательных организаций социокультурных аналогов социальных организаций, выполняющих ключевые социальные функции.

Схема социокультурного воспроизводства выглядит следующим образом:

1. Определенный тип социальных организаций, реализующих социальную функцию, становится основой для формирования социально-профессионального сообщества, характеризующегося специфическим образом жизни, выступает социокультурным аналогом отдельного типа воспитательных организаций.

2. Воспитательная организация, имитирующая в своем функционировании социальную организацию, организует для воспитанников бытие, аналогичное бытию социальной организации, таким образом подготавливая подрастающее поколение к реализации определенных социальных функций в рамках определенного образа жизни.

3. Ребенок, включаясь в жизнь воспитательной организации, рассматривает его (образ жизни) как вариант собственных занятий, далее, двигаясь от варианта к варианту, находит индивидуально приемлемый вариант, и таким образом заключает конвенцию, идентифицируется с определенным социально-профессиональным сообществом.

Другими словами, можно утверждать, что воспроизводство культуры, возвращение определенного набора образов жизни в очередном поколении происходит за счет того, что существует определенный набор воспитательных организаций, имитирующий в своем бытии, жизнедеятельности ключевые со-

циальные организации. Рассуждая таким образом, получаем в качестве социокультурных аналогов воспитательных организаций:

- производственные организации;
- организации, призванные «производить» образцы культуры, новые знания (сообщества представителей свободных профессий, научные лаборатории);
- организации, созданные для обороны, защиты общества (силовые структуры);
- организации, осуществляющие сохранение образцов духовной культуры (образовательные учреждения, некоторые учреждения культуры, церкви);
- организации, интегрирующие социальные функции (добровольные общества, общественные организации, политические партии).

При формировании совокупности вариантов воспитательных организаций мы опирались на принцип вариативности в социальном воспитании (А. В. Мудрик), типологию педагогических парадигм образования (Г. Б. Корнетов), исторические типы образования (А. Ж. Кусжанова), типологию педагогических концепций и технологий (В. В. Мацкевич), вариативно-программный подход к деятельности детских общественных организаций (А. В. Волохов), продуктивную типологию воспитательных сообществ (М. Б. Кордонский и В. И. Ланцберг), типы образовательного процесса в дополнительном образовании (Г. В. Ильина). Анализ вышеперечисленных подходов показал их непротиворечивость по отношению к пяти социокультурным вариантам воспитательных организаций. Обращение к историко-педагогическим исследованиям помогло обнаружить пра-формы воспитательных организаций:

- школьная модель (гимназии, гимназии, олимпийская педагогика);
- военно-служебная (спартанская) модель;
- студийная (ликеевская, академическая) модель;
- клубная (общественная) модель;
- производственная модель.

Примерами осуществления **школьной модели** социального воспитания в учреждениях дополнительного образования являются художественная, музыкальная, спортивная школы, профильная очно-заочная школа. Направленные на трансляцию социокультурного образца воспитательные организации школьной модели тяготеют к репродуктивности, довольно строгой дисциплине, здесь может проявляться педагогика авторитета.

Военно-служебная модель в дополнительном образовании представлена военно-спортивными клубами и центрами (юных летчиков, десантников, моряков и т. п.). При этом клуб юных моряков имитирует команду корабля, клуб юных летчиков – эскадрилью или авиаполк и т. д.

Студийной модели социального воспитания в системе дополнительного образования соответствуют центры эстетического воспитания, детские музыкальные или театральные студии и т. д. В студии молодежь участвует в сов-

местном творческом процессе под руководством авторитетного мастера, постепенно приобретая все большую самостоятельность. Это не только позволяет обучить основам художественного ремесла, но и способствует формированию индивидуальности, стиля, творческого кредо молодого творца.

Примерами **производственной модели** социального воспитания в дополнительном образовании являются станции натуралистов, юных техников, краеведов, детская железная дорога, детское речное пароходство и т. д. Социокультурный контекст здесь представляет собой некое подобие производственной структуры – конструкторско-проектной службы с экспериментальным производственным цехом.

Примерами **клубной модели** социального воспитания в учреждениях дополнительного образования могут служить детско-подростковый клуб, клуб ролевых игр, военно-исторический клуб, поисковый отряд, клуб старшеклассников. Социокультурный контекст клуба – общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, собирающихся время от времени в часы досуга.

Для рассмотрения особенностей социального воспитания в рамках названных моделей мы исходим из социально-педагогической концепции А. В. Мудрика:

- социальное воспитание включает организацию социального опыта, образование, индивидуальную педагогическую помощь [4];
- параметрами, позволяющими обнаружить разницу в моделях социального воспитания, являются социокультурный контекст, содержание организуемого социального опыта, тип объединения, способы бытия воспитанников, типовые формы организации взаимодействия, иерархия сфер жизнедеятельности, правила и нормы (этикет), социальные роли взрослых и детей, регламентированность обучения, виды и методы обучения, виды просвещения, направленность самообразования, содержание индивидуальной педагогической помощи.

Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей можно представить как последовательную реализацию функций трех уровней:

первый уровень – *эмоциональная конвенция* – мотивация воспитанника к участию в жизнедеятельности детского объединения и самореализации в нем (структурирование свободного времени, различные виды рекреации, развлечение, коммуникация, идентификация с референтной группой);

второй уровень – **содержательная конвенция** – организация социального опыта, соответствующего образу жизни социальной группы, реализующей определенную социокультурную функцию, интеграция в определенное социокультурное сообщество; образование, в том числе допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка, индивидуальная педагогическая помощь в преодолении трудностей, связанных с несоответствиями между задачами и наличными возможностями воспитанника;

третий уровень – **смысложизненная конвенция** – ориентация на общие и дифференциальные социокультурные ценности, содействие в самоопределении по отношению к исполнению социокультурной функции, конструированию варианта собственной жизни.

По итогам опытно-экспериментальной работы на базе учреждений дополнительного образования детей Костромской, Нижегородской, Новосибирской областей, Краснодарского края, Чувашской республики можно утверждать, что социально-педагогическая миссия учреждений дополнительного образования детей может быть выполнена, если:

- жизнедеятельность воспитательных объединений в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивает встречу воспитанника со стилями жизни социальных групп;
- воспитательные объединения (учреждения дополнительного образования детей), находящиеся в непосредственном социальном окружении воспитанника, включают полный набор социокультурных вариантов;
- воспитаннику учреждения дополнительного образования детей предоставляется возможность стать субъектом творчества собственной жизни на основе осознанного выбора стиля жизни определенной социокультурной общности.

Как показывают результаты нашего исследования, социальное воспитание в учреждении дополнительного образования детей будет успешным, если социокультурному контексту соответствуют характеристики компонентов воспитательного процесса (субъект педагогической деятельности, содержание и организация жизнедеятельности детских воспитательных объединений, характер взаимодействия воспитательной организации с окружающей средой).

Литература

1. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 214 с.
2. Гронас М. «Чистый взгляд» и взгляд практика: Пьер Бурдьё о культуре // Новое литературное обозрение. – № 45. – С. 6–21.
3. Кирдина С. Г. Институциональные матрицы и развитие России: Автореф. дис. ... докт. соц. наук. – Новосибирск: Ин-т экономики и орг-ции пром. пр-ва Сиб. отд-ния РАН, 2001. – 48 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
5. Осьмук Л. А. Взаимодействие социальных миров: К проблеме конвенциональных отношений. – Новосибирск: Наука, 2004. – 290 с.
6. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории: В 2 т. – Т. 1. Образ и действительность. – М.: Айрис-Пресс, 2003. – 528 с.
7. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 414 с.

УДК 159.99
ББК Ю94

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДИК В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. А. Метаева

Ключевые слова: последипломное образование; проектирование; рефлексивная методика; рефлексивный метод.

Резюме: В статье раскрываются методологические подходы к проектированию инновационных образовательных практик в последипломном образовании. В основе проектирования лежат методики, построенные с учетом критериев рефлексивного метода. Описаны принципы, цели и этапы проектирования. Отмечены особенности проектирования данных образовательных практик для системы последипломного образования.

Современное последипломное образование, ориентированное на его опережающий характер и инновационное содержание, выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, актуальные во времена советской педагогики и направленные на поддержание знаний, умений и навыков специалиста в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новое время требует новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, к самостоятельному и ответственному принятию решений. Такие задачи говорят о необходимости новых методик и технологий образования, которые избавили бы человека, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного только учебными программами и планами. Такими методиками в практике образования выступают методики, построенные на инновационных принципах последипломного образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

Инновационные методики, максимально приближенные к образовательным потребностям обучающегося, предполагают активное участие педагога в процессе их проектирования. Однако проблема проектирования была и остается актуальной в связи с типичным для педагогов всех ветвей образования профессиональным затруднением по проектированию индивидуальной педагогической деятельности. Многообразие подходов к программно-целевому и системному проектированию, к проблемам анализа, целеполагания, выбора методов и форм деятельности, обоснования содержания деятельности и ее ресурсного обеспечения, планирования и диагностики результатов до сих пор сложны для педагога-практика. При этом для современного педагога харак-

терно не только воспроизводство известных технологических образцов и методик, но и активное желание проектировать свою индивидуально-педагогическую деятельность, что находит отражение в создании учебно-программной документации (программ, учебных пособий, дидактических разработок, планов учебных занятий и т. д.). Следует отметить целесообразность и эффективность таких действий педагога, так как успешность любой деятельности во многом определяется условиями, при которых проектировщик и исполнитель проекта – одно и то же лицо.

Таким образом, овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проектировочной деятельности, освоение основных правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий является насущной потребностью для современного последипломного образования.

Методологические основы проектирования

Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотнесенную с представлением о процессе достижения этого результата, проектировочную деятельность можно определить как создание представлений о будущем продукте. При этом важно, что проектировочная деятельность отличается четкой технологической определенностью. Проектировщик знакомится с реальным положением дел, с проблемами, сам формулирует заказ на конечный продукт и получает представление о будущем объекте. Проектирование – это исследовательская деятельность по переходу от целеполагания к нормированию [2].

В методологии выделяются следующие принципы проектирования:

1. Принцип целостности, согласно которому объект проектирования рассматривается как система, обладающая собственной структурой и регуляцией. Предполагается, что спроектированный объект может быть включен в объект более высокого уровня как ее неотъемлемый компонент.

2. Принцип соответствия внешней и внутренней структур функционирования и развития, согласно которому основания для выделения объекта одни и те же, методологические.

3. Принцип иерархической организации компонентов и их связей, что обеспечивает устойчивость и управляемость объекта.

4. Принцип управления как специфический способ регуляции, обеспечивающий нормальное функционирование системы.

5. Принцип целесообразности как принцип приоритетности целей субъекта.

6. Принцип самоорганизации, согласно которому источник активности преобразования системы лежит в самой системе.

Методологические средства проектирования: схема рефлексивной деятельности, схема сложной коммуникации, технологическая схема, или схема акта деятельности [3].

Педагогическое проектирование строится на общих методологических основаниях проектирования, но требует специальных уточнений, связанных с парадигмальными характеристиками педагогической деятельности, а именно: целями, выбором адекватных профессиональных средств, характером отношений: субъект-субъектным или субъект-объектным. В зависимости от этого определяются принципы и методы педагогической деятельности, подлежащей проектированию. В основе проектирования рефлексивных образовательных практик лежат принципы личностно-развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, личностно-опосредованного характера отношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность самоопределения, самостоятельности в принятии решения, отказ от репродуктивного усвоения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью, выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т. д.

Дидактические характеристики рефлексивной методики

Описание рефлексивного метода как дидактического опирается на три критерия, характеризующих любой дидактический метод:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода.

В качестве рабочего целесообразно использовать определение рефлексии как обобщенного типа реальности, проявляющегося в различных видах мыслительной деятельности и предполагающего анализ, критическую реконструкцию реальности и нормирование деятельности.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции. Причем речь идет не только и не столько о наращивании знания, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности – это способ «усвоения нового содержания».

Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержания и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания.

Рефлексивный метод можно отнести к методам организации осуществления учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных операций), поскольку он дает возможность осуществления на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковой и эвристической деятельности. В классификации методов по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность рефлексивный метод может стоять в классификации, где основанием является уровень активности познавательной деятельности, рядом с исследовательским, частично-поисковым (эвристическим), методом проблемного изложения [8].

Рефлексивная методика, как и любая другая, должна выдерживать соответствие своему методу по целям, способам применения, характеру взаимодействия субъектов обучения, поэтому при проектировании необходимо опираться на данные выше характеристики.

Вместе с тем существуют дополнительные признаки рефлексивной методики, определенные ее предназначением для последипломного образования.

- Учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере (если речь идет о профессиональной рефлексии), а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в опыте деятельности.

- Учет актуальных образовательных потребностей обучаемого. Процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует образовательной потребности обучаемого. Поэтому актуальные содержания рефлексии охотнее и результаты рефлексии бывают более эффективные.

- Усиление рефлексии за счет способности обучаемого к открытому мышлению: отказа от догматов, возможности построения не черно-белой, а мозаичной и многозначной картины мира.

- Развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами (успех, признание, аплодисменты), а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества.

- Включение в процесс обучения личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т. д. С точки зрения акмеологии, в ситуации, когда целевое назначение методики состоит в развитии профессионала, этот признак будет являться ведущим, поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное в человеке.

- Опора в реализации методики на процедуру рефлексии, которую кратко можно представить как анализ, критика и нормирование.

- Активная мыслительная деятельность обучаемого. Рефлексивная методика всегда эксклюзивна и предполагает активное участие субъектов обуче-

ния в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методике нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает исследовательский процесс. Педагог (игротехник, тренер, модератор и т. д.), апеллируя к рефлексивной методике, должен учитывать все ее особенности, поскольку благодаря креативности, развитию внутренней мотивации, способности к рефлексии, опоре на личностный потенциал профессионал выходит на новый уровень своей деятельности и может работать творчески.

Этапы проектирования

Анализ – этап, предваряющий процесс проектирования. В переводе с греческого анализ (*analysis*) значит «разложение, расчленение». Основным затруднением педагога-практика является выбор оснований для анализа. В данном случае для выбора необходимо понимание тех противоречий, которые должно снять проектирование. Другими словами, описание педагогической действительности, подлежащей проектированию, носит проблемно-ориентированный характер. Результаты анализа формализуются в аналитических записках, выводах, которые ложатся в основу целеполагания.

Целеполагание – определение цели проектирования. Цель предстает как образ желаемого будущего, идеальное предвосхищение результата деятельности [5]. Основные характеристики цели:

- операциональность – возможность обеспечить процесс достижения цели конкретными механизмами деятельности;
- актуальность – ориентация на решение наиболее значимых проблем, которое даст максимально положительный эффект, в том числе и в будущем;
- прогностичность – отражение в целях и планируемых действиях не только сегодняшних, но и будущих требований к обучающемуся, способность проекта соответствовать изменяющимся условиям, в которых он будет реализовываться;
- рациональность – определение таких целей и способов их достижения, которые для данного комплекса проблем позволяют получить максимально эффективный результат;
- реалистичность – обеспечение соответствия между желаемым и возможным, между планируемыми целями и необходимыми для этого средствами;
- контролируемость – операциональное определение промежуточных и конечных целей.
- чувствительность к сбоям – своевременное обнаружение отклонения реального положения дел от проектируемого. Чувствительность тем выше, чем детальнее разработан проект.

Таким образом, проектирование цели должно помочь ответить на вопросы:

- Что представляет собой сегодня объект, каковы его сильные и слабые стороны?

- Каким мы хотим видеть объект в будущем?

- Какие возможности существуют для реализации цели и что нам может мешать?

- Какие действия и в какой последовательности мы должны совершить, чтобы достичь цели?

Цель может быть конкретизирована задачами, отражающими последовательность движения к цели, причем каждая последующая задача должна предполагать решение предыдущей.

При проектировании этап формирования условий (нормативные, методические, кадровые, финансовые, информационные, материально-технические), обеспечивающих деятельность субъектов в проекте и развитие самой деятельности, часто оказывается одним из самых главных для достижения результата.

На этапе прогнозирования происходит выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях, в рамках конкретного проекта проектируются возможные варианты изменения траектории в достижении цели [4].

Этап экстраполирующего контроля предполагает построение методики измерения параметров педагогического объекта. При этом необходимо учесть, что критерии строятся относительно цели, а содержание и формы экстраполирующего контроля также адекватны целям. После внедрения, или реализации проекта, следует его оценивание, состоящее из оценки результатов осуществления проекта и сравнения их с ожидавшимися, прогнозируемыми. В заключение идет коррекция проекта, необходимого для оптимизации варианта педагогической деятельности.

Значимость последипломного образования для профессионального и личностного развития человека неоспорима. То, насколько оно будет технологично, конструктивно, субъектно ориентировано, насколько будет отвечать потребностям завтрашнего дня, зависит от качества проектирования инновационных образовательных практик.

Литература

1. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1991.
2. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991.
3. Анисимов О. С. Введение в методологию. – Вильнюс, 1989.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1975.

5. Лазарев В. А., Поташник М. М. Управление развитием. – М.: Новая школа, 1995.
6. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976.
7. Найн А. Я. Инновации в образовании. – Челябинск: Гл. упр-е. проф. образования адм. Челяб. обл., 1995.
8. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 1.
9. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.

*Статья представлена к публикации
академиком РАО
Г. М. Романцевым*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.1
ББК 444.8/9

СИСТЕМА ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАДРОВ

**Н. В. Бородина,
Д. Г. Мирошин**

Ключевые слова: внутрифирменное обучение; модульное обучение; организационно-педагогические условия; профессиональная компетенция; система обучения.

Резюме: В статье рассматривается проблема организации обучения, проектирования содержания и выбора технологий подготовки рабочих кадров в условиях предприятия. На основе компетентностного и модульного подходов раскрываются структурные элементы предлагаемой системы внутрифирменного обучения рабочих кадров.

Повышение эффективности функционирования предприятий в условиях нестабильной рыночной экономики существенным образом зависит от обеспеченности их квалифицированными кадрами, что актуализирует проблему развития кадрового потенциала предприятий.

В настоящее время в нашей стране существуют два основных варианта обеспечения предприятий квалифицированными рабочими кадрами – привлечение выпускников учебных заведений начального профессионального образования и подготовка в условиях предприятия (внутрифирменное обучение).

Подготовка в учебных заведениях начального профессионального образования осуществляется с ориентацией на сложившиеся в государстве производственно-экономические условия, общий уровень развития техники и технологий, которые находят отражение в государственном образовательном стандарте.

Альтернативным вариантом обеспечения предприятий квалифицированными рабочими кадрами является внутрифирменное обучение. Внутрифирменное обучение направлено на удовлетворение потребностей предприятия в рабочих кадрах, подготовленных с ориентацией на его специфику, уровни его технического и технологического оснащения. Кроме того, внутрифирменное обучение реализует принцип «образование в течение всей жизни», предоставляя широкие возможности переподготовки и повышения квалифи-

кации персонала. Безусловно, организация такой подготовки требует вложения немалых средств. Отдача от их вложения возможна при расширении номенклатуры образовательных услуг, использовании современных средств и технологий обучения, технического и кадрового потенциала самих предприятий. Экономический эффект их вложения обусловлен удовлетворением потребности в подготовке персонала требуемой квалификации, адекватной техническому и технологическому переоснащению предприятий, изменению заказов на выпуск продукции; квалификации, обеспечивающей профессиональную мобильность внутри предприятия.

Несмотря на имеющийся опыт организации и осуществления внутрифирменного обучения рабочих кадров, в педагогической теории не разработано единых подходов к проектированию содержания, отбору технологий обучения и организации внутрифирменной подготовки рабочих кадров.

Сравнительный анализ подходов к проектированию содержания внутрифирменного обучения рабочих кадров показал, что большим потенциалом обладает компетентностный подход, с позиций которого содержание обучения проектируется на основе системного анализа профессиональной деятельности и представляется в виде блоков, входящих в структуру профессиональной компетенции рабочего конкретной отрасли.

Следует отметить, что в современных исследованиях не наблюдается однозначности рассмотрения понятий «компетентность», «компетенция», «метапрофессиональные качества личности» и др., составляющих терминологический аппарат компетентностного подхода. На основании анализа работ Э. Ф. Зеера, В. А. Кальней, С. Е. Шишова, Э. Шота, А. Шелтена и др. в рамках нашей работы под компетентностью понимается интегративное качество специалиста, включающее когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и др. Компетенция рассматривается как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и навыки, а также обобщенные способы выполнения действий, обуславливающие способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках компетентности. Структура компетентности, так же как и структура компетенции, раскрывается комплексом ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности.

Ключевые компетенции являются конструктами компетенции, имеющими широкий радиус действия и позволяющими выполнять общепрофессиональные виды деятельности, обеспечивая тем самым универсальность специалиста. Метапрофессиональные качества личности представляют собой комплекс психологических качеств, способностей, знаний, умений и навыков специалиста, обуславливающих эффективное выполнение профессиональной функции; это один из компонентов общей квалификации работника [1; 4].

Выделенные конструкты являются основой для формирования содержания внутрифирменного обучения.

Таким образом, с позиций компетентностного подхода современный квалифицированный рабочий должен обладать как профессиональной компетентностью, так и профессиональной компетенцией, поэтому формирование ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности должно происходить в рамках решения учебно-профессиональных и профессиональных задач. На наш взгляд, это возможно в том случае, если формирование ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности осуществляется в контексте профессиональной деятельности; ключевые компетенции и метапрофессиональные качества личности отбираются и структурируются на основе системного анализа профессиональной деятельности специалиста; содержание обучения отбирается с ориентацией на формирование каждой ключевой компетенции и метапрофессионального качества личности.

Компетентностный подход, определяя ориентиры для отбора содержания обучения, не имеет собственной инструментальной основы для реализации процесса формирования профессиональной компетенции. Поэтому актуальной проблемой является выбор педагогической технологии, адекватной принципам, целям, особенностям формирования профессиональной компетенции рабочих кадров в условиях внутрифирменного обучения.

Среди педагогических технологий, обладающих требуемым потенциалом, педагогическая наука на современном этапе выделяет модульную технологию обучения. Модульное обучение принадлежит поколению гибких образовательных технологий и позволяет в комплексе решать такие задачи, как отбор, оптимизация и структурирование содержания обучения на деятельностной основе; обеспечение возможности вариативного изучения содержания обучения; адаптация программ обучения к уровню подготовки обучаемого; быстрое корректирование и обновление содержания обучения. Процесс обучения реализуется путем разделения его на модульные блоки – профессионально значимые действия и операции, которые выполняются обучаемыми последовательно с использованием специфических учебных пособий, получивших в модульных технологиях такие названия, как «учебный элемент» или «обучающий модуль». Процесс формирования профессиональных знаний и умений охвачен постоянно действующей обратной связью, реализуемой в процедурах текущего и промежуточного контроля [2; 5]. Организация модульного обучения в условиях учебного центра предприятия зависит от выбранной концепции.

Анализ концепций модульного обучения позволил выделить европейскую концепцию «Модули трудовых навыков» (МТН-концепция), разработанную экспертами Международной организации труда и широко применяемую в России и за рубежом. МТН-концепция имеет систематизированный терми-

нологический аппарат, наиболее полно отражающий процесс проектирования, организации и использования модульных технологий обучения.

Соотнесение сущности и возможностей компетентностного и модульного подходов с особенностями организации и осуществления внутрифирменного обучения рабочих кадров позволило выделить следующие организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетенции рабочих кадров в процессе организации и осуществления внутрифирменного обучения в учебном центре современного предприятия:

- учебный центр, созданный в структуре современного предприятия, использует кадровый и материально-технический потенциал предприятия для организации и осуществления внутрифирменного обучения рабочих кадров в контексте специфики предприятия;

- содержание внутрифирменного обучения рабочих кадров отбирается и структурируется на основе системного анализа профессиональной деятельности и представляется в виде модели профессиональной компетенции, имеющей гибкую структуру, включающую спектр ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности;

- внутрифирменное обучение рабочих кадров в условиях учебного центра предприятия осуществляется посредством применения модульных технологий обучения, структура и содержание которых проектируются в соответствии с моделью профессиональной компетенции.

С учетом выделенных организационно-педагогических условий проектируется система внутрифирменного обучения рабочих кадров, состоящая из трех подсистем: организационной, содержательной и методико-технологической (рис. 1). Каждая подсистема моделирует одно из организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетенции рабочих кадров.

В рамках *организационной* подсистемы моделируется организация многоступенчатого внутрифирменного обучения рабочих кадров. Обучение производится на базе учебного центра предприятия, работающего в непосредственной связи с отделом развития персонала и осуществляющего подготовку рабочих с использованием материально-технического и кадрового потенциала предприятий. Внутрифирменное обучение рабочих кадров в учебном центре организуется с учетом требований непрерывности, преемственности содержания и осуществляется по многоступенчатой программе, включающей первичную подготовку, переподготовку и повышение квалификации.

Организацию внутрифирменного обучения учебный центр осуществляет в соответствии с заявками, формируемыми отделом развития персонала, привлекая в качестве преподавателей инженерно-технических работников и квалифицированных рабочих, имеющих опыт наставничества.

Весь процесс внутрифирменного обучения и, в особенности, выполнения производственных заданий ведется специалистами предприятий – масте-

рами, квалифицированными рабочими, инженерами, которые передают обучаемым не только знания, умения и навыки, но и свое мастерство, накопленный опыт работы на данном предприятии, его технические традиции. Поэтому можно говорить о том, что внутрифирменная подготовка ориентирована на воспроизводство человеческого капитала, а не только ресурсных потребностей в рабочей силе.

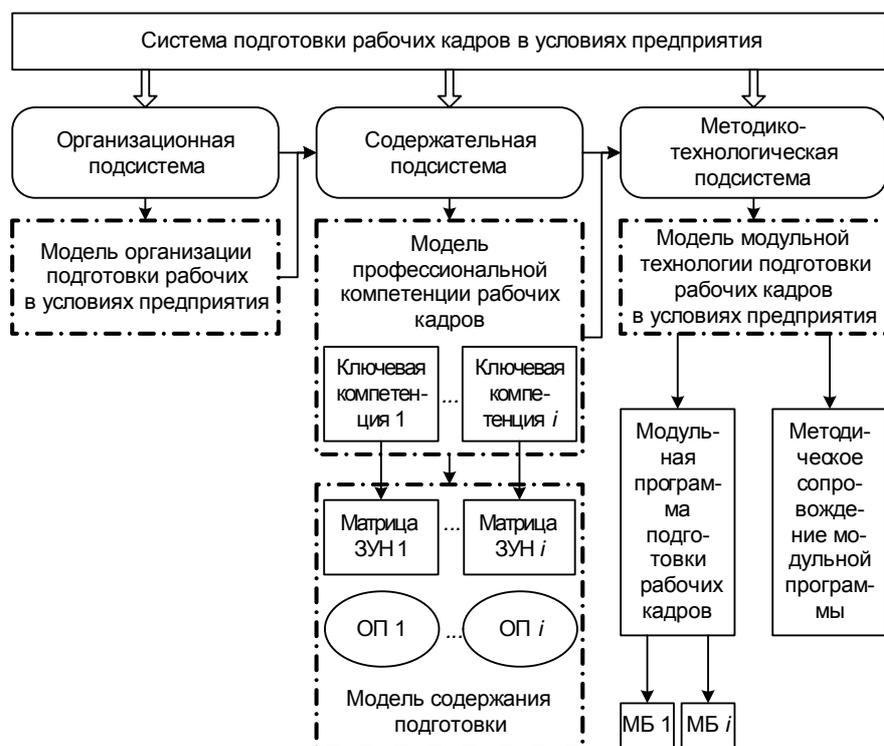


Рис. 1. Система подготовки рабочих кадров в условиях предприятия: матрица ЗУН – матрица знаний, умений и навыков; ОП – операция; МБ – модульный блок

В *содержательной* подсистеме моделируется содержание внутрифирменного обучения рабочих кадров в условиях учебного центра предприятия.

Для отбора и структурирования содержания внутрифирменного обучения рабочих кадров в учебном центре предприятия нами был определен спектр ключевых компетенций (КК) и метапрофессиональных качеств личности (МКЛ), входящих в структуру его компетенции.

Формирование ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности подготавливаемых рабочих осуществляется на одном из четы-

рех уровней, которые соотносятся с уровнями усвоения знаний, умений и навыков (по В. П. Беспалько) (таблица).

Уровни сформированности ключевых компетенций (КК) и метапрофессиональных личностных качеств (МКЛ) рабочего

Уровни сформированности КК и МКЛ	Уровни усвоения знаний, умений и навыков	Характеристика уровней
Уровень 1	Узнавание	Наличие представлений о способах решения проблемы
Уровень 2	Применение	Разработка способа решения поставленной проблемы и ее решение
Уровень 3	Трансляция	Выделение проблемы в заданной области, разработка способа решения и ее решение
Уровень 4	Творчество	Самостоятельный поиск поля творчества и выделение проблемы, разработка способа решения и ее решение

Анализ профессионально ориентированной модели личности специалиста позволил определить спектр ключевых компетенций, входящих в структуру его профессиональной компетенции, а на основе системного анализа профессиональной деятельности производственных рабочих из спектра ключевых компетенций были отобраны: организационно-техническая компетенция (способность рационально и безопасно организовывать рабочее место и процесс обработки); технико-технологическая компетенция (способность составлять и анализировать технико-технологическую документацию); специальная компетенция (способность использовать технологические возможности оборудования для выполнения приемов обработки на основе оптимального выбора предмета и средств труда), а также такие метапрофессиональные качества личности, как креативность (способность совершенствовать объекты труда и средства труда); профессиональная коммуникативность (способность точно и корректно передавать и воспринимать информацию); профессиональная активность (способность к самостоятельному поиску и положительному выполнению задания) и профессиональная мобильность (способность к смене профессии или рабочего места).

Таким образом, была сконструирована инвариантная модель профессиональной компетенции рабочего основного производства, графическое отображение которой позволяет в целостном единстве показать возможности формирования компетенций и метапрофессиональных качеств личности (рис. 2).

Для удобства практического применения графическое отображение модели представлено в виде круговой диаграммы, разделенной на семь секторов, каждый из которых является полем развития указанной ключевой компетенции или метапрофессионального качества личности. Приведенные в центре диаграммы концентрические окружности представляют собой уровни сформированности ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности, рассмотренные в таблице.



Рис. 2. Модель профессиональной компетенции рабочего основного производства

Ключевые компетенции и метапрофессиональные качества личности могут быть сформированы на разных уровнях. При проектировании содержания подготовки рабочих по конкретной профессии уровень их сформированности определяется исходя из требований конкретного предприятия. В результате на базе предложенной инвариантной модели составляется частная модель профессиональной компетенции, являющаяся основой содержания программы внутрифирменной подготовки по выбранной рабочей профессии.

В рамках *методико-технологической* подсистемы моделируется модульная технология внутрифирменного обучения рабочих кадров, которая включает процедуры формирования ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности посредством изучения учебных элементов и выполнения производственных заданий.

Формирование ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности рабочих осуществляется в процессе последовательного изуче-

ния учебных элементов, входящих в состав модульных блоков. После изучения каждого учебного элемента выполняется текущее тестирование, а после изучения каждого модульного блока – промежуточное тестирование и производственное задание.

Для организации и осуществления производственных заданий используются методы активного обучения, основанные на имитации профессиональной деятельности и являющиеся узловыми компонентами методико-технологической подсистемы, направленными на развитие метапрофессиональных качеств личности обучаемых.

Проектирование модульной технологии обучения предполагает также и разработку учебной среды, в процессе которой производится отбор материально-технического оснащения для обучения рабочих кадров, планирование учебного и рабочего мест, составление графиков перемещения обучаемых по рабочим местам.

Разработанная система внутрифирменного обучения рабочих кадров экспериментально апробирована и внедрена в процесс организации и осуществления подготовки рабочих машиностроительного профиля механообрабатывающих специальностей. Опытно-поисковая работа по внедрению системы проводилась в Центре подготовки персонала АООТ «Металлургический холдинг» путем внедрения системы в процесс подготовки и переподготовки рабочих кадров по специальности «токарь-универсал». Общее количество обучаемых составило 76 чел., из них проходящих подготовку – 57 чел., переподготовку – 19 чел. Было сформировано четыре группы, обучение каждой из которых продолжалось в течение 6 месяцев.

Внедрение *организационной подсистемы* отразилось в том, что практическое обучение проводилось на базе предприятий и цехов «Металлургического холдинга», оснащенных современным оборудованием, а теоретическое – в условиях Центра подготовки персонала, аудиторный фонд которого оснащен современным учебным оборудованием.

Контингент обучаемых составили выпускники школ, отобранные отделом кадров и желающие получить специальность токаря-универсала для последующей работы на предприятиях холдинга, и рабочие других специальностей, желающие пройти переподготовку по специальности «токарь-универсал».

Преподавательский состав формировался с использованием кадровых ресурсов предприятий Металлургического холдинга. Для теоретического обучения привлекались квалифицированные специалисты из числа опытных инженерно-технических работников предприятий холдинга, а для практического обучения – квалифицированные рабочие, имеющие опыт наставничества и работающие на современном оборудовании.

Все преподаватели и наставники имели большой производственный стаж и являлись носителями профессиональных традиций предприятия, его корпоративной культуры и, безусловно, огромного профессионального опыта.

Все преподаватели и наставники проходили специально организованные в условиях Центра подготовки персонала курсы подготовки к реализации модульного обучения, на которых использовались разработанные алгоритмы освоения модульного обучения и созданные модульные программы.

Подготовка рабочих проводилась с учетом специфики работы токаря на предприятиях Metallургического холдинга, которая отразилась в использовании в учебном процессе оборудования механических цехов; номенклатуры деталей, обрабатываемых на этом оборудовании; учете особенностей организации производственного процесса.

Внедрение *содержательной подсистемы* происходило в два этапа. На первом этапе, с учетом требований, предъявляемых как холдингом, так и руководителями его механосборочных подразделений, уточнялась и корректировалась инвариантная модель профессиональной компетенции рабочего основного производства. В результате корректировки была получена частная модель компетенции токаря-универсала, отражающая специфику его профессиональной деятельности на предприятиях холдинга.

На втором этапе на основе анализа частной модели профессиональной компетенции отбиралось содержание обучения и структурировалось в виде модульных блоков, совокупность которых образовала модульную программу, включающую инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент являлся общим для нескольких смежных специальностей и раскрывался пакетом учебных элементов теоретического характера. Вариативный компонент программы раскрывался пакетом учебных элементов практического характера и обеспечивал формирование специальных умений и навыков в рамках профессиональной деятельности токаря-универсала на предприятиях холдинга.

Внедрение *методико-технологической подсистемы* связано с тем, что процесс обучения был организован в соответствии с разработанной моделью модульной технологии обучения, включающей четыре основных этапа: этап входного тестирования и анкетирования, анализ результатов которого позволил индивидуализировать модульные программы; этап изучения учебных элементов и текущего контроля усвоения их содержания; этап промежуточного контроля с использованием тестов и имитационно-игровых производственных заданий; этап заключительного контроля и квалификационных испытаний, оцениваемых комиссией, включающей представителей подразделений предприятий, специалистов по работе с кадрами и представителей Центра подготовки персонала.

Содержание используемых учебных элементов отражало специфику деятельности токаря по изготовлению деталей, наиболее распространенных на предприятиях Metallургического холдинга. Текущий и промежуточный контроль проводился с использованием разработанных тестов.

В ходе выполнения производственных заданий моделировались производственные ситуации, характерные для предприятий холдинга, и в имитационно-игровой форме осуществлялся поиск вариантов их решения.

Квалификационные испытания проводились в условиях реальной профессиональной деятельности по разработке операционного технологического процесса, подбору оснастки, заготовок, измерительного инструмента, настройке различного технологического оборудования и изготовлению деталей различных типов.

В ходе опытно-поисковой работы была предусмотрена двукратная оценка уровней сформированности ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности рабочих – при входном контроле и после выполнения обучаемыми квалификационных испытаний.

Результаты входного контроля свидетельствуют, что ключевые компетенции и метапрофессиональные качества личности у 90% обучаемого персонала были не сформированы или сформированы на первом уровне, а после обучения, проведенного в Центре подготовки персонала АО «Металлургический холдинг» при внедрении разработанной системы, до 90% обучаемых показали второй или третий уровень сформированности ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств личности, соответствующих частной модели профессиональной компетенции токаря-универсала, что подтверждает эффективность разработанной системы внутрифирменного обучения рабочих кадров. Достоверность полученных результатов доказывалась с помощью методов математической статистики.

Основываясь на результатах опытно-поисковой работы, можно утверждать, что внутрифирменное обучение, как направление обеспечения предприятий конкурентоспособными рабочими кадрами, альтернативное обучению рабочих кадров в учреждениях начального профессионального образования, функционирующих в условиях социального партнерства, является одним из продуктивных путей решения проблемы развития кадрового потенциала предприятий в условиях рыночной экономики.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т: Нижнетагил. гос. проф. колледж, 2002. – 126 с.
2. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально-технического обучения. – Женева: Бюро проф.-техн. обучения Международной организации труда, 1998. – 124 с.
3. Ткаченко Е. В. Кого и как готовить, или Модернизация начального профессионального образования в современных условиях // Образование и наука: Извест. УрО РАО. – 2005. – № 2(32). – С. 125–128.

4. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 320 с.

5. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 378.018.46
ББК 4448.1–26

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МНОГОМЕРНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Е. М. Дорожкин

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование взрослых; моделирование образовательного процесса; социально-педагогическая многомерность.

Резюме: В статье рассматриваются проблемы совершенствования дополнительного профессионального образования специалистов лесного комплекса путем моделирования образовательного процесса на основе социально-педагогической многомерности.

На современном этапе развития России дополнительное образование в его неразрывной, органичной связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. При этом необходимо обеспечение такого содержания образования, которое будет способствовать самоопределению личности и реализации права на свободный выбор взглядов и убеждений.

Новые социальные требования к системе российского образования заключаются в том, чтобы современно образованные, нравственные, предприимчивые люди могли самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, были способны к сотрудничеству, отличались мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладали развитым чувством ответственности за судьбу страны, мыслили глобально, действуя локально.

Профессиональное образование, однако, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями

к уровню квалификации работников, не всегда обеспечивает выпускников основами фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права, экологии, инновационного менеджмента).

В результате многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни.

К исследованию социально-педагогической многомерности процесса дополнительного профессионального образования нас побудила необходимость поиска путей совершенствования педагогического процесса, осуществляемого в учреждениях системы повышения квалификации специалистов лесного комплекса¹. При этом мы учитывали, что содержание обучения определяется следующими факторами: социально-экономическим положением общества; ролью индивидуума в этом обществе; технологическим (знаниями «как»), научным (знаниями «что») и промышленным потенциалом этого общества.

Обеспечение социально-педагогической многомерности образования, как свидетельствуют наука и практика, состоит в создании профессиональной школы опережающего развития, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, сами граждане. Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств, общественных организаций и работодателями [1].

На этом фоне главной целью дополнительного профессионального образования становится движение в сторону универсальности образования, возможности совершенствования имеющегося профессионального уровня специалиста в целях повышения его конкурентоспособности на рынке рабочей силы.

Нами выявлены типичные проблемы, затрудняющие реализацию гибкого педагогического процесса в учреждениях дополнительного образования взрослых:

- обособленность образовательных учреждений друг от друга и сосредоточенность их на решении собственных локальных задач;

¹ Исследования проводились на базе Уральского института подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса. В исследовании на различных этапах и в разное время участвовали директор и главные лесничие, главные специалисты отделов лесопользования, специалисты по лесным культурам и лесничие лесхозов 20 субъектов Российской Федерации, главные и ведущие специалисты Федеральной службы по надзору в сфере природопользования из 41 региона РФ, специалисты по охране и защите водных объектов из 28 краев и областей России. Углубленно результаты исследования апробировались в агентствах по лесному хозяйству Свердловской, Оренбургской, Кировской, Челябинской, Пермской, Тюменской областей, республиках Башкортостан, Удмуртии и Хакасии, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов.

- прерывистый характер образования после получения исходного уровня профессиональных знаний, которыми человек ограничивался, и надолго выпадая из образовательной системы;

- ориентация профессионального образования на подготовку узкого специалиста-исполнителя, мало способного к адекватной реакции и творческому осмыслению в постоянно изменяющейся технико-технологической и социально-экономической ситуации в обществе.

Изменяющаяся общественно заданная норма и трансформирующиеся потребности профессионалов требуют, таким образом, изменения деятельности по их удовлетворению.

Вышеизложенное дает основание для разработки качественно иных подходов к проектированию дополнительного образования взрослых, адаптации его к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, аккумулярованию новейших достижений теории и практики в системе образования. При этом состоятельность теоретических идей во многом обусловлена опорой на социолого-педагогическое исследование фактического состояния практики.

Опыт практической деятельности и дальнейшая экспериментальная работа на базе Уральского института подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса, существующего с 1942 г., позволяет обнаружить достижения и проблемные узлы развития системы дополнительного образования.

В настоящее время институт проводит обучение по программам профессиональной переподготовки и повышению квалификации руководителей и специалистов государственного контроля в области природопользования и охраны окружающей среды, специалистов государственной водной службы, руководителей и специалистов федерального агентства по лесному хозяйству, руководителей и специалистов по благоустройству и озеленению городов из 40 субъектов Российской Федерации.

Многообразие специальностей и направлений образовательной деятельности потребовало тщательного проектирования учебного процесса в целях углубленной разработки программ, планов и технологий, их продуктивного осуществления внутри каждого обучающего блока.

Особое внимание в Уральском ИПК кадров лесного комплекса придается выработке практико-ориентированной стратегии, объединяющей усилия всего педагогического коллектива в целом, выстроенной как интегрирующий стержень, пронизывающий все виды деятельности вуза.

Успешному разрешению многих проблем служит реализация аналитического изучения приоритетных задач образования, что дает основание иначе посмотреть на сложившиеся нормы построения системы образования. Прежде всего это касается реорганизации образовательной политики, способствующей в рамках современного социума обеспечению государственных гарантий доступности качественного образования в соответствии с конституционными правами граждан на образование.

Возникает необходимость проектирования образования в системе повышения квалификации, обеспечивающего в сочетании с самообразованием подготовку специалиста лесного комплекса, адекватного требованиям существующей социокультурной ситуации наступившего XXI в.

Социально-педагогическая многомерность дополнительного профессионального образования рассматривается нами как базисное его основание и выражается в том, что, с одной стороны, необходимо готовить специалистов в зависимости от спроса на них на рынке труда и квалификации с учетом конкретных секторов, т. е. отраслей профессии в определенных территориях регионов, с другой стороны, образованию важно влиять на рынок труда, облагораживая и формируя его потребности.

Дополнительное профессиональное образование создает необходимую ситуацию подготовки профессионально грамотных специалистов, обеспечивая реализацию различных направлений:

- а) ознакомление с моделью профессиональной деятельности при овладении системой знаний о предмете, способах, методах (теоретики);
- б) освоение профессий в практической деятельности, овладение практически всеми умениями и навыками (ремесленники);
- в) идентификация с профессиональной моделью (принятие и отождествление), предполагающая соответствие личных мотивов профессионально значимым [2].

Охарактеризованные выше аспекты связаны с процессом движения «от профессии к личности». В рамках реализации принципа социально-педагогической многомерности возникает обозначенное исследователями движение «от личности к профессии»: человек в результате многих лет осмысления своей профессии бывает вооружен настоящими знаниями своего предмета и на все случаи жизни имеет свои, рабочие, выстраданные (в результате личного опыта проб и ошибок, побед и переживаний) концепции. Профессионал вынужден овладевать ролевой подвижностью (смежными или близкими профессиональными моделями). В данном случае и необходимо обращение к дополнительному образованию, позволяющему разрешить кризис возникающей стабильности, автоматизированности. В ходе дополнительного образования происходит создание заново профессиональной модели на базе собственно личностных особенностей и индивидуального опыта, т. е. профессионализация.

Трансформация социально-экономической ситуации в стране существенно изменяет рынок труда, который определяется исследователями как общественный механизм организации, позволяющий людям найти работу по своим способностям и навыкам, а работодателям – нанять необходимых им работников, предъявляя свои требования к людям в соответствии с развитием общества и экономики.

Дополнительное профессиональное образование при этом из вопроса второстепенного для многих переходит в разряд жизненно важных. От него

зависит не только уровень доходов, место на социальной лестнице, но и в целом – самоощущение и самооценка человека.

Дополнительное образование выступает сегодня как самостоятельный социально-культурный институт. От усвоения образа мира как системы знаний и способов деятельности к построению образа мира как способа мышления – такова эволюция образования.

Цели современного образования направлены на:

- развитие способностей, связанных с освоением науки способов выживания;
- формирование и совершенствование потребности в «научении образованию», умению учиться, владению рефлексией как способностью познавать не только окружающий мир, но и самого себя;
- формирование постиндустриального мышления, исключающего восприятие человека как социально-производственной клеточки общества, но включающего понимание непрерывного образования как естественного состояния взрослой жизни, как потребность и необходимость в самоудовлетворении человека в его профессиональной карьере, постоянной адекватности качеств специалиста высоким технологиям цивилизованного общества.

Дополнительное профессиональное образование рассматривается как процесс, осуществляемый человеком во имя собственного совершенствования, «создания образа». Оно имеет множество социально-психологических и педагогических аспектов, характеристикой которых занимаются ученые – представители различных наук: философии, социологии, экономики, психологии, педагогики. При этом каждая из наук изучает свой предмет: методологические основы и закономерности функционирования процесса обучения – философия; социальные факторы, условия и феномены обучения – социология; экономическую ситуацию обучения – экономика; психические процессы и влияние обучения на развитие личности – психология; содержание, формы и методы средства организации процесса обучения детей – педагогика; специфику обучения взрослых – андрагогика.

Существуют объективные условия, вызывающие рождение новых подходов к обучению в свете реализации социально-педагогической многомерности образования. Во-первых, сам ход развития образования вел к завоеванию обучающимся ведущей роли, а не подчиненного положения в процессе своего обучения. Во-вторых, эволюция идей философской и психологической наук привела к осознанию ведущей роли человека во всех социальных процессах, в том числе и в образовании. В-третьих, достижения информатики и технологий передачи информации позволяют использовать в процессе обучения новые способы информации, что существенно видоизменяет роли обучающегося и обучающего в процессе обучения [4].

Привлекательными аспектами в дополнительном профессиональном образовании для человека являются те, что удовлетворяют росту интереса по-

вышающих квалификацию к современным социокультурным процессам и личностному самоопределению, как свидетельство того, что их стремление к получению профессионального образования выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками.

Следовательно, необходимо формировать потребность в сознательном самоопределении на основе приобретения знаний и умений в рамках образовательных программ нового поколения. Интенсивное развитие личности может происходить лишь при систематичном осовременивании интеллектуально-го багажа личности в процессе дополнительного образования.

Необходимо при этом создать оптимальные условия для развития личности обучающегося, оказать ему помощь в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта.

Важно и предоставление условий для овладения обучающимися функциональным алгоритмом трудовой деятельности и функциональным поведением в поле трудовой деятельности, понимаемыми как социальная компетенция профессиональной деятельности [3].

Значимым является также дополнение образовательной программы программой «обучения профессиональному поведению». Речь идет об обучении тому, как найти работу, синхронизируя профессиональные возможности и интересы с функциональным алгоритмом производства, владея процессами саморегуляции, адаптации и воздействия на окружающую производственную и социальную среду.

Учреждения дополнительного профессионального образования, осмысливая свои перспективы и возможности, активно включаются в решение современных социально-экономических проблем, позволяя нуждающимся освоить профессию, пользующуюся спросом на рынке труда либо дающую возможность обеспечения, самозанятости, ведения надомной работы или открытия собственного дела в сфере предпринимательства, малого бизнеса.

Дополнительное профессиональное образование кадров лесного комплекса имеет специфические особенности, среди которых можно выделить экологичность мышления, наличие интегрированного диапазона знаний в разнообразных профессиональных сферах: человек – природа, человек – техника, человек – человек, а также своеобразие управленческой деятельности специалистов в условиях социально-природной среды – что требует основательной научно-методической разработки.

Таким образом, социально-педагогическая многомерность выступает в качестве принципиально важной основы проектирования и реализации процесса современного дополнительного профессионального образования.

В целом это определяется:

- современным запросом общества и человека в условиях развивающегося рынка труда;

- потребностями всестороннего развития личности на разных возрастных этапах жизнедеятельности;

- необходимостью совершенствования уровня профессиональной компетентности в избранной сфере трудовой деятельности.

В свою очередь, социально-педагогическая многомерность профессионального образования диктует необходимость нововведений в реальный педагогический процесс, обеспечивающих:

- осознание ведущей роли человека в образовании как социально-личностном явлении;

- ориентированность профессионального обучения на возможные изменения выбора человеком профессиональной сферы на протяжении жизни;

- стимулирование социально-профессионального самоопределения обучающихся, обеспечивающего поиск личностью возможностей для более полноценной самореализации своей жизненной и профессиональной судьбы.

Литература

1. Панкова Т. А. Реформирование системы образования в России 1990-х годов: социологическое исследование: Монография. – М., 2003.
2. Сальцева С. В. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов колледжа. – Оренбург, 2004.
3. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент. – СПб., 2002.
4. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.

УДК 378.14
ББК 74.58

О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СТАНОВЛЕНИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Т. А. Матвеева

Ключевые слова: информационные технологии; коммуникационные технологии; компетентность; компетентностный подход; компетенция; самостоятельная работа студентов.

Резюме: В статье рассматриваются методические аспекты самостоятельной работы студентов технического вуза, направленной на формирование компетенций, важных для становления их профессиональной компетентности.

Присоединение России к Болонскому соглашению послужило дополнительным стимулом для обращения внимания педагогической общественности на значимость компетентностно-ориентированного подхода в профессиональном

образовании [1; 2; 4; 6]. Именно профессиональная компетентность выпускника является основным результатом деятельности вуза, определяющим его конкурентоспособность в сфере образовательных услуг [7]. Профессиональная компетентность отдельной личности фактически определяет ее судьбу, возможность активного включения в систему общественных отношений и ценностей в соответствии с требованиями новой экономики [6; 9]. Введение в образовательную практику компетенций позволит решить проблему деятельностно-ориентированного образования. Компетентностный подход сегодня является видимым путем решения проблемы практико-ориентированной подготовки выпускников профессиональных образовательных учреждений [4; 5].

Формирование у студентов ключевых компетенций, интегрирующихся в профессиональную компетентность, происходит с первых дней обучения в вузе и основано на общеучебных умениях и навыках, приобретенных в школе. Ответственность за конечный результат обучения в полной мере разделяют и студенты, и преподаватели. В студенческой среде все меньше тех, кто проявляет потребительское отношение к преподавателю, требуя научить его, как выполнять конкретное задание. Гораздо больше студентов, которые нуждаются лишь в постановке задачи. Нередко сегодня встречаются личности, способные самостоятельно найти направление исследования в рамках той или иной дисциплины, для которых преподаватель становится равноправным коллегой в общей работе, реализующим на практике принципы креативной педагогики.

Очевидно, что в такой ситуации возрастает и нагрузка на преподавателя, и необходимость в постоянном повышении его собственной квалификации. Последнее абсолютно невозможно без активного участия преподавателя в научно-исследовательской деятельности. Все это требует огромных временных и физических ресурсов и становится реализуемым только при опоре на информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Целевые федеральные программы «Электронная Россия» и «Развитие единой образовательной информационной среды» способствуют расширению использования ИКТ в образовании. Однако информационные и коммуникационные технологии действительно эффективны для каждого студента только в том случае, если создана кафедральная образовательная информационная среда, где представлены авторские учебно-методические комплексы именно тех преподавателей, которые непосредственно работают со студентами, где налажена система автоматизированного контроля достижений студента, система *online*-консультаций. Это особенно важно для организации продуктивной самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя, так как сегодня в соответствии с новыми ГОСами (2000 г.) в учебных планах различных направлений и специальностей высшего профессионального образования более трети учебного объема отводится на самостоятельную работу. Все это требует модернизации методов обучения, способствующих формированию

у студентов практических навыков самообучения, анализа получаемой информации.

Современный студент с первых дней пребывания в вузе поставлен в условия необходимости создания личного электронного портфеля [3], к которому приходится постоянно обращаться в процессе самостоятельной учебной деятельности. Успешность продвижения студента по индивидуальной образовательной траектории напрямую связана с тем, насколько четко структурирован и глубоко наполнен его электронный портфель. В нем могут храниться образцы документов нормативно-правового уровня – от заявления на предоставление места в общежитии до резюме для поиска работы; компьютерные программы для решения задач по математике, физике, инженерной графике; отчеты по лабораторным работам, типовые расчеты, электронные конспекты лекций преподавателей и тематические интернет-ресурсы; курсовые проекты, собственные статьи и многое другое, в том числе электронные адреса преподавателей и своих товарищей по учебе. Наличие тех или иных материалов портфеля в качестве начальных образцов позволяет существенно сэкономить время на выполнение рутинной работы и продвинуться в самостоятельном решении проблемы, что, без сомнения, представляет собой значительную дидактическую ценность.

Эффективная организация самостоятельной работы студентов [8] опирается на диалог с преподавателем, усиление индивидуального подхода, работу в специализированных компьютерных лабораториях, где возможно общение по электронной почте, обращение к рекомендованным преподавателем материалам, выложенным на сайт кафедры или личный сайт преподавателя. Чем лучше организована эта работа, тем больше электронный портфель студента отражает его подготовленность к профессиональной деятельности. Структура электронного портфеля студента формируется постепенно, преподаватель может высказывать определенные советы и пожелания, однако в большинстве случаев электронный портфель носит личностный характер, хотя было бы интересно опробовать методику работы с общим начальным вариантом портфеля студента, например, первого курса.

Рассмотрим пример организации самостоятельной работы студентов при изучении учебных дисциплин математического цикла на кафедре «Информационные системы и технологии» института образовательных информационных технологий УГТУ-УПИ [8].

Для организации самостоятельной работы используются две новые формы, опирающиеся на информационные и коммуникационные технологии, – *аудиторная* (в специализированной компьютерной лаборатории кафедры, компьютеры которой объединены в локальную сеть и имеют выход в интернет) и *внеаудиторная* (на домашних компьютерах).

Основой самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является банк электронных учебных ресурсов, объединенных в учебно-

методический комплекс (УМК), который размещается в локальной сети, на сайте кафедры, в образовательном портале университета для студентов дистанционной формы обучения. Доступ к учебным ресурсам в локальной сети является открытым, а для внешних пользователей требуется знание ключей доступа.

Не останавливаясь подробно на структуре УМК, сошлемся на особую роль компонента «*Полезные ссылки на ресурсы Интернет*», который содержит аннотированный список гиперссылок на наиболее значимые образовательные порталы, сайты. Отметим, что среди прочих здесь присутствуют ссылки на официальные сайты федерального и регионального министерств образования, где студенты могут получить информацию тактического и стратегического характера о тенденциях развития отечественной системы образования, о государственных образовательных стандартах, о рейтинге вузов и специальностей, о состоянии дел на рынке труда и др. Играя роль исходных точек в едином информационном образовательном пространстве, эти данные позволяют молодому человеку свободно включиться в проблематику отечественного образования на фоне глобализации окружающего мира. Все это способствует своевременному формированию социальной компетенции выпускника.

Несколько подробнее осветим специфику организации самостоятельной работы студентов в компьютерной лаборатории. Присутствие преподавателя, группы студентов позволяет более результативно и дифференцированно консультировать отдельного студента. При обнаружении типичных затруднений преподаватель, привлекая общее внимание, делает необходимые разъяснения, с использованием современного проекционного оборудования (мультимедиа-проектор). В условиях функционирования локальной сети можно, переключаясь с одного компьютера на другой, прокомментировать ошибки, или, наоборот, оригинальные решения. Обучающая и мотивационная функция таких консультаций является весьма высокой.

Следует, однако, подчеркнуть опасность увлечения индивидуализацией обучения. Умение работать в команде, ответственность и надежность, способность правильно реагировать на замечания и критику приобретаются только при совместном выполнении различных проектов. Проектный метод в системе профессионального образования пока не получил широкого распространения. Но уже сейчас работодатели делают запросы на выпускающие кафедры, интересуясь прежде всего наличием у претендента на вакантное место указанных выше компетенций. Однако возможности проектного метода еще более значимы для формирования ключевых профессиональных компетенций при изучении специальных дисциплин и дисциплин специализации. Наиболее распространенная форма контроля учебных достижений по этим дисциплинам – курсовая работа или курсовой проект, выполнение которых осуществляется студентом самостоятельно. Опыт кафедры «Информационные системы и техноло-

гии» показывает, что использование проектного метода приводит к более качественным результатам по сравнению с индивидуально выполняемыми работами.

Приведем краткое описание технологии формирования профессиональных компетенций при выполнении упомянутых проектов. При определении тем проектов преподаватель дает лишь общую формулировку проблемы. Студентам предлагается самостоятельно выполнить постановку задачи в рамках обозначенной проблемы. При этом оказывается, что перед тем как четко сформулировать окончательную постановку задачи, студенты делают некоторую «разведку» данной проблемы с целью выявить наиболее интересные для них моменты, в которых они сами хотели бы глубоко разобраться, и самостоятельно объединяются в творческие группы по два-три человека для решения конкретных задач. Далее каждая группа осуществляет поиск вариантов решения задачи (не менее двух), реализует наиболее перспективные варианты решения, проводит исследовательские эксперименты с каждым реализованным вариантом, анализирует результаты, формулирует выводы на основании полученных результатов, оформляет результаты, защищает проект. Преподаватель при этом выступает в роли координатора проектов, эксперта, консультанта и равноправного партнера в общем деле.

Что дает практика внедрения метода проектов студентам?

- Возможность сгруппироваться по интересам и уровню подготовки.
- Возможность более гибко «подстраивать под себя» постановку задачи и ход исследования, оставаясь в рамках общей проблемы, с целью получения более значимых результатов.
- Возможность развить умение работать в команде, координировать свои действия и действия коллег.
- Возможность развить способности принимать обоснованное решение.
- Возможность развить здоровое чувство соревновательности.
- Умение найти как самую недостающую информацию, так и первоисточники этой информации.
- Расширение кругозора, получение новых знаний за счет решения сопутствующих проблем.
- Овладение культурой представления результатов проделанной работы: на семинаре, в форме отчета, тезисов доклада, доклада с мультимедиа-сопровождением, в виде статьи.

Проведение работы от начала до конца позволяет охватить (быть в курсе производимых действий, контролировать ход выполнения работы) весь процесс исследования и оценить целостность проделанной работы.

Что дает практика внедрения метода проектов преподавателю?

- Более сложные и важные для будущей профессиональной деятельности задачи для самостоятельной работы студентов.
- Уменьшение общего количества работ при повышении их уровня.

- Получение новых дидактических материалов для новых студентов за счет креативного решения нетривиальных задач.
- Возможность предъявлять более высокие требования к ведению работы и оформлению результатов.
- Возможность уделить больше времени каждой работе.
- Возможность более эффективно управлять работой студентов.

Несколько слов об отношении к работающим студентам очной формы обучения. Многолетние наблюдения за студентами, совмещающими учебу с работой в учреждениях с неполным и ненормированным рабочим днем, например на своей кафедре или близком по профилю предприятии, позволяют сделать вывод о том, что на финише эти студенты резко отличаются от сокурсников в лучшую сторону и по набору сформированных основных компетенций, и по общей профессиональной компетентности.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании требует поиска и практической отработки новых методов обучения, опирающихся на информационные и коммуникационные технологии, новые учебные материалы, на новые формы общения преподавателя и студентов, создающие ситуации активного включения обучающегося в практическую деятельность, формирующие готовность и способность к целеполаганию, оценке, действию, рефлексии.

Литература

1. Байденко В. И., Оскариссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Науч.-метод. сб. – М.: ИПР СПО, 2002.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 22–27.
3. Бухарова Г. Д., Матвеева Т. А. Формирование электронного портфеля студента технического вуза как условие становления его профессиональной компетентности // Педагогическая наука – практике. Новые исследования (приложение к журналу «Профессиональное образование»). – 2005. – № 2. – С. 81–90.
4. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2003. – № 5. – С. 79–90.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход (Проект ALLA): Монография. – Великий Новгород: Сев.-Зап. народная академия, 2005. – 50 с.

8. Матвеева Т. А. Необходимость формирования профессиональной компетентности выпускника вуза в современных условиях // Педагогическая наука – практике. Новые исследования (приложение к журналу «Профессиональное образование»). – № 5. – 2005. – С. 91–96.

9. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–27.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923
ББК Ю 937

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

О. В. Кружкова,
О. Н. Шахматова

Ключевые слова: самоотношение личности; психологическая защита; структура психологических защит.

Резюме: Адекватная и эффективная психологическая защита позволяет сохранить положительное представление человека о собственном Я и одновременно нейтрализовать действие негативных, травмирующих личность эмоций и переживаний. Эффективность защитной системы личности педагогов можно оценить с точки зрения соответствия ее трем основным условиям адекватного действия психологической защиты: конгруэнтности угрозе, гибкости и зрелости.

Одной из центральных фигур образовательного процесса является педагог. Особенности личности педагога выступают объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых. В процессе профессиональной деятельности особое значение приобретают его индивидуально-психологические особенности, в частности функционирование структуры психологических защит личности. Защиты представляют собой психические механизмы, служащие для разрешения внутренних конфликтов и переработки болезненных переживаний. Защитное поведение позволяет педагогу снизить тревогу и справиться с проблемами, которые он пока не может решить путем включения механизма психологической защиты. Психологическая защита помогает «уйти от угрожающей реальности», преобразовать угрозу. Но не всегда функционирование психологической защиты приносит пользу для личности. В некоторых ситуациях защитный механизм необходим, поскольку предоставляет время для решения проблемы, но если время идет, а человек проблему не решает, то напряжение защитного механизма может являться препятствием в адаптации. В подобной ситуации поведение педагога становится трудно предсказуемым и неадаптированным, что в конечном итоге может негативно сказаться на эффективности и экологичности его профессиональной деятельности и социальной активности. Эта неоднозначность и противоречивость

действия психологической защиты обуславливает актуальность и востребованность определения критериев эффективности ее функционирования.

Влияние теорий психоанализа на западную психологическую науку привело к тому, что термины «защита» и «механизмы защиты» в настоящее время используют почти все психологические школы, они включены во многие психиатрические словари и энциклопедии по патопсихологии. Однако ввиду того что первоначально определение защиты, предложенное З. Фрейдом и подразумевающее защиту Я от угрозы Оно, в настоящее время в своем полном значении не используется, большинство исследователей предлагают свои концепции защиты и ее механизмов в соответствии с теориями, последователями которых они являются. Отсутствие ясности в этом вопросе привело к существованию огромного числа описаний различных видов, механизмов, классификаций психологических защит, при этом часто под одну и ту же номинацию попадают разнородные феномены.

Поскольку к настоящему времени было выявлено несколько типов защиты (перцептивная, интеллектуальная и т. п.), уровней ее функционирования (внутриличностный, межличностный и т. д.), множество отдельных механизмов, то, на наш взгляд, целесообразно ввести понятие «*структура психологических защит личности*».

Структура психологических защит личности – это некоторое личностное образование, выполняющее функции стабилизации личности, предохраняющее ее от чрезмерных, наносящих вред эмоциональных переживаний. Подобной точки зрения на системность психологической защиты придерживаются такие исследователи, как Г. В. Грачев (система информационной защиты) [1], В. Н. Куликов (сложная структурно-функциональная система психологической защиты) [3], В. Г. Каменская (система психологической защиты) и др. [2].

Функциями психологической защиты можно считать следующие:

- избегание некоего мощного угрожающего чувства или овладение им;
- поддержание сильного, непротиворечивого, позитивного чувства собственного Я и, как следствие, сохранение самоуважения.

Несогласованность в эмпирических данных о функционировании психологической защиты способствовала разделению мнений психологов относительно ее роли и значения в жизнедеятельности профессионала. В отечественной психологии позитивную роль защитных механизмов в развитии личности отмечали Ф. В. Бассин, А. Г. Ротенберг, В. В. Варшавский, В. Г. Мягер, Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. С точки зрения указанных авторов, психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческой психики для снятия душевного напряжения. С точки зрения Ф. Е. Василюка, В. А. Ташлыкова, Э. И. Киршбаума, И. Д. Стойкова, защитные механизмы имеют скорее вредное, отрицательное значение для развития человека.

Многие исследователи считают, что психологическая защита хотя и предотвращает нарушение целостности и гармоничности внутреннего мира профессионала, но ее действие косвенно может весьма негативно отразиться на

дальнейшем профессиональном развитии человека. В угрожающей ситуации профессионал под действием защиты (а ее деятельность протекает на бессознательном уровне) не может адекватно и объективно оценить угрожающие ему факторы и построить эффективную линию поведения в каждой конкретной ситуации, под действием защиты его деятельность обусловлена стереотипами поведения, что не может гарантировать ее приемлемость.

На наш взгляд, роль структуры психологических защит наиболее корректно рассматривать не с точки зрения ее позитивности / негативности для личности, а основываясь на функциях защитных механизмов. Основной задачей психологической защиты является сохранение личности или ее позитивного состояния. Следовательно, защитные механизмы – это механизмы стабилизации личности, предохранения ее от чрезмерных нагрузок. И, естественно, их наличие и активизация не позволяют нам говорить о развитии личности, проявлении творческого потенциала профессионала, поскольку движение личности вперед возможно только при разрешении, а следовательно, и наличии, противоречий и конфликтов, нарушающих субъективно-комфортное состояние человека.

Механизмы защиты в той или иной степени присутствуют в поведении человека всегда, но можно говорить об успешно функционирующей структуре защит и о неадекватно действующей структуре психологических защит личности.

Опираясь на проведенный теоретический анализ изучаемой проблемы, мы выделили параметры эффективного функционирования структуры психологических защит личности:

- конгруэнтность защиты источнику угрозы, т. е. предпринимаемые предохранительные или защитные действия в большинстве случаев должны соответствовать наличию угрозы, ее источнику, характеру и пр.;
- гибкость защиты – возможность использования в рамках структуры психологических защит личности разных защитных реакций (механизмов) в зависимости от сложившейся ситуации;
- зрелость защиты – наличие в структуре психологических защит личности преимущественно зрелых, развитых механизмов защиты, обеспечивающих оптимальный уровень защищенности личностных образований без торможения развития личности.

На наш взгляд, подобные параметры выполняются лишь тогда, когда:

- в структуре психологических защит личности нет доминирующих защит (доминирующая защита применяется в большинстве ситуаций вне зависимости от их характеристик и адекватности применения данного механизма);
- все защитные механизмы выражены относительно в равной степени;
- наибольший удельный вес в общей напряженности имеют механизмы, относящиеся к зрелым защитами («работающие» с внутренними границами – между Эго, Суперэго и Ид или между наблюдающей и переживающей частями

Эго. По мнению Р. Плутчика, к ним относятся компенсация, гиперкомпенсация и рационализация).

Методика исследования. Целью проведенного нами исследования была оценка эффективности функционирования структуры психологических защит личности педагогов начального профессионального образования.

Основная гипотеза исследования состояла в том, что эффективная структура психологических защит личности педагога должна адекватно выполнять функцию овладения травмирующим личностное переживанием (чувством, эмоцией). Основная гипотеза получает уточнение в ряде *вспомогательных гипотез*:

1) эффективная защитная структура личности должна соответствовать трем основным требованиям: конгруэнтности угрозе, гибкости и зрелости;

2) эффективная защитная структура личности позволяет сохранить и осознать поступающую извне информацию о Я человека без существенных изменений ее содержания;

3) неадекватно действующая защитная структура личности провоцирует проявление внутриличностного конфликта, выражающегося в виде отчетливого недовольства человека самим собой.

Исследование проводилось с 2002 по 2004 г. в шести образовательных учреждениях начального профессионального образования городов Челябинска, Екатеринбурга и Качканара. В исследовании принимали участие 89 педагогов и мастеров производственного обучения в возрасте от 24 до 67 лет (средний возраст 42 года), имеющих общий стаж от 3 до 53 лет (средний стаж – 20–23 года), в том числе педагогический стаж – от 3 до 41 года (средний педагогический стаж – 14 лет).

Для проверки выдвинутой гипотезы выборка, на которой проводилось исследование, должна была соответствовать определенным требованиям:

1) процессы профессиональной адаптации, активно протекающие в первые три года профессиональной деятельности, как правило, стимулируют чрезмерную активизацию структуры психологических защит личности, что в нашем случае могло бы исказить результаты исследования, поэтому в исследовании должны были принимать участие педагоги и мастера, проработавшие в системе начального профессионального образования как минимум 3 года;

2) различие респондентов по полу в данном исследовании не имело большого значения, так как шкалы использованных методик весьма незначительно реагируют на различия испытуемых по половому признаку.

Для эмпирического подтверждения гипотезы нами было проведено исследование с применением следующих диагностических методик:

- опросник «Индекс жизненных стилей» (*Index Life Style, ILS*), разработанный Р. Плутчиком, Х. Келлерманом и Х. Конте в 1979 г.;

- тест-опросник самоотношения, разработанный В. В. Столиным и С. Р. Пантелеевым.

Результаты исследования и их обсуждение. Диагностированная методикой «Индекс жизненного стиля» выраженность защитных механизмов

у испытуемых распределились следующим образом: проекция – 20%, рационализация – 17%, отрицание – 16%, гиперкомпенсация – 14%, компенсация – 11%, регрессия – 9%, вытеснение – 8%, замещение – 5%. Можно заметить, что доля зрелых защитных механизмов в общей напряженности структуры психологических защит педагогов составляет 42%.

Для общей характеристики выборки опишем два преобладающих защитных механизма личности педагогов.

Проекция сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как эмоционального отвержения с их стороны. Сама атмосфера педагогической среды провоцирует частое употребление таких видов проекции, как рационалистическая (осознание у себя негативных качеств и проецирование по формуле «все так делают») и комплиментарная (интерпретация своих недостатков как своих достоинств). Особенности данного типа защитного поведения проявляются в виде эгоизма, себялюбия, враждебности, упрямства, поиска недостатков у других, повышенной чувствительности к критике и замечаниям, что при продолжительной профессиональной деятельности провоцирует возникновение и развитие профессиональных деформаций личности педагогов.

Второй преобладающий механизм в нашей выборке – рационализация. Она развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания чувства ожидания. Образование данного механизма принято соотносить с фрустрациями, связанными с неудачами в конкуренции (в частности в профессиональной деятельности). Данный механизм особо актуализируется для человека, находящегося в среде высокоинтеллектуальных людей. Человек, склонный к рационализации, – старателен, ответственный, склонен к анализу и самоанализу, проявляет стремление к индивидуализму.

На следующем этапе исследования группа респондентов была разделена на три подгруппы:

- респонденты, чья структура психологических защит наиболее сбалансирована, т. е. все защитные механизмы используются примерно в одинаковой степени в зависимости от ситуации и среди них нет доминирующих (основываясь на данных В. Г. Каменской, к доминирующим мы относим те механизмы, уровень выраженности которых превышает 50% от максимального [2]), – 23,6%;

- респонденты, чья структура психологических защит сбалансирована в недостаточной степени, т. е. присутствуют доминирующие защитные механизмы, использующиеся в большинстве ситуаций, но в наибольшей степени выражены зрелые защиты, – 19,1%;

- респонденты, чья структура психологических защит не сбалансирована, т. е. в ней в основном доминируют примитивные защитные механизмы, – 57,3%.

Проведенный сравнительный анализ подтвердил, что все три подгруппы значимо различаются по уровню выраженности шести защитных механизмов (кроме регрессии и замещения).

При этом распределение механизмов в структуре психологических защит личности респондентов разных подгрупп произошло следующим образом (таблица).

Распределение механизмов в структуре психологических защит личности педагогов по подгруппам

Выраженность механизмов защиты (в % по подгруппам)					
Подгруппа 1		Подгруппа 2		Подгруппа 3	
Механизм защиты	Выраженность	Механизм защиты	Выраженность	Механизм защиты	Выраженность
Рационализация	18	Рационализация	20	Проекция	21
Проекция	17	Проекция	18	Отрицание	17
Отрицание	17	Гиперкомпенсация	16	Рационализация	16
Гиперкомпенсация	12	Отрицание	14	Гиперкомпенсация	15
Регрессия	11	Компенсация	13	Компенсация	10
Компенсация	10	Вытеснение	8	Вытеснение	8
Вытеснение	8	Регрессия	7	Регрессия	8
Замещение	7	Замещение	4	Замещение	5

Хотя доля зрелых защитных механизмов в 1-й подгруппе меньше (40%), чем во 2-й и 3-й подгруппах (49%) и (41%), анализ стандартного отклонения и дисперсий выраженности защитных механизмов в подгруппах позволяет заметить, что наиболее сбалансированная структура психологических защит присутствует только в 1-й подгруппе. Тем более что если рассчитывать долю зрелых защитных механизмов в идеальной модели структуры психологических защит личности, удовлетворяющей всем выдвинутым требованиям (конгруэнтности, гибкости, зрелости), то доля зрелых защитных механизмов должна составлять приблизительно 37,5% (исходя из общего числа защитных механизмов, которых всего восемь, и количества зрелых защит – три).

Кроме того, среди доминирующих защитных механизмов во 2-й подгруппе присутствуют только две из четырех примитивных защит (проекция – у 41% респондентов и отрицание – у 18% респондентов). В 3-й подгруппе среди доминирующих присутствуют все восемь защитных механизмов, и зрелые среди них занимают отнюдь не первые места по частоте доминирования (рационализация доминирует у 31% респондентов, гиперкомпенсация – у 30%, компенсация – у 10%).

Вышеприведенные данные позволяют нам сделать вывод, что сформированная нами 1-я подгруппа полностью соответствует выдвинутым выше требованиям (конгруэнтность, гибкость, зрелость), а 3-я подгруппа удовлетворяет этим требованиям в наименьшей степени.

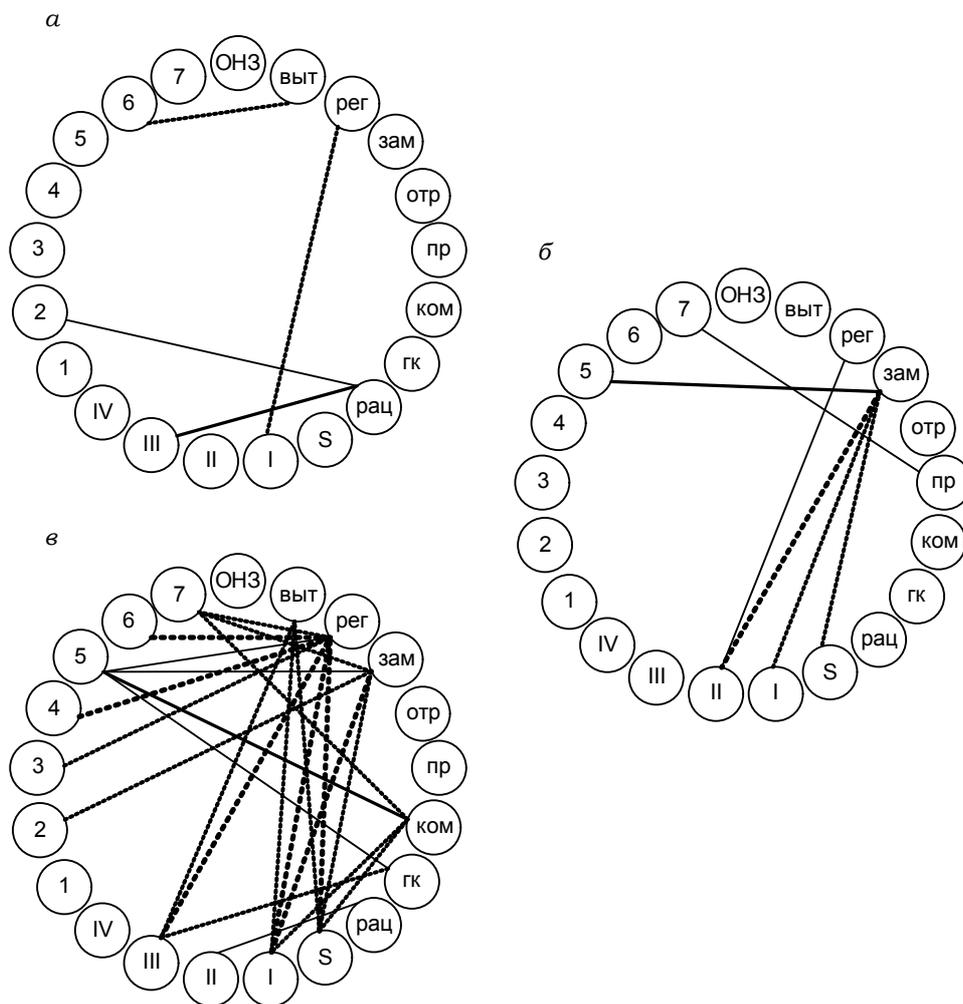
Для подтверждения гипотезы об эффективности структуры психологических защит личности необходимо было найти взаимосвязи между выраженностью защитных механизмов и элементами самоотношения по каждой из подгрупп. Данная задача была реализована при помощи корреляционного анализа. Таким образом, мы получили следующие результаты, отображенные на рисунке.

Интересен тот факт, что в 1-й подгруппе было обнаружено только 4 значимых взаимосвязи, во 2-й группе – 6, в 3-й – 23. Можно предположить, что структура психологических защит личности респондентов первой подгруппы и элементы их самоотношения – относительно независимы друг от друга, следовательно, функционирование структуры психологических защит личности не приводит к существенному искажению поступающей и воспринимаемой человеком информации.

На основе данных корреляционного анализа становится очевидной малая степень эффективности и адаптивности структуры психологических защит личности респондентов в 3-й подгруппе, поскольку четыре из восьми защитных механизмов статистически значимо положительно коррелируют с самообвинением, что свидетельствует о реально существующих, но неразрешенных внешних (замещение) и внутренних (регрессия, компенсация и гиперкомпенсация) конфликтах. Кроме того, частое использование вытеснения, регрессии, замещения и компенсации приводит к недовольству респондентов собственным Я (снижение самоуважения, самопонимания и самопринятия), а также к малоадаптивному поведению (недостаточное саморуководство своими действиями) и в целом к ухудшению взаимоотношений с окружающими (ожидание негативного отношения со стороны других).

Замещение во 2-й подгруппе также имеет значимую положительную взаимосвязь с самообвинением, что говорит о проблеме в разрешении внешних конфликтов респондентов этой подгруппы. Однако общий адаптивный потенциал структуры психологических защит во 2-й подгруппе значительно выше по сравнению с 3-й подгруппой. Об этом свидетельствуют положительные корреляции защиты с аутосимпатией и самопониманием. Все же применение такого механизма, как замещение, негативно влияет на самоуважение, аутосимпатию и интегральное положительное чувство Я.

Эффективность и адаптивность структуры психологических защит личности респондентов в первой подгруппе вполне очевидны. Механизм рационализации коррелирует с положительными социальными ожиданиями (ожидание положительного отношения других), что является косвенным доказательством адекватного социально одобряемого поведения респондентов. Присутствуют и отрицательные взаимосвязи психологической защиты и самоотношения. Интенсивное использование механизмов регрессии и вытеснения может привести к снижению самоинтереса и самоуважения. Однако учитывая, что в иерархии защит в первой подгруппе данные механизмы находятся на 5-м и 7-м местах, а их совокупная доля в общей напряженности защиты составляет 19%, их влияние на функционирование всей системы защиты достаточно невелико.



Корреляционные плеяды:

а – для подгруппы 1; б – для подгруппы 2; в – для подгруппы 3; жирная линия – уровень значимости корреляционной связи 0,01; нежирная линия – уровень значимости корреляционной связи 0,05; сплошная линия – положительная корреляционная взаимосвязь; пунктирная линия – отрицательная корреляционная взаимосвязь; ОНЗ – общая напряженность защиты, выт – вытеснение, рег – регрессия, зам – замещение, отр – отрицание, пр – проекция, ком – компенсация, гк – гиперкомпенсация, рац – рационализация, S – интегральное чувство «за» и «против» собственного Я испытуемого, I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое положительное отношение от других, IV – самоинтерес, 1 – самоуверенность, 2 – отношение других, 3 – самопринятие, 4 – саморуководство, 5 – самообвинение, 6 – самоинтерес, 7 – самопонимание

Проведенное нами эмпирическое исследование эффективности функционирования структуры психологических защит личности педагога позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Психологическая защита, являясь достаточно сложным и многомерным психическим образованием, подразумевает системность своего функционирования и структурность строения. Поэтому ее можно назвать структурой психологических защит личности.

2. Действие структуры психологических защит личности достаточно неоднозначно, но ее основными функциями многие исследователи называют избегание или овладение неким мощным угрожающим чувством (эмоцией), а также поддержание сильного, непротиворечивого, позитивного чувства собственного Я (сохранение самоуважения). Исходя из этого можно выделить эффективно функционирующую защиту (выполняющую свои функции и позволяющую адаптироваться личности с сохранением адекватности восприятия и поведения) и малоэффективную защиту (приводящую к снижению адаптации).

3. Условием эффективности структуры психологических защит личности является соответствие ее трем основным требованиям: конгруэнтности угрозе, гибкости и зрелости, что подтверждается данными проведенного нами исследования.

4. Наиболее эффективная и адаптивная структура психологических защит личности наблюдается у респондентов первой подгруппы (где защита максимально удовлетворяет выдвинутым выше требованиям), поскольку под ее действием сохраняется позитивное представление личности о себе, а потери и искажения информации, касающейся образа Я, минимальны.

5. Наименее эффективная и адаптивная структура психологических защит личности наблюдается у респондентов 3-й подгруппы (где защита минимально удовлетворяет выдвинутым выше требованиям). У респондентов данной подгруппы наблюдается проявление неразрешенного внутриличностного конфликта, выражающегося в недовольстве собственным Я.

Подводя итог, можно заметить, что межличностное взаимодействие и взаимоотношения в учебно-воспитательном процессе предполагают учет всех социально-психологических характеристик его участников. В условиях педагогической деятельности личность педагога становится его основным профессионально-трудовым инструментом. Благодаря обаянию, притягательности и силе своей личности педагог формирует, корректирует и развивает мировоззрение, профессионализм, социально-психологические качества и саму личность учащегося. При этом педагог выступает не просто человеком, осуществляющим педагогическую деятельность, но и наставником. И здесь для успешного осуществления профессиональной деятельности важно, чтобы внутренние реакции и поведенческие паттерны педагога были адекватны ситуации. Их конгруэнтность имеет особое значение в условиях повышенной стрессогенности профессионально-педагогического общения.

Немаловажную роль в определении качества исполняемой профессиональной деятельности педагога играют особенности его личности, такие как направленность, профессионально-педагогические центрации личности, стиль взаимодействия с окружающими, формально-динамические свойства, характерологические особенности и психологические защиты. Как правило, формирование психологической защиты происходит спонтанно, вследствие чего под воздействием негативных, стрессогенных факторов жизненных ситуаций и профессиональной деятельности в большинстве случаев возникает ригидная, малоэффективная структура психологических защит. Создание условий для развития и коррекции адекватной, внутренне согласованной и эффективной структуры защит личности педагога является одним из основных направлений деятельности психолога в образовательном учреждении.

Литература

1. Грачев Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.
2. Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта: Учеб. пособие для студ. пед. и психол. специальностей – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 144 с.
3. Куликов В. Н. Проблемы социальной психологии. – Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 1979.

УДК 152.32
ББК Ю 941.1

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК ПОРОЖДАЮЩАЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

С. А. Минюрова

Ключевые слова: деятельностно-преобразующая активность; личностно-профессиональное саморазвитие; субъект деятельности.

Резюме: В статье обосновано рассмотрение личностно-профессионального саморазвития как особого вида деятельности, который предполагает направленность индивида на изменение, преобразование самого себя в контексте системы «человек – профессия – общество» через ценностное использование личностных и средовых ресурсов и порождение себя как субъекта профессиональной деятельности и развития. В качестве результата данной деятельности выступает становление ценностного ядра образа себя как профессионала в единстве реального и потенциального, выбор стратегии реализации этого образа в ходе целостной жизнедеятельности, что становится проявлением самоорганизации субъекта.

Динамизм происходящих в нашей стране преобразований обуславливает качественные изменения в системе «человек – профессия – общество». На

фоне ситуации социально-экономической нестабильности набирает силу тенденция перехода от индустриального к постиндустриальному типу общества, основными признаками которого являются: центральная роль теоретического знания как источника нововведений и политических решений, возможность самоподдерживающегося технологического роста, создание новой «интеллектуальной» техники, доминирование слоя научно-технических специалистов, создание экономики услуг. В данной концепции акцентируется понятие «качества жизни», которое включает как минимум три аспекта: материальный (финансовая обеспеченность), социальный (статус в обществе), психологический (ресурсы личностного саморазвития, самореализации) [1]. Одной из проблем постиндустриального общества становится рост напряженности из-за недостаточной способности людей к адаптации перед лицом ускоряющихся технологических изменений. Статус движущего приобретает противоречие между повышением уровня качества жизни, быстрым ростом ожиданий, устремлений и реальными жизненными достижениями людей. В этой связи возникает проблема: с одной стороны, человеку свойственна активность, реализуя которую он может постоянно повышать собственный уровень качества жизни, а с другой стороны, возникают ограничения этой активности, которые могут иметь как социально-экономический, так и психологический характер.

Социально-экономические причины акцентируют противоречие на уровне «профессия – общество» и проявляются в том, что одновременно существуют профессии, имеющие со стороны общества разную оценку, которая выражается в признании социальной значимости профессии, а также в заработной плате, обеспечивающей определенный стартовый уровень возможностей человека не только в плане материального благосостояния, но и в плане создания ресурсов для личностной, профессиональной самореализации (вклады в обучение, повышение квалификации и т. п.). На уровне «человек – профессия» при этом возникает противоречие между стремлением человека реализовать себя в определенной профессии и переживанием того, насколько она может обеспечить приемлемый уровень качества жизни. Данное противоречие может проявляться через внутриличностный конфликт и носить дезинтегрирующий характер. Это, в свою очередь, ведет к усилению миграционных процессов в профессиональной среде, что особенно выпукло проявилось в нашей стране в постперестроечное время, когда профессиональный маргинализм стал массовым явлением в сфере соционических профессий (педагоги, врачи и т. п.) [2]. Однако возможен и другой вариант разрешения выделенного противоречия – через становление человека как субъекта собственной профессиональной жизнедеятельности, выдвижение им перспективных целей личностно-профессионального развития, что способствует саморазвитию профессионала.

Мы считаем, что постепенный переход к становлению в России постиндустриального общества эпохи глобализации требует разработки моделей,

которые позволяют антиципировать варианты именно прогрессивного личностно-профессионального саморазвития человека; изучения стратегий, помогающих ему гибко и эффективно трансформировать не только собственные профессиональные знания, умения, навыки, но и представления о самом себе как о профессионале, способном меняться изоморфно меняющейся профессии и развивающемуся обществу. В психологии и акмеологии накоплен богатый материал для анализа отдельных аспектов проблемы личностно-профессионального саморазвития, однако вряд ли можно утверждать, что на сегодняшний день в отечественной науке эта проблема представлена в виде стройной, непротиворечивой системы знаний, разносторонне описывающей данный феномен. В этой связи актуальна разработка концепции личностно-профессионального саморазвития человека, что предполагает выявление и изучение генезиса, детерминант, стратегий созидания им себя и своего профессионального бытия в контексте системы «человек – профессия – общество».

Психолого-акмеологический уровень анализа проблемы личностно-профессионального саморазвития предполагает, с одной стороны, обращение к накопленным в психологии знаниям о движущих силах саморазвития человека на протяжении жизненного пути и рассмотрение профессиональной детерминации саморазвития человека. С другой стороны, направляет к исследованиям профессионализма и личностно-профессионального развития как особого вида прогрессивного развития зрелой личности, которые ведутся в акмеологии.

Контуры постановки проблемы саморазвития через указание на активность человека, которая направлена на изменение им самого себя, наметились уже в классической науке, где человек рассматривался как самозаводящаяся машина, олицетворение непрерывного движения. Основной тенденцией саморазвития ученые того времени считали стремление человека к самосохранению (Ж. Ламарк, Ж. Ламетри, П. Гольбах).

Переход к неклассическому типу научной рациональности связан со становлением эволюционных концепций, что способствовало формированию представлений о саморазвитии как феномене, который имеет сложную природу детерминации. В зарубежных теориях личности, основанных на идее внутреннего детерминизма, в качестве источника саморазвития рассматриваются внутренние противоречия, внутренний конфликт (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм); врожденное стремление человека к обретению духовных ценностей (Э. Шпрангер), к самоосуществлению или самоисполнению (Ш. Бюлер), стремление различных компонентов личности к единству – к обретению самости (К. Г. Юнг), к проприуму (Г. Олпорт). В теориях взаимного детерминизма локусом детерминации являются взаимодействие с другими людьми и элементами окружения, предшествующие события жизни (А. Бандура, Дж. Роттер, Дж. Келли). Индетерминационная гуманистическая психо-

логия акцентировала творческий потенциал человека, его потребность в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс). В теориях самодетерминации в качестве источника саморазвития рассматривается собственная активность человека, его способность к самостоятельному выбору направления саморазвития (Э. Дэси, Р. Райан), рефлексивное осознание детерминант и ограничений собственной активности (У. Тейджсон), контроль над базовыми потребностями и тревогой, рождающейся в отношениях с внешним миром (Дж. Истебрук), диалектическая способность к саморефлексии и трансценденции (Дж. Ричлак). В рассмотренных теориях выделяется либо инстанция, управляющая саморазвитием: самость (К. Г. Юнг), проприум (Г. Олпорт), Я-концепция (К. Роджерс), либо принцип, на основе которого осуществляется саморазвитие: самоэффективности, саморегуляции, самоподкрепления (А. Бандура), интерпретации и прогноза (Дж. Роттер, Дж. Келли), самореализации, самоактуализации (А. Маслоу).

В отечественной психологии в контексте разработки идеи общественно-исторической детерминации развития психики (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский, А. Г. Асмолов и др.) сформулирован принцип саморазвития личности, который предполагает выделение следующих основных положений: о роли борьбы противоположностей и гармонии как движущих сил развития личности (Л. И. Анцыферова, В. В. Зейгарник); о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе). Саморазвитие рассматривается как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В. И. Слободчиков). Накоплен богатый материал о возможностях саморегуляции человека (В. П. Зинченко, В. Г. Асеев, О. А. Конопкин и др.), разрабатывается прикладной аспект проблемы саморазвития через изучение его особенностей на отдельных жизненных этапах (Ю. А. Орлов, Н. Р. Битянова и др.).

Развитие идеи субъектной детерминации жизненного пути человека (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский и др.), основанной на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования, обозначило выделение в качестве главного механизма саморазвития рефлексии, которая позволяет субъекту выйти за пределы жизнедеятельности и принять в качестве объекта своего анализа собственные мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения.

Идея системной детерминации, рассматривающая развитие как поли-системный процесс и способ существования психического как системы (Б. Ф. Ломов и др.), выделила такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики, которые характеризуются динамичностью, нелинейностью и опосредованностью не

только прошлым, но и будущим, потенциальным. Разработка системно-уровневых концепций детерминации психики, введение понятий функционального развития (П. К. Анохин, А. В. Запорожец), функционального резерва (В. Г. Асеев, А. И. Анцыферова), развитие положения о формировании в процессе деятельности потенциальной сферы или функционального запаса (Т. И. Артемьева, Я. А. Пономарев, В. П. Зинченко и др.) позволили акцентировать внимание на микрогенезе развития как многократных переходах от более простого уровня функционирования к более сложному, подготовив тем самым основу и для анализа динамики саморазвития через обоснование тезиса о том, что формирующиеся потенциальности порождают психологические новообразования, посредством которых человек творит, созидает себя (А. И. Анцыферова).

Таким образом, решение проблемы детерминации в неклассической науке способствовало формированию представлений о саморазвитии как активности человека, направленной на самого себя с целью самосозидания и самопреобразования.

Постнеклассический тип научной рациональности, ядром которого стала синергетическая парадигма, обозначил саморазвивающиеся системы в качестве основного объекта научного исследования, а их способность к «самодействию», спонтанному самопорождению новых структур с помощью как внешних факторов, так и за счет внутренних ресурсов, – в качестве базовой категории самоорганизации (И. Пригожин, Г. Хакен, Н. Н. Моисеев, К. Х. Делокаров и др.). Становление постнеклассической методологии направляет дальнейшую разработку категории субъекта на изучение его способности к преобразованию не только окружающего мира, но в первую очередь самого себя. В зарубежной психологии эта тенденция ярко воплотилась в теории субъектности Р. Харре, в которой в качестве наиболее глубинного проявления субъектности рассматриваются два вида «самоинтервенции»: внимание и контроль над собственными мотивами и чувствами, которые обычно управляют действиями, минуя сознательный контроль, а также изменение своего образа жизни, своей идентичности. В качестве предпосылок субъектности выделяются способность репрезентировать более широкий спектр возможных будущих, чем те, которые могут быть реализованы, и способность осуществить любое выбранное их подмножество, а также прервать любое начатое действие. Согласно этой теории люди различаются по степени соответствия данной идеальной модели, а также по способам порождения действия [4].

В контексте акцентирования постнеклассической методологией аксиологической основы развития, необходимости учета его ценностного, смыслового аспектов в отечественной психологии в рамках субъектного подхода произошло выделение в качестве самостоятельного направления психологии человеческого бытия (В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев, Ф. Е. Василюк и др.).

В данном направлении разрабатывается экзистенциальный анализ психической реальности, сориентированный на рассмотрение вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта, на выявление его ценностно-смысловой позиции. В качестве критериев субъектности выделяются характеристики, которые затрагивают онтологический аспект бытия человека и отражают овладение им способами познания и преобразования себя (способность к самопознанию и самопониманию; осознание соотношения свободы и ответственности; самодетерминация через осознание и реализацию собственной способности к самостоятельному выбору; самоэффективность через осознание и реализацию собственной способности управлять событиями своей жизни). На основании идеи о производности внутренних психологических процессов от деятельности, изначально протекавшей во внешнем плане, и их способности сохранять в себе в редуцированном виде ее структуру (А. Н. Леонтьев), появились работы, в которых обосновано положение о том, что такие феномены, как «саморазвитие», «самоактуализация», «само-реализация», наиболее продуктивно могут быть рассмотрены как особые, специально организованные самим субъектом виды деятельности, имеющие собственную структуру и генезис, направленные на созидание субъектом самого себя (Д. А. Леонтьев, Л. А. Коростылева, И. Д. Егорычева). При этом характер данной активности зависит от системы ценностей, на которых она основывается. Формируясь в процессе социализации одновременно с опытом познания социального мира, именно ценности выступают для человека основаниями категоризации при построении индивидуального образа себя и мира и организации жизнедеятельности в нем (Б. С. Братусь, Е. И. Головаха, Е. П. Белинская).

Таким образом, опираясь на выполненный анализ, можно констатировать, что в науке постепенно складывается представление о саморазвитии как активности, направленной человеком на самого себя с целью самосохранения (классический тип рациональности), самопреобразования (неклассический тип рациональности) и самопорождения (постнеклассический тип рациональности). На современном этапе мы считаем перспективным изучение саморазвития как особого, специально организованного субъектом вида деятельности, который направлен на порождение им посредством деятельностно-преобразующей активности в меняющемся мире самого себя в единстве реального и потенциального на основе выработанной системы персональных ценностей.

В контексте последовательной смены этапов развития общественного производства обозначился социальный запрос на изучение и сопровождение развития человека в такой важнейшей сфере его бытия, как профессиональная деятельность. В зарубежной психологии это проявилось в разработке проблем профессионального развития (Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг, Э. Роз, Д. Холланд, Х. Томэ и др.), профессиональной карьеры (Э. Гинзберг, Д. Сью-

пер, А. Митчелл, Д. Холл, Ф. Мирвис и др.). В отечественной психологии на основе изучения профессиональной деятельности в контексте антропоцентрического подхода (Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, В. А. Бодров, А. Г. Дикая, Д. Н. Завалишина и др.), структурно-функционального подхода (Е. А. Климов и др.), системного и информационного подходов (А. А. Крылов, Г. В. Суходольский и др.), в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков) происходит выделение проблематики профессионализации как динамики развития профессионально важных качеств человека (Ю. П. Поваренков, В. Е. Орел, Н. П. Анисимова и др.), которая начинает активно развиваться и приобретает статус направления исследования развития личности как целостного, непрерывного процесса становления профессионала (А. К. Маркова, Е. М. Борисова, А. М. Митина, В. А. Машин, Е. С. Романова, Н. С. Глуханюк и др.). В рамках этого направления подчеркивается значимость саморазвития человека в профессии, как феномена, определяющего основное противоречие профессионализации: между «вписыванием» индивида в ту или иную систему общественной деятельности и саморазвитием человека в профессии (Д. А. Григорьев). В качестве содержания саморазвития при этом рассматривается ориентировочно-исследовательская активность (В. А. Машин), поиск и выделение значимых, ценностных, смыслообразующих для субъекта аспектов в профессии (А. К. Маркова, Н. С. Глуханюк). В акмеологии саморазвитие профессионала рассматривается как его потребность, способность, деятельность в контексте проблематики личностно-профессионального развития как особого вида прогрессивного развития зрелой личности, который ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, О. В. Москаленко и др.). Через разработку законов личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала, профессионального самовыражения личности в акмеологии акцентируется важность изучения процессов и механизмов профессионального самоопределения, самоутверждения, самореализации, профессионального образа «Я» и личностно-профессионального роста в контексте самовыражения личности в профессии. При этом подчеркивается, что в процессе личностно-профессионального развития происходит возрастание потребности в самореализации и саморазвитии. Однако существует определенная диспропорция в проработанности тех или иных направлений изучения личностно-профессионального развития. На данном этапе преобладают исследования профессионализма деятельности и профессионального мастерства (А. Л. Емельянов, Н. В. Васина, В. А. Храпик и др.). Существенно меньше работ, которые связаны с изучением профессионализма личности (А. К. Маркова, Н. Н. Гришина, Г. П. Филиппова и др.), и совсем мало – с изучением развития субъекта труда до уровня профессионала (Е. Г. Чирковская, И. А. Базаров, С. Ф. Мурашко и др.). Доминируют разработки деятельностного ас-

пекта проблемы, что не в полной мере соответствует важному методологическому принципу единства личности и деятельности. Поэтому отмечается важность усиления внимания к личностному аспекту проблемы профессионализма.

Выполненный нами контент-анализ публикаций в реферируемых отечественных психологических журналах («Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Московского университета. Сер. 14., Психология», «Мир психологии», «Психологическая наука и образование», «Психология в вузе», «Иностранная психология») за последние 20 лет (с 1984 по 2005 г.) подтвердил обозначенную тенденцию. Если в публикациях с 1984 по 1993 г. особое внимание уделялось проблематике профессиональной деятельности в контексте психологии труда, то в последующие годы до настоящего времени нарастает интерес исследователей к проблематике личностно-профессионального развития в контексте акмеологии. При этом следует отметить, что из 5090 проанализированных нами научных статей всего 381 (7,5%) относятся к проблематике профессионализации. Из них наибольшее количество статей посвящены проблеме профессионального становления личности (29%), профессиональной деятельности (17%). Меньше всего рассматриваются такие проблемы, как рефлексия (0,43%), маргинализм (0,65%), конфликты (0,65%), самооценка (0,86%). Около 2% посвящены таким тематическим направлениям, как профессиональные деформации личности, идентичность, психические процессы профессионала и личностно-профессиональное развитие. Проблема личностно-профессионального саморазвития при этом в качестве отдельного предмета исследования пока не выделяется, хотя, на наш взгляд, предпосылки для этого очевидны.

Мы считаем, что на данном этапе развития отечественной психологии и акмеологии накоплен значительный материал о становлении человека в профессии с точки зрения макрогенеза его профессионализации. Выделены стадии профессионального развития: по основанию онтогенетического развития (В. Б. Бунак, Б. Г. Ананьев, В. Ф. Моргун, Е. И. Степанова), по основанию отношения личности к профессии (Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, Т. Л. Ярышникова, Э. Ф. Зеер, Н. Н. Нечаев, А. К. Маркова), по культурно-ценностному основанию (С. И. Краснов, Р. Г. Каменский), по этапам становления субъекта (С. А. Огнев, Д. А. Григорьев, Н. Г. Алексеев). Выполнены исследования профессионального становления как продуктивного процесса развития и саморазвития личности в рамках разработки проблемы профессионального самоопределения (Е. А. Климов, И. С. Кон, Е. С. Романова, А. П. Чернявская, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова и др.). Изучены психологические характеристики профессионала как субъекта, способного управлять собственной деятельностью, в рамках разработки проблемы критериев профессионализма (Н. Г. Алексеев, С. И. Крягже, В. И. Слободчиков, А. Р. Фонарев, А. К. Маркова и др.), формы регуляции и саморегуляции про-

фессиональной деятельности и профессионального развития в рамках проблемы управления профессиональным опытом субъекта (Е. А. Климов, В. А. Машин, А. Р. Фонарев, Ф. С. Исмагилова, Е. П. Ермолаева и др.). Это создает основу для перехода к изучению микрогенеза становления человека в профессии, что по своей сущности является личностно-профессиональным саморазвитием, созиданием, порождением субъекта себя как профессионала. Такой подход является, с одной стороны, углублением, дифференциацией проблематики личностно-профессионального развития, а с другой стороны, выполняет функцию интеграции предметных областей профессионализации и жизненного пути личности.

Для первой области определяющим является понятие «функциональное развитие»: изменения функциональных возможностей человека, способствующие усвоению новых знаний, формированию новых умений и навыков, которые ведут к появлению психических новообразований, приобретающих статус качественно новых возможностей человека при организации им собственной деятельности. Для второй области ключевым является понятие «возрастное развитие»: изменения, которые связаны с образованием новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности и определяются общими изменениями характера деятельности, а также перестройка системы отношений человека с предметным миром и окружающими людьми. Возрастное и функциональное развитие детерминированы множеством как биологических, так и социальных факторов. На определенной стадии развития человека ситуация меняется. Появляются мотивы самодвижения; развитие становится не только детерминированным, но и спонтанным, преобразуется в саморазвитие. Спонтанность развития – это совершенно другое его качество, при котором во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [3]. Мы считаем, что именно данная характеристика является базовым маркером, отличающим саморазвитие от всех других вариантов развития: спонтанность как детерминация личностным, творческим потенциалом человека. Особенностью личностно-профессионального саморазвития, которое разворачивается в таком контексте жизненного пути человека, как профессионализация, становится качественное изменение позиции субъекта в системе отношений к самому себе как профессионалу. Новообразованием при этом является обретение субъектом в качестве ресурса самоорганизации способности ценностно и творчески реализовывать свой личностно-профессиональный потенциал в меняющихся социально-экономических условиях. На уровне социума это проявляется в способности быть конкурентоспособным и удовлетворенным качеством собственной жизни, а на уровне внутреннего мира человека – в становлении ценностного ядра образа самого себя как профессионала.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. – М: Прогресс, 1990. – 336 с.
2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
3. Зинченко В. П., Назаров А. И. Последствие теории действия А. В. Запорожца // Вопр. психологии. – 2005. – № 5. – С. 91–101.
4. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журнал. – 2000. – № 1. – Т. 21. – С. 15–25.

*Статья представлена к публикации
членом-корреспондентом РАО
Э. Ф. Зеером*

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 165.172
ББК Ю 225

ТВОРЧЕСКАЯ МЫСЛЬ: ИСТОКИ, ЭВРИСТИКА И ЗНАЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

С. З. Гончаров

Ключевые слова: воображение; восприятие; гештальт-переключение; логическое уравнение; модельная аналогия; мыслеобразующая форма; рассудок.

Резюме: Задача статьи – раскрыть *содержательное* логическое уравнение как *генетически* исходную мыслеобразующую форму и выявить его значение в понимании логики возникновения понятий. Речь идет о «микроанатомии»: о микроанализе зарождения мысли, о выяснении тех закономерностей, которым подчинена бессознательная деятельность *продуктивного воображения* на той стадии, когда бессознательное превращается в сознательное, а интуитивное – в дискурсивное. Сознательное использование таких закономерностей повышает продуктивность научной и педагогической деятельности.

Законы движения планет, заметил Гегель, на небе не начертаны. Чувственному восприятию даны *носители* отношений, сами же устойчивые внутренние отношения (законы) восприятию не даны. Восприятию доступно *многообразие без единства*, без тех внутренних связей, которые организуют части в целое, в систему. Как же субъект выявляет внутренние связи? Как ему становится доступным невидимое через видимое? Обратимся к опыту научного поиска, где такая проблема разрешается.

Логическое уравнение в контексте научного поиска

В научном поиске мышление находится в противоречивом состоянии: факты заземляют его до наличной ситуации, цель поиска ориентирует на выход за рамки наличного к новому знанию. Противоречие разрешается в пределах *реального* духовного образования. Назовем его *логическим уравнением*. Термин «уравнение» обозначает способ связи двух частей, «логическое» означает *всеобщий* характер, присущий такому уравнению, что такое образование, как закон, направляет творческую мысль. В прозрачном виде такая всеобщность проявляется в математике с ее уравнениями. Логическое уравнение присуще и *содержательному* мышлению, оно включает в свой состав *эмпирические данные* для теоретического уяснения (чувственно-конкретное содержание) и *модельную аналогию* (становящееся формальное содержание), которая может стать началом решения проблемы. Научный поиск движется вперед путем выдвижения модельных аналогий. В их качестве выступают или теоретические

схемы разных наук, или образы из искусства, или эмпирические данные из различных сфер практики. Например, физик Нагаока уподобил расположение зарядов в атоме системе отношений «планеты – Солнце». Это уподобление осуществлялось в рамках логического уравнения «*конфигурация зарядов в атоме ≈ планетарная система*». Символ «≈» означает операцию уподобления. В левой части уравнения находятся эмпирические данные, а в правой – модельная аналогия. Затем на место элементов планетарной системы были подставлены конструкты «электрон» и «положительно заряженная сфера в центре атома». Экспериментальные данные внесли запрос на более точную аналогию. Нагаока избрал в роли аналога электронных орбит вращающиеся кольца Сатурна: «*конфигурация зарядов в атоме ≈ кольца Сатурна*». Соединив эту сеть отношений с конструктами электродинамики, он получил «гипотетическую модель строения атома» [10, с. 108]. Так как наглядный образ колец Сатурна здесь важен только в качестве аналога *структуры атомных зарядов*, то он редуцируется до рациональной схемы, которая в дальнейшем конкретизируется в понятие.

Модельная аналогия выступает всякий раз в роли *формального* (абстрактного) *содержания* логического уравнения и является *ячейкой* зарождения не только понятий и частных теоретических схем, но и обобщающих гипотез. Все обобщения теоретических знаний об электричестве и магнетизме, пишет В. С. Степин, Максвелл осуществил применением гидродинамических и механических аналогов. Теоретические схемы и уравнения механики сплошных сред переносились в электродинамику. Затем «в аналоговые модели на место трубок с идеальной жидкостью, источников и стоков жидкости, вихрей в механической сплошной среде и т. д. подставлялись заряды, электрические и магнитные силовые линии, дифференциально малые токи, заимствованные из теоретических схем Ампера, Кулона и др.» [10, с. 236]. Метод аналогового моделирования, резюмирует В. С. Степин, есть «универсальный прием выдвигания обобщающих гипотез» [11, с. 239]. Эвристическое значение модельных аналогий для научного мышления общепризнано. «Теоретико-познавательная и эвристическая ценность аналоговых моделей, – отмечает М. А. Дрюк, – заключается в том, что каждая из них, родившись в одной области познания, становится концептуальным средством, методологическим ключом для интерпретации явлений в других естественнонаучных и гуманитарных сферах, в том числе в философии, психологии, социологии, экономике, экологии и др.» [4, с. 102].

Новое знание возникает путем подведения *известного под известное*: известных фактов под уже вошедшие в общественное сознание теоретические схемы, символы, образы, знания и др. Подведение (точнее, взаимоподведение) преобразует *содержание* обеих сторон уравнения: *факты понимаются в их возможной внутренней связи, а модельная аналогия перестает быть только аналогией и становится кристаллизацией нового знания*. Модельная аналогия поставяет *возможную* связь между фактами, а факты сообщают этой аналогии *новый содержательный смысл*.

Эвристический потенциал модельной аналогии можно объяснить следующим образом. Во-первых, знание, выступающее в роли такой аналогии, содержит в себе прошлую мыслительную деятельность в виде определенной схемы, которую не надо создавать заново; такая схема мысли уже вошла в *научный оборот и общепонятна*; во-вторых, аналогия, будучи модельной, содержит *структуру*, которая поддается *переносу* с одной области знания на другую; в-третьих, структура выступает в модельной аналогии как *обозримое целое*, которое можно уподобить скрытой связи между фактами; наконец, благодаря модельной аналогии субъект *схватывает целое раньше частей* и возникает *догадка, инсайт, идея, гипотеза* и др. Ибо кто понимает целое, тот понимает и назначение частей в составе целого, но не наоборот. *Уподобление различных содержаний по их структуре предполагает развитое продуктивное воображение, определенную общекультурную подготовку, эстетический вкус, ряд ассоциаций, образов из области искусства.* Логическое мышление у своих истоков ничем не отличается от художественного. И для того и для другого вначале важны метафоры, образы, которые разворачиваются в сравнения. Только в логическом мышлении на его определенной стадии чувственная ткань образов испаряется, и схематизм мысли, передающий форму (структуру) предмета, становится конечным продуктом, в котором *исчезли «строительные леса»* – следы аналогий, исходных образов.

Логическую основу выдвижения модельных аналогий составляет *отождествление различного*, которое осуществляется в рамках логического уравнения в виде *представительства одним содержанием формы другого содержания*. Гносеологической основой является процесс *«геистальт-переключения»*, *присущий интеллектуальной интуиции: подстановка в модель-аналог на место прежних элементов новых элементов* (например, вместо планет – электронов и т. п.). *Геистальт-переключение* согласует конкретное содержание с абстрактным. Возникает новое видение предмета [11, с. 236]. Аналогия – модель, подтвержденная опытами, превращается в понятие. Итак, в возникновении нового знания существенны *отождествление различного, функция представительства и процесс «геистальт-переключения»*. Степень продуктивности в моделировании возможных связей зависит от объема значений и горизонта сознания субъекта. Логическое уравнение, будучи оформлением поисковой мысли, *полуэмпирично и полутеоретично*. Соединяя данные опыта и модельные аналогии, логическое уравнение есть гибкая форма, в которой зарождается новое знание, новое понятие.

Логическое уравнение как исходная мыслеобразующая форма

Представим строение логического уравнения обобщенно. Каждое из его сторон первоначально есть единство материи и формы, элементов и структуры. *Аналогичность их структур есть основа уравнения*. Пусть «e» обозначает элементы (e1, e2, e3 и т. д.), «S» – структуру (S', S"), «≈» – подобие, аналогию. Вне уравнения оба содержания сами по себе будут иметь вид e1 S1 e2 и e3 S2 e4.

В рамках же уравнения их вид сразу меняется, так как различие ролей изменяет каждое содержание: содержание правой части призвано представлять структуру содержания левой части. Структура содержания левой стороны уравнения *скрыта* ($e_1 \dots e_2$), ее еще предстоит выявить путем *модельного уподобления* структуре другого содержания, которая уже известна. Поскольку *содержание правой стороны* уравнения выступает в роли *представителя* структуры содержания левой стороны, то его *элементный состав особого значения не имеет*, он опускается ($\dots S_2 \dots$), и содержание правой стороны превращается в содержание *формальное*, в прозрачный *структурный* кристалл, в *аналог* структуры иного содержания. Логическое уравнение примет вид: $e_1 (\dots) e_2 \approx (\dots) S_2 (\dots)$. Пустые скобки в левой части означают, что предмет дан в *чувственном* созерцании как собрание отдельных явлений, внутренняя связь между которыми (S) созерцанию не дана. Пустые скобки в правой части означают, что натуральные свойства, элементный состав *сам по себе не важен*, он имеет значение лишь в той мере, в какой необходим для *представления структуры другого содержания*. На каждой стороне логического уравнения реально положено то, что идеально предположено на другой: на левой стороне положен *элементный состав*, а структура еще *скрыта*, на правой стороне представлена *скрытая структура*, а элементный состав *снят*.

Возникновение абстрактного содержания совпадает с образованием мысли. «Логическая сторона мышления определяется появлением в нем механизма формального содержания» [9, с. 85]. Состав мысли есть «синтез конкретного содержания ... с ее формальным содержанием» [1, с. 63]. Конкретное содержание сообщает сознанию *отнесенность к предмету*, а абстрактное содержание выявляет *внутреннюю форму предмета* через механизм представительства. Производность абстрактного содержания от конкретного выражает вторичность рационального образа от данного в созерцании прообраза, предмета.

Специфику мысли отражают следующие особенности логического уравнения. Первая особенность – *поляризация на конкретное и абстрактное содержания*. В отличие от восприятий мысль схватывает в смене явлений устойчивое (инвариантное) и отделяет устойчивое от изменчивого, существенное от являющегося путем процедуры отождествления различного: два различных предмета сводятся к *единой для них основе*; общую сущность обоих предметов выражает один из них, а другой фигурирует как явление сущности. Говоря «роза есть растение», мы отделяем единичное (роза) от всеобщего (растение), явление от сущности, род от его конкретного представителя. Вторая особенность: *чувственно-конкретное начинает выражать свою противоположность – абстрактное*. Первоначально обе части уравнения включали отношения в чувственно-конкретном виде. Но чувственная конкретность правой части уравнения начинает выступать лишь средством выражения (зеркалом) структуры иного содержания и превращается в *схематизм, формализм*. Отсюда следует третья особенность: *единичное содержание правой стороны*

уравнения начинает представлять свою противоположность – всеобщее. Эта особенность присуща абстрактному содержанию и следует из его функции представительства. Данная функция составляет общую основу возникновения идеального вообще [5].

Логика образования мысли заключена, по существу, в одном пункте – в представительстве формы одного содержания другим содержанием. Из функции представительства следуют все особенности логического уравнения.

Логическое уравнение есть тот всеобщий способ, каким люди фиксируют ту или иную определенность сначала в единичной форме, затем в особенной и далее – во всеобщей. Например, время есть свойство движения. Но ни одно отдельное движение не дает возможности воспринять время как таковое. Время и отдельное движение сращены в созерцании. Чтобы зафиксировать время, люди на разных меридианах поступали одинаково. Они приравнивали два отдельных и обязательно различных движения в отношении их длительности: движение А = движение В. В пределах уравнения движение А выражает свою длительность в движении В, которое есть лишь материал для такого выражения и свою длительность не выражает. В уравнении движение В не представляет ничего, кроме длительности движения А. Длительность получила две формы выражения: относительную (т. е. по отношению к чему-либо) и эквивалентную, измеряемую и измеряющую. В данном уравнении было достигнуто отличие длительности от всех других свойств движения А. Это – единичная форма выражения длительности. Если выразить длительность движения А во многих отдельных движениях (движение А = движение В = движение В и т. д.), то основа для уравнивания многих движений станет в большей мере ясной для понимания. Это – особенная форма выражения длительности во многих уравнениях. Если же длительность многих движений выразить единообразно, в одном из движений, например в движении В, тогда движение В выступит в роли всеобщего эквивалента длительности, в роли часов. В равномерном круговом движении стрелки часов длительность всех возможных процессов получает единое и однородное выражение. При этом конкретное движение стрелки часов воспринимается как время вообще. Конкретное движение теперь представляет собой свою противоположность – однородную длительность. Дело удобства и простоты выбрать тот или иной конкретный вид движения в качестве часов. Здесь всеобщая форма длительности добыта не как абстракция, существующая лишь в сознании; в процедуре реальных действий всеобщая форма выражения длительности отделена от частных форм проявления и через механизм представительства зафиксирована вполне предметно в отдельном движении (часах) как таковое.

Логическое уравнение в контексте сознания

Раздвоение состава мыслеобразующей формы выражает раздвоение психики на непосредственный и на опосредствованный уровни, на чувственное сознание и рассудок. В каждом из этих измерений предмет получает осо-

бое отражение: чувственно-конкретное и рациональное, единичное и всеобщее, разнообразное и единое. Мир вне нас, подчеркивал И. Дидген, мы воспринимаем в двойной форме: «в конкретной, разнообразной, чувственной и в абстрактной, духовной, единообразной» [3, с. 23]. Стрoение логического уравнения диалектично соединяет все становящиеся противоположности, возникающие в исходном пункте зарождения мысли: *непосредственное и опосредствованное, многообразное и единое, меняющееся эмпирическое содержание и устойчивую форму, конкретное и абстрактное, чувственное и рациональное.*

Становящееся абстрактное содержание, в отличие от конкретного, определяется непосредственно не извне, действием предмета на чувственность, а *структурированием деятельности* изнутри. Содержанием этого акта самодеятельности является *конструирование формы* – возможного аналога действительных отношений. Сознание не только отражает, но и идеально доразвивает образ, проектируя то, чего еще нет, но что возможно в принципе. Конструирование модели возможной формы предмета есть акт самодеятельности продуктивного воображения, каузальность через свободные действия. Содержанием этого акта является моделирование новых детерминаций на основе тех потенций, которые заключены в предмете как возможность, но еще не положены как действительность. Мысль В. И. Ленина о том, что сознание не только отражает мир, но и творит его, выражает эту формоконструирующую, идеально-проективную и антиципирующую (предвосхищающую) природу мышления.

В созерцании отношения даны вместе с их носителями. *Для осознания отношений необходимо отделить их от их носителей.* Чтобы это сделать, необходимо скрытые отношения выразить в ином содержании, которое включает аналогичные отношения, но с *иными их носителями.* *Различие таких носителей* отношений указывает на *основу отождествления – аналогичность отношений, структуры.* Такое отождествление различных содержаний как раз и осуществляет продуктивное воображение путем поиска *метафор, образов, сравнений, примеров* из области уже известных мыслительных схем. Отождествление различного в выявлении скрытых от созерцания отношений есть *творческий акт*, в котором субъект сразу, в порядке предвосхищения, моделирует черновой (примерный, начальный) аналог действительных отношений. Такой аналог уточняется наблюдением, экспериментом, другими опытными данными. Абстрактное содержание зарождается в актах конструирования именно *аналога-модели* потому, что в модельных представлениях *структурность на первом плане* и прозрачна для понимания. Для содержательного мышления важна *предметная определенность схем синтеза*, а эта определенность содержится в *культурном фонде* общества в виде уже накопленного мыслительного опыта, который закреплен в понятиях, художественных образах, в орудийном фонде общества, экспериментальных научных ус-

тановках и т. д. Для осознания реальных отношений необходимо построить их аналог в голове. Если субъект этого проделать не может, то он и не осознает отношения, хотя и глядит на их внешнее проявление.

Абстрактное содержание изнутри структурирует состав созерцаний в осмысленное целое. *Поле согласования содержания конкретного и абстрактного является продуктивное воображение*, которое переводит *принудительное давление чувственных данных в русло антиципирующих и целенаправленных схем абстрактного содержания*. Такое переведение есть *истолкование* состава созерцаний. И созерцание перестает быть «работом» сенсорного поля. Созерцание, воображение, рассудок – нераздельные моменты мыслительного процесса. Их нераздельность представлена строением логического уравнения: $e_1 (...) e_2 \approx (...) S (...)$. Здесь левая часть означает состав *созерцаний*, правая – становящееся абстрактное содержание *рассудка, знак подобия – сферу воображения*.

Воображение – одна из самых таинственных способностей души. Оно сверхлогично по природе и именно поэтому способно соединять то, что запрещено логическим законом противоречия. Дело в том, что чувственному восприятию вещи даны как единичные «здесь» и «теперь», как многообразие без единства. Рассудок воспроизводит только родовые, всеобщие формы вещей без материи, единство без многообразия. Воображение же соединяет противоположности – единичное и всеобщее, многообразное и единое, тождественное и различное и др. Оно есть *духовное мыслящее созерцание и преодолевает односторонности чувственного восприятия и рассудка*. Воображение есть то лонно, в котором зарождается творчество. Без воображения невозможны ни мысль, ни новое знание, ни великие социальные проекты, ни искусство, ни молитвенный полет души, ни культура в целом. Величайшее значение искусства заключается в том, что оно рождением художественных образов развивает силу продуктивного воображения.

Раздвоение мыслимого содержания на конкретное и абстрактное должно, вероятно, фиксироваться в нейрофизиологических структурах мозга мыслящего человека. Можно предположить, что поляризация мыслеобразующей формы есть один из факторов, детерминирующих функциональное разделение работы головного мозга: в восприятии конкретных явлений ведущая роль принадлежит правому полушарию мозга, а словесное обобщение этих явлений, а значит, и абстрактное мышление, зависит от деятельности левого полушария. Функция органа определяет его строение: абстрагирование формы и ее моделирование порождают функциональную специализацию в работе головного мозга.

Из строения мыслеобразующей формы можно сделать следующие выводы.

Во-первых, особенность логического мышления состоит в *воссоздании и моделировании внутренней формы, системы устойчивых отношений*. Блеск кристаллов пленяет наши чувства, но наш разум интересуется только

кристаллономией [12, с. 38]. Ибо на таких отношениях люди основывают свою жизнь, создают средства к жизни, технику, государство, гарантируют безопасность, предвидят и прогнозируют. Назначение науки утилитарно; это – открытие и моделирование возможных закономерных связей, конструирование из таких связей *моделей будущих вещей* и реальное производство вещей. Поэтому «науку не интересует все, что не относится к формальной сути дела. Она считает эти свойства несущественными и отбрасывает их, оставляя лишь формализм... Из сложного разнообразия предметов, скажем, труда земледельца, она выделяет формализм, например, функцию тяги или сноповязания. Выявленный автоматизм, закованный в железо, приходит затем на поля и заменяет труд земледельца. [6, с. 39]. Формообразующая сущность мышления объясняется тем, что качества вещей не мыслятся, а воспринимаются. Мышление же устанавливает их зависимость от тех или иных факторов, например, качества цвета – от электромагнитной волны. Наоборот, форма, отношения поддаются переводу на язык модельных построений.

Во-вторых, мышление отображает реальность в форме перевода. Идеальное, писал К. Маркс, есть переведенное (*ubersetzte*) в человеческой голове материальное [7, с. 21]. В самом деле, предмет пересаживается в голову не в своем телесном протяжении, а со стороны формы путем построения ее аналога. Перевод предполагает первичность переводимого и вторичность переведенного, их тождество в виде «асимптотического» совпадения; примерно такого же, как аналогия текста и его перевода на другом языке. При этом перевод может превосходить оригинал по совершенству формы.

В-третьих, понятие без наглядной интерпретации не поддается уяснению, наглядное изображение понятия модельно.

Логическое уравнение как основа применения наглядности

Наглядность есть демонстрации в созерцании того содержания, которое мыслится. Процесс наглядности протекает как мыслящее созерцание. Наглядность содержит, таким образом, внутренний смысл и его внешнее изображение, дискурсивно-всеобщее и чувственно-единичное. Смысл обращен к мышлению, а изображение – к созерцанию. Изображение содержит опорные пункты для действий по построению в мышлении тех отношений, которые составляют содержание того или иного понятия. Двойственный состав наглядности выражает собой строение мыслеобразующей формы. Средства наглядности функционируют в роли конкретного содержания. Введение новых понятий в процессе преподавания следует пояснять средствами наглядности – метафорами, емкими образами и символами искусства, сравнениями, примерами, мысленными экспериментами. Метафоры и образы сообщают смыслу наглядность (созерцаемость), но не выговаривают смысл. В сравнении же обе стороны, образ и смысл, полностью отделяются друг от друга, и начинается «самостоятельное и безобразное высказывание смысла» [2, с. 120]. Поэтому сравнение есть «чувственная мать мысли» (Ф. Меринг). Строение мыслеобра-

зующей формы объясняет важную роль сравнения. В сравнении скрытая связь между явлениями делается воспринимаемой потому, что связь выражена в сравнении в *ином* чувственном материале. Различие материала подчеркивает саму сравниваемую связь. Метафоры, образы, сравнения суть точки роста абстрактного содержания, приемы отделения отношений от их носителей. Примеры и мысленные эксперименты позволяют уточнить модельные аналогии и приблизить их содержание к понятию [8].

В заключение отметим: логическое уравнение есть тот *самопроизвольный* способ рождения мысли, который проделывает каждый человек, поскольку он мыслит. А не нанизывает термин на термин. На основе логического уравнения можно реконструировать закономерности развития мысли от простой (единичной) формы до всеобщей (логической категории). Данные закономерности такие же, что и закономерности возникновения всеобщей формы стоимости (денег) из единичной меновой стоимости.

Литература

1. Борисов В. Н. Проблема гносеологического и методологического анализа логических форм мышления // Методологические проблемы развития науки и культуры. – М., 1976.
2. Гегель Ф. Эстетика: В 4 т. – М., 1969. – Т. 2.
3. Дицген И. Избр. филос. соч. – М., 1941.
4. Дрюк М. А. Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм // Вопр. философии. – 2004. – № 10.
5. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. – М., 1974.
6. Косарева Л. М. Предмет науки. – М., 1977.
7. Маркс К. Капитал. – М., 1973. – Т. 1.
8. Пивоваров Д. В. О соотношении предметного и операционального компонентов научного знания // Вопр. философии. – 1977. – № 5.
9. Плотников М. А. Генезис основных логических форм. – Л., 1967.
10. Степин В. С. Становление научной теории. – Минск, 1976.
11. Степин В. С. Структура и эволюция теоретических знаний // Природа научного познания: Логико-методологический аспект. – Минск, 1979.
12. Фейербах Л. Сущность христианства. – М., 1965.

ДИСКУССИИ

СУДЬБЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня публикацией статей «Стратегия модернизации – назад в будущее?» и «О культурологическом подходе к формированию содержания образования» мы начинаем дискуссию, посвященную проблемам развития российского образования. Примечательно, что авторы одной из статей – представители московской педагогической науки, автор другой – ученый-педагог из Приморья. Это доказывает, с одной стороны, что наш журнал давно перешел региональные рамки, с другой – что судьбы российского образования обсуждаются не только в Москве. Мы приглашаем читателей нашего журнала, живущих и работающих в разных регионах нашей страны, принять активное участие в открывающейся дискуссии.

УДК 371
ББК Я73.74.00

СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ – НАЗАД В БУДУЩЕЕ?

Н. Л. Коршунова

Ключевые слова: культура; модернизация образования; социальный заказ; православие; религиозное образование; светское образование.

Резюме: В статье поднимается проблема стратегических ориентиров отечественного образования, присущих им конфронтирующих тенденций. Противоречия вызваны, с одной стороны, социальным заказом, закрепленным Концепцией модернизации российского образования, в основе которой европейские ценности общественного сознания, с другой – государственной поддержкой идеи возвращения религии в школу.

В соответствии с принятыми в социально-гуманитарной области науки современными подходами культура и образование не мыслятся изолированно друг от друга [2; 3]. Культура – это совокупный опыт предшествующих эпох, а образование – механизм ретрансляции социокультурного опыта предшествующих поколений, опредмечивания этого опыта в сознании молодежи. В то же время образование как социальный инструмент инкультурации человека само является порождением культуры, одним из важных ее элементов. Однако было бы ошибочно принимать во внимание единство образования и культуры лишь в их «ставшем» состоянии, отделяя его от процесса эволюционной динамики общества. На всем протяжении пути из прошлого в будущее образование

и культура выступают средствами консервации лучших достижений человечества во всех областях жизнедеятельности, транспортировки их новым поколениям и, вместе с тем, средством творения нового, передового, созвучного эпохе. Сочетание элементов самодвижения и управления извне определяет характер этого пути. В этом контексте культура и образование не могут рассматриваться вне реализуемой государством социальной политики, вне понимания смыслов и перспектив развития общества, которые всегда зависели и зависят от социального заказа образованию, школе.

Но вот что удивительно: оказывается, социальный заказ, идущий из одних и тех же структур, может быть противоречивым. В последнее время крайне противоречивые устремления исходят от государственных органов и лиц, чиновников высших рангов, от главного административного ведомства нашей отрасли – Министерства образования и науки России. В 2002 г. в свет вышла Концепция модернизации российского образования до 2010 г., в основу которой положены либеральные ценности европейского общественного сознания с их *приоритетом индивида и личности*. В этом же году В. М. Филиппов, возглавлявший тогда образовательное ведомство, разослал в регионы письмо с примерным содержанием курса «Основы православной культуры», который предполагалось вводить факультативно. Сразу же заметим, что указанными действиями оба проекта были поставлены во взаимоисключающие положения, так как в православном социокультурном организме *невычлененность отдельной личности* – одна из существеннейших его характеристик [8, с. 49]. Два года спустя, в январе 2004 г., в рамках XII Рождественских чтений состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Изучение православной культуры в светской школе», организаторами которой были Московская Патриархия и Министерство образования РФ, на которой представители последнего всерьез обсуждали вопрос о необходимости изучения православия в российских школах [6]. С настоятельной просьбой пустить церковь в школу Московский патриархат выступает достаточно давно. Однако до сих пор церковь и государство не могут договориться по этому вопросу. На протяжении последних трех лет Министерство образования то делало внезапные шаги навстречу духовенству, заключая соглашения о сотрудничестве с РПЦ, то отстранялось от церковников, настаивая на светском характере государственной школы. Как известно, А. Фурсенко, назначенный весной 2004 г. на пост министра образования и науки, придерживается компромиссной позиции. Он считает, что школа должна оставаться светской: противное означало бы нарушение Конституции РФ и Закона об образовании РФ. Однако министр согласен допустить в школу религию (точнее, небогословскую версию религии), если ее основы будут преподаваться светскими учителями в рамках историко-культурных дисциплин. В январе 2005 г. он публично подтвердил свое решение во время поездки по регионам, посвященной обсуждению аспектов предстоящей мо-

дернизации образования¹. Жаркие споры по этому вопросу продолжаются по сей день, и точку в нем ставить пока рано. На данный момент курс «Основы православной культуры» не является обязательным для российской средней школы. Однако министр А. Фурсенко в докладе на XIV Рождественских чтениях, прошедших в Москве 29 января – 3 февраля 2006 г., с сочувствием и оптимизмом говорил о расширении перечня территорий, где «Основы православной культуры» и подобные дисциплины изучаются факультативно как спецкурсы или курсы по выбору. Представленные в докладе факты настораживают, так как соблюдение принципа добровольности в выборе факультатива вызывает большие сомнения. Вместе с тем министр считает необходимым введение в школьное преподавание в качестве обязательного предмета истории религии. В настоящее время авторским коллективом под руководством акад. А. О. Чубарьяна заканчивается подготовка текста учебного пособия по истории мировых религий для учащихся 10–11 классов. Значимость этого курса для образования вне учета сложившейся обстановки не вызывает сомнений. Религия – часть человеческой культуры, и для полноты взаимодействия каждого человека с пространством культуры, для глубокого понимания истории, литературы, философии знания об этой ее составляющей чрезвычайно важны. Но вся беда в том, что внешние обстоятельства порождают серьезную опасность изменения изначально заданной культурологической направленности предмета «История мировых религий» на религиозную. Дело в том, что некоторые представители госструктур, административного корпуса педагогического сообщества, включая высоких должностных лиц Министерства образования и науки РФ и РАО, обнаруживают свою привязанность к церкви и религиозному мировоззрению, выступают за союз РПЦ и государства, за возвращение религии в современную российскую школу, светский характер которой утвержден законодательно. Так, по данным агентства Интерфакс от 15 июня 2005 г., первый вице-спикер Госдумы А. К. Слиска считает, что в российских школах следует изучать православие (в первую очередь) и иные традиционные для страны религии². Депутат Госдумы Н. А. Нарочницкая, выступая на XIII Рождественских чтениях в 2005 г., заявила о необходимости воспитания следующего поколения на основе православных ценностей³. Кроме того, она предложила ввести на добровольной основе еще и «Закон Божий». Такие воззрения согласуются с линией, проводимой РПЦ и ее главой Патриархом Московским и всея Руси

¹ Василенко К. Не бойся Бога (Патриархия настаивает на религиозных уроках) // *Время новостей*. – 2005. – 28 янв.

² Слиска выступает за преподавание в школах основ традиционных для России религий // *Интерфакс [Электрон. ресурс]*. – Режим доступа: <http://www.interfax-religion.ru/buddhism/?act=news&div=4245>.

³ Нарочницкая Н. Православное образование – основа подлинного гражданского общества // *Украина православная: Официальный сайт Украинской Православной Церкви [Электрон. ресурс]*. – Режим доступа: http://pravoslavnye.org.ua/index.php?r_type=article&action=fullinfo&id=6035

Алексием II, который настаивает на введение в школьное преподавание «Основ православной культуры». С его точки зрения, предмет «История мировых религий» предлагает «сугубо информативные знания, которые не смогут посеять семена добра в детские души»¹. Одобряют и считают перспективным союз с РПЦ руководитель Федерального агентства по образованию Г. А. Балыхин², президент РАО акад. Н. Д. Никандров³. Генеральный прокурор России В. В. Устинов⁴ и министр культуры и массовых коммуникаций А. С. Соколов⁵ в своих выступлениях на XIV Рождественских чтениях высказались за преподавание основ религии в светских учебных заведениях. Оба государственных деятеля поддержали идею открытия теологических факультетов в университетах. Очевидно, воодушевленный стойким единомыслием государственных и церковных лиц в отношении религии, управляющий делами Московского Патриархата митрополит Калужский и Боровский Климент (Капалин) недвусмысленно заявил о необходимости включения Закона Божьего в программы светских школ⁶. Отдельные ученые-педагоги также не чужды религиозной, мистической, сакральной тематики, лояльны по отношению к идее религиозного воспитания. Одни выделяют как самостоятельный вид эзотерическую парадигму [7], другие – религиозную [1], при этом с надеждой прогнозируя как следствие социально-экономической стабилизации страны «мягкую религиозную экспансию», воспитательный потенциал которой, по их мнению, очень велик [1, с. 17].

Такие настроения и инициативы, внедряемые в современное образовательное пространство, находятся в противоречии с ценностями и нормами модернизирующегося общества, они с полной очевидностью противостоят ценностям и нормам складывающегося информационного общества, где

¹ Преподавание истории мировых религий не сможет заменить изучения «Основ православной культуры», считает патриарх Алексий // Интерфакс [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interfax-religion.ru/print.php?act=news&id=878>.

² Балыхин Г. А. Новые экономические механизмы в образовании – важнейший фактор государственной поддержки духовного развития общества: Доклад на XIII Рождественских чтениях // Седмица.Ru. – Режим доступа: <http://www.sedmitza.ru/index.html?did=20710>.

³ Никандров Н. Д. Православные традиции, семья и школа в современной России: Выступление на XIII Межд. Рождественских образоват. чтениях. Москва, 23 янв. 2005 г. // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 5–12.

⁴ Доклад Генерального прокурора Российской Федерации В. В. Устинова на XIV Рождественских чтениях // Межрегиональная ассоциация правозащитных организаций «Народная защита» [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.maronz.ru/publication/publ_134.htm.

⁵ Соколов А. С. Духовное развитие личности – сфера общей ответственности церкви и государства: Выступление на XIV Межд. Рождественских образоват. чтениях, 30 янв. 2006 г. // Министерство культуры и массовых коммуникаций РФ [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mkmk.ru/info/ofspeech/946.html>.

⁶ Школа должна научить делать добро: Доклад митрополита Калужского и Боровского Климента на XIV Межд. Рождественских образоват. чтениях // Патриархия.ru [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarhia.ru/db/text/79883.html>.

знание (отнюдь не религиозное и не в последнюю очередь научное) становится ведущей ценностью и капиталом. Поворот к религиозному образованию совершается под флагом национальных культурных традиций, что бросает семена нетерпимости на общественную почву, в первую очередь в молодежной среде, в многоконфессиональной культуре России. Таким образом, может быть сужено поле демократических преобразований. Неоспорим и потенциальный ущерб формирующемуся в юном возрасте интеллекту: ведь вера не допускает дискуссий, не совместима с сомнениями, не нуждается в доказательствах. Но именно способность к рациональному мышлению, самостоятельность, критичность ума, креативность и другие подобные характеристики личности, в значительной степени ослабленные марксистско-ленинской идеологией прошлых лет, так необходимы новому поколению российских граждан, вовлеченных в активный процесс мировоззренческой и социокультурной динамики. При этом на образование ложится задача не просто приобретения молодежью востребованных современной эпохой качеств личности, но постоянного их наращивания и тем самым – восполнения определенного цивилизационного дефицита, присущего опыту предыдущих поколений. Если в конфликте двух противоположных трендов – личностной ориентации в образовании и его религиозной направленности – одержит верх последний, неизбежно возникнет ситуация фрустрации – в силу столкновения школьников с идеями креационизма и с учением об эволюции, с учением о творении Богом мира за семь дней и с естественнонаучной трактовкой возникновения природы [5, с. 32]. Парадоксальность проблемы заключается в том, что в педагогической среде религиозные ориентации причудливым образом уживаются с непреодоленными до сих пор сциентистскими взглядами, препятствующими полноценному воплощению культурологического подхода в школьных учебных предметах даже гуманитарного цикла (например, истории), и это вносит дополнительный вклад в усиление обозначенных противоречий. Специально следует подчеркнуть усугубляющий сложность ситуации уклон в сторону православия. Ведь, как известно, православная культура с ее византийскими, восточными корнями зиждется на принципиально иных мировоззренческих и ценностных устоях, чем католическая, западно-европейская. Если в европейской культуре укоренена апелляция к рациональным аргументам, к суждению как базису духовной позиции личности, то православие апеллирует к ритуальным моментам, к процедурам, основанным на внушении и подражании, к коллективному переживанию [8, с. 50]. Отсюда различия в значимых категориях и ценностях (истина, ее доказательство, личность, свобода – в западной культуре; культ, интуитивизм, коллективное переживание, соборность, воля – в восточной, православной культуре), в основаниях социальной регуляции (право, закон, мораль – на Западе; власть, воля для себя, «мудрость сердца» – на Востоке), в онтологических актах (ответственность, выбор, решение, понимание, играющие громадную роль в ос-

воени западноевропейской культуры, противопоставлены покорности, смиренности, созерцательности, консервативности и наивности – в православной традиции) [4; 8].

Очевидно, новое место России в мире будет определяться характером той цивилизации, которая должна утвердиться в стране, и педагоги всех уровней, осознающие свой служебный и гражданский долг, должны защищать автономию образования от церкви.

Вместе с тем необходимо понимание, что тема «религия и светское образование, светская культура» чрезвычайно тонка и актуальна. Недавние скандальные события с публикациями в СМИ карикатур на пророка Мухаммеда и их последствия, эхом отозвавшиеся и в российской культурной среде, свидетельствуют о недостатке в обществе элементарной культурологической грамотности, приводящей к крайним проявлениям в воззрениях, поступках, оценках людей в отношении религии и верований. Задача образования – восполнить дефицит этой части культуры. Как это сделать – вопрос особый. Однако уже сейчас совершенно ясно, что для его успешного решения от управленческих структур потребуются вполне определенный выбор прогрессивных стратегий, четкая постановка целей, непротиворечивые проектные задания, а от практикующих педагогов – немалая мера профессионализма, мудрости и социальной ответственности. Только при этих условиях можно с уверенностью двигаться вперед естественным ходом, а не пятиться в будущее задом, что, к сожалению, нередко происходит на тернистом пути модернизирующегося отечественного образования.

Литература

1. Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Воспитание в современной России // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 3–17.
2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. Зиновьев А. А., Межуев В. М. Диалог об образовании // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 25–42.
4. Культурология в вопросах и ответах: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Тимофеева О. Православная культура станет обязательным предметом школьной программы // Известия. – 2004. – 30 янв. – С. 7.
7. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
8. Яковенко И. Г. Православие и исторические судьбы России // Общественная наука и современность. – 1994. – № 2. – С. 47–56.

УДК 37
ББК 430

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И. М. Осмоловская,
И. В. Шалыгина

Ключевые слова: допредметный минимум содержания образования; компетенции; культурологическая концепция; личностный опыт; содержание образования; социальный опыт.

Резюме: В статье рассмотрены вопросы реализации культурологической концепции отбора содержания образования. Приведены результаты исследований, целью которых было определение допредметного минимума содержания образования. Выявлено взаимодействие социального и личностного опыта. Выделены узловые элементы допредметного содержания образования.

Неоднократно отмечалось, что содержание образования, действующее в настоящее время в средней школе, перегружено учебным материалом, абстрактно, не отвечает интересам учеников. Читая лекции учителям, мы постоянно задаем вопрос: «Какие недостатки содержания образования вы видите?» И каждый раз учителя называют именно те недостатки, которые перечислены выше.

Проанализировав цели образования, поставленные в концептуальных и нормативных документах развития общеобразовательной школы (Закона об образовании РФ, Концепции модернизации российского образования), и содержание образования, представленное в федеральном компоненте государственного стандарта общего образования, мы выявили их рассогласование.

В целях образования подчеркивается важность самопознания, самоопределения личности, формирования умения делать ответственный выбор, а в содержании образования практически нет материала, который позволял бы этих целей достичь. Содержание образования по-прежнему представляет собой основы наук.

Одной из причин выявленного рассогласования является характер отбора содержания образования, когда отбирается учебный материал отдельных предметов, развертывающийся в логике соответствующей науки.

Задумавшись над тем, как избежать несоответствия целей и содержания образования, мы обратились к разработанной авторским коллективом под руководством М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера культурологической концепции отбора содержания образования [3].

Напомним ее основные положения. Содержание образования формируется на нескольких уровнях, иерархически расположенных. Первый уровень – теоретического представления, на котором определяются дидактические осно-

вания отбора содержания образования в целом, не разделенного на отдельные предметы. Второй уровень – уровень учебного предмета, на котором содержание образования, отобранное на первом уровне, конкретизируется в зависимости от основных функций, специфики учебного предмета. На третьем уровне – учебного материала – разработчики содержания образования определяют, какой конкретно учебный материал включить: какие понятия ввести, какие законы и теории рассмотреть и т. д. Отбор данного содержания осуществляется с учетом ориентиров, сформулированных на первом и втором уровнях. Первый, второй, третий уровни – уровни проектируемого содержания образования.

Существуют также уровни педагогической действительности (четвертый) и личностный (пятый), на которых содержание образования включается в учебный процесс и становится достоянием личности.

Источником содержания образования в культурологической концепции является социальный опыт, который аккумулируется в культуре и включает четыре основных компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Если формирование содержания образования происходило бы в соответствии с идеями культурологической концепции «сверху вниз», то рассогласования целей и содержания образования не произошло бы, так как цели образования педагогически интерпретировались и конкретизировались бы на каждом последующем уровне, но с учетом отобранного содержания и дидактических ориентиров предыдущего уровня.

Культурологическая концепция разработана более четверти века назад, но формирования содержания образования в полном соответствии с ее идеями не произошло. Мы предположили, что причиной этого является неразработанность верхнего, теоретического уровня содержания образования, и свое внимание обратили именно на этот уровень. Исследование в настоящее время ведется в лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО под руководством В. В. Краевского.

На уровне теоретического представления формируется допредметное содержание образования. Термин «допредметное содержание образования» введен В. В. Краевским [2] и свидетельствует о том, что это содержание образования конструируется до того, как определен перечень учебных предметов и содержание учебного материала в них. И именно от допредметного содержания образования зависит перечень учебных предметов. Допредметное содержание образования дает ориентиры для конструирования содержания образования на следующих уровнях: учебного предмета и учебного материала.

Рассматривая формирование допредметного содержания образования, мы пришли к выводу, что культурологический подход необходимо интегрировать с личностно ориентированным и компетентностным при сохранении системообразующей функции первого.

При рассмотрении знаний как компонента допредметного содержания образования личностно ориентированный подход требует выявления их основных личностных функций: онтологической, ориентировочной, оценочной.

Ценность знаний для личности определяется реализацией ими этих функций. Онтологическая функция дает представление о законах бытия и служит основой формирования картины мира, понимания человеком своего места в мире. Ориентировочная функция служит основой деятельности человека, позволяет представить последствия своих действий. Оценочная дает возможность определенным образом отнестись к миру.

Рассмотрение основных личностных функций знаний позволило установить их роль в содержании образования и выявить ценность знаний не самих по себе, а как средств формирования картины мира у учащихся, знаний как средств освоения способов действий и формирования отношения к окружающему миру.

Знания в сознании человека складываются в собственную, индивидуальную картину мира, в которой есть и обыденные представления, и научные, и религиозные, и философские. У разных людей доля тех или иных представлений может быть различна. Картина мира включает представления о природе, человеке, обществе, их взаимодействии, развитии. В ней можно выделить следующие слои, которые должны быть представлены в допредметном содержании образования.

- *Идеи философского характера:* материальность мира, познаваемость мира, объективный характер научных законов, формы существования материи – вещество и поле, неуничтожимость материи и движения, представления о пространстве и времени, представления о происхождении жизни на Земле, о развитии человека и человечества, о языке культуры, роли субъекта в современной картине мира, сущности и механизмах рефлексии.

- *Методологические идеи:* специфика научного познания, художественного отражения мира, этапы научного познания, методы научного познания (наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, интерпретация и т. д.), формы научного знания (факты, законы, гипотезы, теории, научные идеи, научные проблемы), специфика исторически сменяющихся картин мира.

- *Фундаментальные научные идеи:* идея атомизма, идея близкодействия (поля), идея корпускулярно-волнового дуализма, идея сохранения, идея относительности, клеточное строение живых организмов, генетические представления о возникновении и развитии жизни на Земле, представления о взаимодействии человека с окружающей средой, глобальных проблемах современности, о художественных стилях, направлениях в искусстве.

Представленный перечень идей составляет фрагмент допредметного минимума содержания образования. Он может уточняться, дополняться, представляться по-иному. Для этого целесообразно было бы использовать возможности педагогической дискуссии. Мы неоднократно обсуждали предло-

женный перечень в сообществах дидактов, педагогов, хотелось бы, чтобы читатели журнала высказали свое отношение к предложенному наполнению «знаниевой» составляющей допредметного минимума.

Мы полагаем, что способы деятельности, которыми должны овладеть учащиеся, в допредметном содержании образования целесообразно представить в виде ключевых компетенций. Ключевая компетенция нами понимается как осознанная человеком способность решать жизненно важные задачи (проблемы) в конкретных ситуациях. Словосочетание «жизненно важные задачи» акцентирует внимание на обобщенности компетенций, а уточнение – «в конкретных ситуациях» подчеркивает их практическую направленность. Компетентность рассматривается как владение соответствующей компетенцией.

В ходе исследования были выделены ключевые компетенции для включения в допредметное содержание образования:

- общекультурная компетенция: владение языком культуры, способами познания мира, способность ориентироваться в пространстве культуры – данная компетенция включает учебно-познавательную и информационную компетенции;

- социально-трудовая компетенция: присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда и способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;

- коммуникативная компетенция: формирование готовности и способности понимать другого человека, эффективно строить взаимодействие с людьми;

- компетенция в сфере личностного самоопределения: формирование опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок для своих действий.

Была предпринята попытка обосновать выделение именно этих компетенций. Для этого, с одной стороны, рассматривались основные сферы деятельности человека (познавательная, общественная, трудовая, бытовая, культурная) и, соответственно, его социальные функции; требования общества к личности в настоящее время, а с другой стороны, перечень компетенций, который приводится в педагогической литературе. Анализ разнообразных перечней, включающих от 4 до 37 компетенций, предложенных различными авторами, показал, что их можно свести к тем четырем ключевым, которые выделяются в данном исследовании. Количество компетенций зависит от степени их обобщенности. Чем более частные элементы выделяются, тем больше компетенций. Целесообразность той или иной степени обобщенности компетенций зависит от уровня их рассмотрения в содержании образования. Если в допредметном содержании образования выделяются четыре ключевых компетенции, то на уровне учебных предметов их будет больше, так как каждая компетенция может конкретизироваться. Например, при изучении естественнонаучных дисциплин одной из компетенций, на которой

необходимо сделать акцент, является компетенция исследователя, которая входит в общекультурную компетенцию, а в изучении русского языка способность формировать речевое высказывание является составной частью коммуникативной компетенции.

Поскольку ключевая компетенция рассматривалась нами как способность решать проблемы, то для определения возможностей компетентного подхода в отборе содержания образования естественным является выделение этапов решения проблем: осознание проблемы, формулирование ее; анализ существующей ситуации; постановка цели; поиск недостающих средств; выбор подходящих способов деятельности; осуществление деятельности; соотношение результата с целью; коррекция деятельности.

Соотнесение этапов решения проблемы с составом учебного материала позволяет предположить, что обучение решению проблем может быть спроектировано через: учебные задания, в которых отрабатываются определенные этапы решения; учебные задания, формирующие способы деятельности; образовательные ситуации, действие в которых формирует опыт решения проблем.

Источником отбора образовательных ситуаций, с точки зрения компетентного подхода, являются типовые реальные жизненные ситуации и способы действия в этих ситуациях. Специфика последних заключается в том, что они, как правило, лежат за пределами ситуаций и сюжетов, изучаемых в учебном процессе. Таким образом, компетентный подход разрушает границы между школой и внешним миром, урочной и внеурочной деятельностью.

Компонент «опыт творческой деятельности» в содержании образования может быть представлен двояко: как информация о существующем социальном опыте и как проектируемая совокупность учебных ситуаций, в которых ученику необходимо осуществить деятельность творческого характера.

Информация о существующем социальном опыте должна включать сведения о величайших научных открытиях, о личности творцов; знакомство учеников с продуктами творческой деятельности как в сфере науки, так и художественного творчества; в содержании образования должны быть представлены этапы творческой деятельности, перечислены ее процедуры, показана роль фантазии, воображения, инсайта в творческом мышлении.

Проектируемая совокупность учебных ситуаций должна охватить выделенные И. Я. Лернером черты творческой деятельности [1, с. 107], обеспечить способность учащегося решать проблемы исследовательского характера.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру в содержании образования также включает и социальную, и личностную составляющие. В социальном опыте существует представление о системе ценностей: что относится к ценностной сфере, какие функции выполняют в человеческой жизни ценности и ценностные ориентации, как формируются личностные ценности, как социальные ценности связаны с реалиями социальной жизни и т. д.

У каждого человека формируется своя, индивидуальная система ценностей, иерархически расположенных. Однако социальная ее составляющая представляет собой перечень ценностей, одобряемых данным обществом. И этот перечень должен войти в допредметное содержание образования.

Этот список ценностей мог бы выглядеть следующим образом. Прежде всего это человек, его жизнь, здоровье, моральные ценности (добро, справедливость, честь, достоинство, любовь и т. д.), отечество, культурные ценности (ценности произведений культуры, ценность языка, обычаев, традиций и т. д.), ценность свободы выбора. Важными являются ценность науки, научных знаний, процесса познания, научной деятельности, истины, ценность природы, Земли, Вселенной, ценность творческой деятельности и вообще деятельности на благо человека. Ясно, что перечень ценностей является открытым, он должен дополняться и уточняться в процессе обсуждения проблемы формирования содержания образования.

Так же как и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает социальный (сведения о ценностях) и личный опыт, формирование которого также предполагает постановку учащихся в определенные ситуации, в которых они должны проявить свое отношение к объекту.

Соответственно, в содержание учебного материала должны войти: тексты, в которых содержится прямая информация о том, что изучаемые объекты важны, ценны, значимы; тексты, в которых содержится косвенная информация, позволяющая самостоятельно сделать вывод о ценности объекта; задания на самостоятельную оценку и выявление ценности объекта; задания на ценностный выбор и связанное с ним определение способа действия в предлагаемых ситуациях (воображаемых или жизненных).

Изложенный выше материал показывает неоднозначность компонентов содержания образования: опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. С одной стороны, это педагогически адаптированный социальный опыт, с другой – это возникающий в процессе обучения личный опыт ученика.

Постановка вопроса о личном опыте как элементе содержания образования обусловлена целевыми установками современного образования, направленными на преодоление отчужденности содержания образования и процесса обучения от целей, потребностей и жизненного опыта личности; переосмыслением роли и места личного опыта в структуре социального опыта конкретного общества. Во-первых, индивидуальный жизненный опыт является одним из источников социального опыта, наряду с историческим опытом данного общества или отдельных его слоев, собственным либо заимствованным. Во-вторых, индивидуальный жизненный опыт является частью социальной практики, с помощью которой проверяется действенность социального опыта и вносятся необходимые коррективы, интерпретации. Интерпретация акценти-

рует внимание на определенных чертах и свойствах, которые кажутся интерпретатору особо значимыми. Таким образом, личностный опыт является «фильтром», с помощью которого осуществляется процесс самообновления культуры. С одной стороны, социальный опыт в процессе образования и воспитания становится достоянием личности, с другой – индивидуальный опыт личности является источником наполнения и самообновления социального опыта.

Социальный и личностный опыт как два вида содержания различаются направлением конструирования и способом освоения и присвоения. Содержание как педагогически адаптированный, специальным образом отобранный социальный опыт конструируется как содержание «для всех», прошедшее проверку временем, обоснованно «очищенное» от субъективности, существующее до начала обучения. Направление усвоения этого содержания: от социального опыта человечества – через включение в процесс обучения – к личностному опыту.

Личностное содержание, раскрывающееся и обогащающееся в ходе субъект-субъектного взаимодействия, может быть задано как модель образовательных ситуаций. Направление усвоения такого содержания: от образовательной среды – через деятельность ученика по освоению реальности, раскрытие и переструктурирование субъектного (личностного) опыта – к окультуренному (нормативному) опыту.

Способом представления личностного содержания образования является модель образовательного события-ситуации. На языке дидактики модель образовательного события-ситуации задается через следующие системообразующие образовательные объекты: учебная проблема как смыслопоисковая коллизия – субъект-субъектные взаимодействия в контексте субъект-объектных – возможные продукты деятельности учащихся. К образовательным объектам относятся объекты культуры, социальные объекты, понятия, категории, идеи, гипотезы, теории, научные методы и т. д. Субъект-субъектные отношения представлены основными видами публичных выступлений, следованием этическим нормам и правилам, освоением типичных социальных ролей и т. д. К типовым смысложизненным проблемам относятся столкновение поколений отцов и детей, конфликт человека и эпохи, проблема человека и социальной среды, борьба чувства и долга, «вечные» неразрешимые вопросы бытия (человек и природа, смерть и бессмертие, смысл человеческой жизни и т. д.). Продуктами деятельности учащихся выступают их собственные изобразительные, музыкальные, литературные, учебные произведения с использованием адекватных стилистических средств.

Образовательная ситуация проектируется и реализуется в единстве содержательного и процессуального компонентов, она может быть задана через выявление динамической связи ее системообразующих, т. е. через образовательную технологию, которая определяет способ взаимодействия учителя, ученика и содержания образования.

Итак, мы представили допредметный минимум содержания образования, разработанный в рамках культурологической концепции. Считаем, что сформированный таким образом допредметный минимум будет способствовать сохранению фундаментальности образования и вместе с тем усилению его практической направленности и ориентации на личность ученика.

Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

УДК 370
ББК 88.5

ВОСПИТАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ЧАСТЬ 2. ИСКУССТВО РУКОВОДСТВА КЛАССОМ

Л. И. Лурье

Ключевые слова: авторитет учителя; классное руководство; социализация личности; управление классом.

Резюме: Классное руководство рассматривается как особая форма самовыражения учителя и ученика, в которой множество разумных состояний жизнедеятельности вырабатываются в процессе социализации личности, приобщения к общественной морали и нравственности, обретения духовных ценностей.

Школьные годы оставляют неизгладимый след в жизни каждого из нас. Школьная дружба, пожалуй, как и любовь, чиста и искренна в своих проявлениях. Школьный возраст связан с поиском смысла жизни.

Волны реформ одна за другой прокатываются по стране. Но, как и в советские времена, должность классного руководителя неизменно приписана к штатному расписанию школы. Неизменны и его функциональные обязанности. Класс в доперестроечной школе представлял собой модель общества с тоталитарным режимом. Классный руководитель всей системой своих обязанностей был «вмонтирован» в вертикаль власти, считавшей главной задачей всего процесса воспитания формирование человека, внутренне готового к роли «винтика», безоговорочно принимающего к безропотному исполнению уготованную ему роль.

Главный недостаток этой системы осмысливается по-настоящему только сейчас: не было в ней места бережному, щадящему отношению к детской душе, непредсказуемой и ранимой. Ее во что бы то ни стало требовалось втиснуть в определенную нишу коллективного бытия.

Воспоминания оживляют образы прошлого. Миссия классного руководителя не всегда воодушевляла учеников. Спустя годы выпускники школ часто с иронией вспоминают свои «приколы» по отношению к «классной». Тем интереснее интрига дня сегодняшнего. Как руководить классом, когда осознание личной свободы, открывающиеся горизонты коммуникаций, многократно усиливаемые мультимедийными технологиями, взрывают образовательное про-

странство? Непогрешимо правильная школьная логика жизни оказалась далека от повседневности. **Школа приобщает человека к какому-то другому миру, лишь чем-то напоминающему реальный, но отягощенному стереотипами «лакированного», «правильного» мышления, штампами непрекаемых истин.** В этой хрестоматийности не удастся обнаружить контрдоводы вызовам современной эпохи.

Социализация личности, приобщение к общественной морали и нравственности требуют не только обретения культуры и профессиональных навыков, но и способности принимать складывающуюся ментальность общества на фоне взрывов ненависти, насилия, многих других тягот нашей жизни.

Мы освободились от обязательности школьной формы – своеобразного «стандарта» образования, скрадывающего саму возможность выражения индивидуальных черт личности. Сомнительную пользу приносят дневники – атрибуты прошлой эпохи, дающие право учителю доносить родителям на своего ребенка. Совершенно не нужны классные журналы, сохраняющие иногда еще графу «национальность» и неизвестно зачем вещающие всем личные сведения об учениках. А каким символом утрашения являются выставленные всенародно оценки по предметам? Можно ли, отказавшись от всего этого, руководить классом? На фоне окружающей жизни, столь привлекательной своими соблазнами, некоторые мероприятия, инициируемые классным руководителем, могут показаться просто смешными. Например, традиционная линейка на плацу (на школьном дворе) по поводу успехов или же неудач в тех или иных видах деятельности. Жупелом утрашения в школе является оценка. Она субъективна и по-прежнему играет воспитательную роль. Этот – «двоечник», он – плохой. А вот этот – «отличник», он – хороший.

А что если изменить ситуацию? Класс не получает информации о плохих оценках, выставляемых учащимся. При любом виде контроля ошибки – это личное дело двоих: учителя и ученика. Такой порядок сразу разрешает несколько проблем. Во-первых, допускающий ошибки ученик в учителе видит своего помощника, защитника, ведь учитель и родителям не докладывает об этом. Работа над ошибками ведется планомерно и успешно. Во-вторых, ученик не чувствует себя ущемленным, он как бы защищен, в него поверили, и он верит в себя. Право на ошибку – неотъемлемое право ученика. И учитель может оказаться в чем-то не прав. Важно быть великодушным и прощать ошибки. «Мои ошибки – моя ценность», – считают американцы.

Бережное отношение к самолюбию, чувству собственного достоинства очень важно для руководства классом. В систему таких отношений включатся другие учителя, ощущающие, что подобный стиль педагогического взаимодействия снимает напряжение и рождает взаимопонимание, доверие, создает фон, на котором складываются взаимоотношения с новым содержанием.

Чистота ребенка вызывает изумление у людей взрослых. С годами она таинственно утрачивается, и это происходит именно в то время, когда про-

цесс воспитания, казалось бы, должен придать природному началу дополнительную силу. В процессе воспитания, или же вопреки ему, человек вырабатывает способность противостоять порокам общественной жизни и одновременно с этим теряет природную красоту чувств и проявлений личности. С годами чинная умиротворенность, сдержанность, замкнутость приобретают характер социальной маски, скрывающей от окружающих и, быть может, от самого человека, его истинную суть. Обличение и срывание масок не приводят к истине. Все это драматизирует отношение и не всегда находит разрешение через конфликт.

В игре ребенок обнажает чистоту души, обретающей уже множество других возникающих наслоений. А для взрослого..? Способна ли игра помочь человеку раскрыться? Как воздействуют условности игры на взрослого человека? Это, пожалуй, утрата масок. Точнее, одной из множества, которые человек сознательно или же бессознательно надевает. Каждая такая маска – модель определенного стиля поведения. В некоторых случаях маски несовместимы, стиль поведения оказывается непоследовательным, противоречивым, не имеющим целостной структуры, называемой жизненной позицией. Стремление скрыться за маской становится манией.

В школьные годы не следует расставаться с мифологией игры, свойственной раннему возрасту. Только игры должны быть другими, развивающими коммуникативные способности, физическую культуру и интеллект. А. С. Выготский высказал блестящую метафору: «игра – есть иллюзорная реализация нереализованных желаний». Во многом деятельностные игры позволяют лучше реализовать цели руководства классом, чем назидательные классные часы, многочисленные замечания и одергивания детей, активная, динамичная жизнь которых не укладывается в стиль поведения взрослых.

Игра – добрая, интеллектуальная, свойственная детям и даже взрослым – лишь прикрывает скрытое маской, но не скрывает ее. «Синдром игры» для учителя в том, что он порой боится себя, того, каким он будет в другом, быть может, опять не истинном обличии. Однако и для педагога игра – тоже помощь, это способ раскрыть себя, не боясь того, что ученики «разгадают» его суть. Для этого надо быть честным и добрым, иметь идеалы и нести идеи. Именно в такие моменты формируется духовность.

Достоинство современного учителя выражается не только в самой его образованности, но и в развитой на основе полученного образования способности понимать людей, вступать с ними в диалог, раскрывать возможности ученика в его совершенствовании и самосовершенствовании. Время преображает людей. Осознавая важность самообразования, следует конструировать образовательную среду класса, в которой эти цели достигаются. Саморазвитие тем активнее, чем эффективнее у человека способность оценивать себя и окружающих. Учитель должен чувствовать порог, когда экстенсивный этап развития перерастает в импульсы саморазвития, которые формируют новый стиль мышления в огромном пространстве жизненных явлений, несущих образовательную миссию.

Время задает новый стиль общения. К сожалению, замкнутость, сдержанность, отверженность стали частыми характеристиками душевных состояний учителя, находящегося на грани нищеты и лишённого должной социальной поддержки. Это вносит раздраженность, подменяющую искренность в общении. Дисциплина класса, основанная на устрашении, грозит диктатурой. А может быть сформирована и другая дисциплина, предполагающая осознание человеком личной ответственности в отношениях с другими людьми. Тогда сочувствие и понимание, сопереживание и поддержка, жертвенность и благородство воспитывают волю и характер человека.

Рычагом влияния на учеников часто бывает мифология лжи, превращающаяся в мифологию невежества. Угроза «вот исключат из школы...» – пустая, «вот вызову родителей» – смешная, «оставлю на второй год» – нелепая. Противовесом таким доводам в отношении с ребенком должна быть совесть, пробуждающаяся в его поступках. Совесть – глубинное свойство человеческой натуры. Классный руководитель вырабатывает первоначальный опыт общественных отношений. Образовательное сообщество надо взращивать, как и ребенка, – вот основная задача в управлении классом. А взращивать – значит лелеять, оберегать, защищать, пробуждать чувства добрые.

Управление классом – это включение и учеников, и преподавателей в новые социальные отношения. «Новые» не только в смысле того, что наша жизнь стала существенно иной. «Новые» – еще и в понимании того, что всякий раз встреча учителя и ученика – открытие, откровение в познании друг друга. Потребность быть интересным перерастает и у учителей, и у учеников в необходимость самосовершенствования, вырабатывает здоровое честолюбие и амбиции. Учитель ищущий, творческий отражается в своих учениках тем же многообразием способностей, преломленных в различных видах деятельности. Учитель косный, чопорный получит отражение в своих учениках, соответствующих этим чертам характера, но вырывающихся в поступках, первопричиной которых является именно тот изначальный стиль отношений, который задает школа.

Откуда у детей возникают черствость, бездушие, эгоизм? В учебных программах, кажется, нет ничего такого, что вызывало бы эти качества. Причина кризиса скрывается в том, что часть этих пороков не осознана ни учеником, ни даже учителем. Какие-то пороки «вросли» в ткань повседневной жизни. Они неотъемлемая составляющая окружающего социума.

Руководить классом означает стать властителем дум своих воспитанников. Руководить, а не главенствовать – задача трансформации личной ответственности, воли в достижении важных целей своим ученикам. В каждом человеке должна быть тайна. Право прикоснуться к ней многого стоит. Фальшь и лицемерие не позволяют к этой тайне приблизиться. Но, вызвав искренний душевный отклик у своих воспитанников, учитель с некоторого момента несет дополнительный груз ответственности за доверенное ему право ощутить душевное состояние ребенка.

Воспитывать – это не значит «вышибать» из ребенка «субъект-субъектной» откровенности. Видений мира – множество. Следовательно, **результат воспитания – множество разумных состояний**. Добиваться этой непохожести означает достижение богатства представлений о мире, которое будут нести наши ученики. Воспитание не может быть отдельным предметом, отдельной обособленной процедурой. Это процесс со-переживания, со-чувствия учителя и ученика, возникающий как акт совместного осознания реального мира, который требует от учителя не только профессиональных навыков, но и душевной щедрости и благородства.

Классное руководство – особенная возможность самовыражения для молодых педагогов. Осознанное принятие нового и отторжение отжившего у молодых учителей происходит так же, как и у учеников. Схожесть познавательных интересов позволяет средствами образования достигать оптимизма при освоении горизонтов будущего.

В стремлении быть «правильным» во всем классный руководитель порой стремится превзойти себя. Его абсолютная непогрешимость мешает видеть несовершенства, с которыми сталкивается ученик. Руководить классом означает уважительно относиться к проблемам, с которыми сталкиваются обучающиеся. Не испытывая внутреннего напряжения, они должны иметь возможность посоветоваться с учителем. Есть и другая крайность. Некая простота и расхлябанность в поведении учителя стирают грань, которая должна соблюдаться в уважительных отношениях друг к другу. В некотором смысле, управление классом – это управление ментальностями, разделяющими ученика и учителя, сохраняющими в каждом из них сущностные черты личности. Руководить классом означает не только пестовать индивидуальность, но и формировать коллектив, в котором складывающиеся отношения станут мерилом будущих социальных контактов.

Возможно, нецелесообразно поручать одному и тому же классному руководителю вести классное руководство, например, с 5-го по 11-й класс. Не в этом должна состоять преемственность воспитания. У ученика где-то в 9–10-х классах есть настоятельная необходимость изменить свой имидж, к нему же продолжают относиться как к пятикласснику с комплексом его предыдущих успехов и неудач. Неизбежен конфликт. Внеклассные мероприятия целесообразно выстраивать, преследуя две цели: они должны соответствовать желаниям ребят и предоставлять им возможность для самовыражения. Это помогает появлению новых лидеров. В жизни класса интересен не поток мероприятий, возникающих спонтанно по инициативе органов управления образованием, важна событийность. Ожидание важной вехи в жизни класса или общества, само предвкушение чего-то значительного, ожидаемого всеми, формирует камерность классной жизни. Коллективные интересы и пристрастия связывают людей общими целями и объединяют общим делом.

Классный руководитель включен во многие линии коммуникаций: с учениками, родителями, учителями класса, администрацией, всем тем социумом, с которым взаимодействует школа. Всегда загадочны и часто непредсказуемы влияния улицы, попы и субкультуры, граничащей с антикультурой. Жизнь за пределами школьного двора, яркая, привлекательная, манящая соблазнами, грозит превратить руководство классом дряхлеющей «оптимизированной» школы в архаику. Руководить классом значит формулировать ценности. Многие из них не кажутся на первый взгляд яркими и привлекательными. Понимание сущего требует напряженной работы души.

Для руководства классом нет исчерпывающих рекомендаций. Решение проблемы не может сводиться к алгоритму. «Рекомендации» (изобретение методологов образования) напоминают «страну Советов», даются на все случаи жизни. Но они не способны предусмотреть нюансы отношений ученика и учителя, их контекстное звучание. А в них-то и скрыта тайна невоспроизводимости чьего-либо опыта.

Постижение сути образовательной деятельности при высокой профессиональной компетенции учителя обеспечивает свободу реализации его замыслов, многообразие возможностей их воплощения. Успех руководства классом во многом определяется профессиональным дарованием учителя. Руководить классом, возможно, следует коллегиально. Многие вопросы, например организация питания, медосмотры и т. д., могут быть делегированы одному человеку на несколько классов. Духовное наставничество, руководство воспитательным процессом должны просматриваться в работе всех преподавателей. Каждый из них – носитель научных культур. Их соединение формирует культуру общую, определяет духовность.

Руководство классом поэтому становится судьбоносной миссией школы. В общении с классом важны детали, формирующие ауру образовательного пространства. Возможны психологические нюансы в отношениях, скрытые от окружающих, но обнаруживающие себя в педагогическом такте. В каждом классе – свой характер отношений с детьми.

Есть советы, которыми, видимо, не следует пренебрегать:

- многие запреты и ограничения в школьной жизни не всегда оправданы, избавьтесь от них – они раздражают всех;
- руководите классом, не закабалая властью;
- не давите на ребенка своей «правильностью», не лезьте в душу ребенка – она за «семью печатями», он имеет право на тайну;
- будьте интересны для детей, не стремитесь к абсолютной истине, оставайтесь человеком сомневающимся;
- все, что делается в классе, подчините взаимному стремлению и желаниям, спонтанное и восторженное «хочется!» – старт к действию;
- будьте искренны – дети немедленно отвергают фальшь и делают это в непредсказуемых формах.

Не стремитесь выработать универсальные рекомендации – жизнь все равно мудрее и богаче. В педагогике многие утверждения справедливы одновременно с их отрицанием. **Вот некоторые советы, которые имеют место с точностью «до наоборот»:**

- (не) надейтесь на гарантированность результата образовательных технологий;
- практика – (не) есть воплощенная в жизнь теория;
- (не) ищите премудрости (ей) – проникайтесь мудростью;
- (не) стройте «Вавилонские башни» на песке;
- (не) балуйте детей;
- (не) стремитесь всем руководить;
- (не) требуйте тех личностных качеств, которыми Вы не владеете (неприятие курения должно начинаться с вас самих, физическая культура имеет смысл, если вы следуете ей, если ею живет весь коллектив, и т. д.);
- (не) «учите жить».

Как бы ни была трудна работа по управлению классом, руководствуйтесь банальной детской истиной, адресованной к своему «трудному» классу: «все равно его не брошу, потому что он хороший».

Многие методы воспитания сегодня выглядят архаично и нуждаются в серьезной переработке. Например, метод поощрения и наказания по своей сути авторитарен. Он уже обозначает непоколебимость истины, которую отстаивает воспитатель, и его право вершить судьбу воспитанника. Это не проходит бесследно для воспитуемого. Сомневаясь, не принимая выдвигаемые воспитателем идеи, ученик «наследует» диктат, который будет им направлен уже на других членов сообщества. Неприятие такого воспитания в скрытых, протестных формах проявляется в спонтанных всплесках агрессивности. Личный пример как метод воспитания близок во многих случаях к фарсу. Важны стиль жизни, мировоззрение педагога, нормы поведения, возвышающие проблемы воспитания до их философского понимания. **Не заигрывание с воспитуемым, а убежденность в правах и обязательствах свободного человека – вот что должно быть ядром воспитательного процесса.** От педагога требуются не только предметные знания, необходимо понимание всего комплекса проявлений человека в реальном мире, оно становится предметом анализа для нового поколения, вступающего в жизнь. Для образования важен язык, описывающий эти проявления, важна модель жизни, выраженная языком культуры. Важен темп урока, его смысловые паузы, в которых недосказанное есть основание к размышлению, разворачиванию диалога, осмыслению осваиваемой реальности. В эти моменты образовательная среда теряет аморфность, приобретает своеобразие, рождаемое жизненной позицией участников образовательного процесса. Именно тогда воспитательная деятельность становится относительно осознанной, но целенаправленной.

Школа с легкостью делит учеников по категориям, закрепляя за ними категорийный статус: «отличник», «двоечник», «лентяй». «Улица» притягивает

детей первоначально отсутствием подобных клише. А потом обнаруживается, что «двоечник» талантлив, «лентяй» инициативен и напорист. Это признание дети находят в условиях «улицы». Они уже не надеются на свое признание школой. Современной школе необходимо менять уклад жизни, исключать откровенную назидательность в воспитании. Важно организовать деятельность, желанную для всех участников образовательного процесса, которая формирует отношения, раскрывающие талант каждого: ученика – быть Учеником, учителя – стать Учителем, семьи – способность соединить родительскую любовь с общественным воспитанием, всех тех, кто связан со школой, – проявить себя добрыми помощниками и наставниками.

В жизни есть место не только подвигу, но и чуду – чуду общения. Важно разглядеть и воспитать красоту проявлений человека. Быть «хорошим человеком» с унылым набором «положительных» качеств – мало. Необходима яркая, одержимая личность, быть может, даже с определенной долей педагогического безрассудства. И тогда руководство классом – становится искусством.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Всероссийская научно-практическая конференция
«Воспитательные приоритеты образования
на современном этапе его реформирования»,
1–2 марта 2006 г., Тюмень)

ОБЗОР ВЫСТУПЛЕНИЙ

На базе Института педагогики, психологии и управления Тюменского государственного университета 1–2 марта 2006 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция **«Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования»**. В конференции приняли участие 370 представителей образовательных учреждений и органов управления образованием Тюмени, Москвы, Рязани, Самары, Ульяновска, Екатеринбурга, Н. Тагила, Шадринска, Омска, Челябинска, Перми, Кургана, Курска, Кемерово, Красноярска, Владивостока, Ялуторовска; Заводоуковска, Тобольска, Ханты-Мансийска, Муравленко, Салехарда, Сургута, Нягани, а также районных центров Тюменской области.

Учредители конференции: Институт педагогики, психологии и управления ТюмГУ, Тюменский научный центр УрО РАО, Департамент образования и науки Тюменской области, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, МОУ ДПО «Городской информационно-методический центр», Управление по образованию г. Тюмени.

В пленарных докладах были рассмотрены теоретико-методологические и практические аспекты проблемы воспитания в современных образовательных учреждениях.

Вице-президент РАО **В. П. Борисенков** (Москва) в докладе **«Научно-технический прогресс и воспитание»** остановился на проблемах формирования полноценного поколения, способного взять на себя ответственность за будущее своей страны¹.

Академик РАО **В. И. Загвязинский** (Тюмень), раскрывая тему **«Взаимосвязь стратегических ориентиров и практики в сфере воспитания»**, выразил свое отношение к реформам, которые проводятся на данном этапе развития отечественного образования. Существенным недостатком реформирования докладчик считает то, что подготовка и проведение реформ идут

¹ Текст выступления В. П. Борисенкова читайте на с. 140.

«сверху», по инициативе органов власти и управления, с привлечением узкого круга разработчиков. В докладе было отмечено, что без поддержки «снизу», без инициативы и поиска исполнителей, без привлечения ресурсов науки реформы вряд ли окажутся эффективными. В связи с этим предстоит значительно активизировать исследования в области воспитания, вовлечь в этот процесс широкий круг учреждений, практических работников образования и научно-педагогические кадры.

Профессор **С. Д. Поляков** (Ульяновск) в докладе «**Советское воспитание: опыт пристрастного анализа**» обратился к позитивным традициям советского воспитания. Коммунистическая идеология, в понимании известного ученого, – это «кентавр» из двух противоположных идей: тоталитарной – всеобщего **подравнивания** под всеобщую внешнюю норму – и гуманистической – провозглашающей ценность условий для **развития каждого** человека. Докладчик, опираясь на конкретные факты, показал, что современная школа, отказавшись от традиций советского воспитания, существенно утратила возможности успешной социализации детей и подростков. Следствием такого отказа стала утрата символической «лесенки» взросления в форме детских общественных организаций (октябратство, пионерия, комсомол). В современной ситуации таких общих форм нет, и их замены, удачные или неудачные, встречаются крайне редко, что существенно обедняет практику воспитательной деятельности.

Профессор **С. А. Днепров** (Екатеринбург), определяя «**Целевые ориентиры образования в XXI веке**», обратил внимание на проблему определения цели воспитания. По мнению ученого, система образования в целом и средняя школа в частности должны стать важнейшим инструментом сближения и взаимопроникновения интересов человека, общества и государства. Образование должно помочь каждому человеку в самоопределении и самореализации, а добиться этого может только тот, кто стал достойным членом общества. Усилия педагогов должны быть сосредоточены на воспитании у школьников конкурентоспособности и работоспособности.

Член-корреспондент РАО **Э. Ф. Зеер** (Екатеринбург) в докладе «**Личностно-развивающее социально-профессиональное воспитание**» обосновал необходимость личностно ориентированного и социально-профессионального воспитания в вузе. Конституирующими основами воспитания, по мнению ученого, являются учебно-познавательная деятельность, профессия и социальная практика. Процесс воспитания должен быть направлен на обеспечение социально-профессионального становления личности, актуализацию индивидуально-психологического потенциала, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении, развитие профидентичности и формирование готовности к профессиональному будущему.

Профессор **В. Д. Ширшов** (Екатеринбург) исследовал тему «**Основные направления духовно-нравственного воспитания**» и обосновал приоритет

духовно-нравственного воспитания. Духовно-нравственное воспитание в докладе было представлено как интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и государства. Духовно-нравственное воспитание, по мнению докладчика, осуществляется преимущественно через воздействие на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к миру природы и миру людей. Результатом духовно-нравственного воспитания является сформированная система ценностей, определяющая направленность личности.

Профессор **Н. А. Алексеев** (Тюмень) в сообщении **«К вопросу о детерминированности процесса воспитания»** обратил внимание на сложность внутреннего мира человека. Ученый обосновал свою точку зрения, что именно внутренний мир определяет поведение личности и выступает его первопричиной, а воспитание – это процесс, детерминированный внутренним миром человека. Внутренний мир условно может быть определен как «паутина» смысловых образований. Это делает особенно актуальным вопрос о закономерностях и механизмах развития личности, о сущности внутреннего мира личности, о способах его организации, которые должны быть описаны, обозначены и, по возможности, онтологизированы для разработки адекватных технологий влияния на него.

Профессор **С. А. Гильманов** (Ханты-Мансийск) представил доклад на тему **«Оценка воспитательного потенциала социальной среды»**, где остановился на результатах социологического исследования, проведенного в 2001–2005 гг. в Ханты-Мансийском автономном округе. Социальная среда, по мнению ученого, является не только субъектом воздействия, но и объектом оценивания со стороны воспитуемого и субъектов воспитывающей деятельности, в результате чего на различные компоненты этой среды у них вырабатываются определенные социальные установки. Как свидетельствуют результаты социологического исследования, установки детей, родителей и педагогов зачастую расходятся, что говорит об определенном уровне межпоколенного непонимания и конфликтности. Следствием этого является снижение воспитательного потенциала социальной среды.

Профессор **А. А. Дмитриев** (Тюмень) обратился к теме: **«Коррекционно-воспитательная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья»**, где заострил проблему воспитания детей с особыми нуждами. В государственных образовательных стандартах воспитательной работе с детьми уделяется недостаточно внимания, в связи с чем серьезно говорить о воспитательных компетенциях учителя-дефектолога, по мнению ученого, сегодня не приходится. Докладчик отметил необходимость повышения качества профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и предложил использовать для этого часы, отведенные на курсы по выбору студентов, национально-региональный компонент, факультативы.

Также были заслушаны доклады ректора ТОГИРРО **О. В. Ройтблат**, начальника отдела дополнительного образования Департамента образования и науки Тюменской области **Т. Н. Корнеевой**, директора лицея при Пермском политехническом университете профессора **А. И. Лурье**, профессора **Р. В. Овчаровой** (Курган).

В этих докладах был сделан акцент на общественной и личностной значимости воспитания в современном образовании, рассмотрены особенности воспитания в условиях научно-технического прогресса, обозначены содержательные доминанты воспитательного процесса, проанализированы вопросы формирования и оценки воспитательного потенциала социальной среды, проблемы воспитания детей с особыми нуждами в системе специального и дополнительного образования, отмечена необходимость сохранения положительных тенденций отечественного воспитания и повышения качества профессиональной подготовки педагогов к воспитательной деятельности.

Обсуждение проблем, заявленных в докладах, было продолжено на круглых столах, секциях и мастер-классах, тематика которых включила в себя следующие вопросы:

- формирование статуса школы как центра воспитательной и досуговой деятельности; формирование воспитательной среды, построение системы воспитания в общеобразовательной школе;
- реализация развивающего потенциала социально-творческой и досуговой деятельности детей и подростков; разработка и апробирование современных технологий социально-психологической защиты детей и подростков; сохранение и развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования;
- развитие и обогащение воспитательной среды дошкольных образовательных учреждений;
- развитие воспитательной системы начального, среднего и высшего профессионального образования; повышение конкурентоспособности выпускников профессиональной школы;
- комплексное сопровождение образования детей с особыми нуждами;
- формирование ценностного отношения к здоровью и воспитание здорового образа жизни детей и подростков;
- воспитание гражданских и патриотических ценностей, политической культуры детей и молодежи;
- реализация воспитательных задач в практике художественно-эстетического образования;
- сохранение, развитие и поддержка психологической службы образовательных учреждений всех уровней.

По итогам конференции была принята резолюция.

И. Н. Емельянова, Е. В. Неумоева

УДК 371.013
ББК 4421.05

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В. П. Борисенков

В современном мире общество, государство и школа не могут остаться в стороне от решения задач нравственного и гражданского воспитания детей, ибо без этого невозможно обеспечить формирование полноценного поколения, способного выполнить свою историческую миссию и взять на себя ответственность за судьбы страны и собственное будущее. К сожалению, приходится констатировать, что в силу различных причин наша российская школа в настоящее время не выполняет эту обязанность в полной мере, а ее усилия в этой области являются слабыми и малоэффективными. С чем это связано?

Думается, что было бы серьезной ошибкой при анализе причин, обусловивших указанное явление, ограничиваться только теми, что лежат на поверхности, являются сиюминутными и имеют отношение лишь к событиям, начавшимся совсем недавно – в связи с перестройкой «по Горбачеву» и реформами «по Ельцину». Такие поверхностные суждения остаются весьма распространенными, и это серьезно мешает исправить ситуацию в данной области. Ведь сегодня положение нередко представляется таким образом, словно историю воспитания в нашей стране можно разделить как бы на три полосы: сначала было воспитание в дореволюционной России, которое осуществлялось в духе ценностей знаменитой триады С. С. Уварова – «православие, самодержавие, народность»; затем на совершенно иной идеологической основе происходило становление советской системы коллективистского воспитания, отличавшейся высокой эффективностью, выдержавшей испытание в условиях тяжелейшей войны и предопределившей многие другие достижения советского народа; наконец, в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века откуда-то взялись бездарные реформаторы, решившие, что лучше вообще выбросить воспитание из школы, нежели заниматься в ней коммунистическим воспитанием, они-то окончательно и «угробили» дело воспитания российской молодежи. Такова общая схема расхожих представлений. Однако они являются столь же упрощенными, сколь и ошибочными.

Да, российские псевдореформаторы, я бы назвал их неолевыми, с «легкостью в мыслях необыкновенной» рвавшие связь времен в отечественном образовании, действительно не заслуживают добрых слов и несут большую долю ответственности за развал воспитательной деятельности школы и связанное с этим развитие негативных явлений в молодежной среде (рост

преступности, распространение наркомании, проституции и др.). В то же время надо честно признать, что кризис советской системы воспитания начался задолго до перестройки и демонстрировал многочисленные и острые проявления. То же относится и к системам воспитания в дореволюционной России: их полную неэффективность убедительно продемонстрировали революционные потрясения начала XX в.

Поиск глубинных причин, обусловивших ослабление внимания к нравственному и гражданскому воспитанию детей и подростков, с неизбежностью приводит нас к явлению, получившему название «сциентизм». Под ним подразумевают возникшую еще в эпоху Просвещения и особенно утвердившуюся в XIX–XX вв. слепую веру в научно-технический прогресс как средство разрешения проблем человечества и улучшения природы самого человека. Ради справедливости следует сказать, что находились люди, которые высказывали решительное несогласие с этой точкой зрения. Вспомним, например, Ж.-Ж. Руссо, который в одной из первых работ дал отрицательный ответ на вопрос о том, способствовали ли развитие наук и прогресс просвещения улучшению нравов людей и повышению уровня нравственности в обществе.

Однако такого рода суждения воспринимались уже современниками Ж.-Ж. Руссо, и особенно мыслителями XIX в., скорее как «парадоксы гения». Общее настроение, доминировавшее в те времена во Франции, да и за ее пределами, несколько напыщенно выразил Виктор Гюго: «Каждый ребенок, которого мы обучаем, – это наш выигрыш в великой битве за человека». И он был далеко не одинок, в обществе уже укоренилась вера в то, что обеспечение людям широкого доступа к культурным ценностям будет способствовать возвышению их нравственности и духовности, а развитие техники и увеличение объема добытых науками знаний едва ли не автоматически улучшат состояние людей и сделают их лучше.

В начале XX в. многие учителя в мире, в том числе и в России, понесли эту новую религию, религию науки, в массы. Правда, не всякого удавалось обратить в новую веру. Помните рассказ о девушке – молодой учительнице, которая горячо убеждала Л. Н. Толстого в преимуществах электричества. Объясняя ему, какая это замечательная вещь, она говорила: «Смотрите, ведь можно сделать электрический фонарик, он дает свет», на что Лев Николаевич остроумно заметил: «Хорошо бы, если бы фонариком все и ограничилось». Но, как известно, не ограничилось. И в то же время научно-технический прогресс необратим, за ним – будущее.

XX век, вне всякого сомнения, прошел под знаком новой веры, получившей название сциентизма, и это оказало огромное влияние на развитие школы и воспитательной практики во многих странах мира. С этим в большой степени оказались связаны и такие негативные явления, как разбухание учеб-

ных планов и программ, перегрузка учащихся, ослабление внимания к задачам нравственного и гражданского воспитания.

Правда, в несколько особом положении оказалась бывшая наша страна, Советский Союз. Здесь воспитание также отличалось приверженностью сциентистской ориентации, но она встраивалась в рамки более широкой парадигмы марксистско-ленинского учения, возвышающегося над всеми науками и обладающего ответами в общем виде на все без исключения вопросы, которые может поставить жизнь. Таким образом, одна религия – сциентизм – оказалась как бы вмонтированной внутрь другой – марксизма. Эффект такого совмещения был весьма противоречивым, но в целом преобладали негативные последствия. Сегодня мы отчетливо видим слабые места советской системы воспитания – его идеологическую зашоренность, воинствующую атеистическую направленность, классовую нетерпимость, отказ от общечеловеческих ценностей и т. д. Тем не менее нельзя не признать ее высокую эффективность, особенно в плане гражданского и патриотического воспитания. Как я уже отмечал, она выдержала испытание на прочность в тяжелейших условиях Великой Отечественной войны, послевоенного периода восстановления народного хозяйства, покорения целины и космоса. Но постепенно обнаруживалась изначальная несостоятельность постулатов марксистского учения о нравственном и гражданском воспитании, сама система воспитания становилась все более формальной, торжествовала педагогика мероприятий. Учителя и ученики часто не видели в разглагольствовании на темы морального облика строителя коммунизма ничего, кроме набившей оскомину болтовни. Увеличивался разрыв между словом и делом, многое делалось «для галочки».

Сыграло определенную роль и утилитарное использование общественных наук, в том числе и педагогики, выступавших в роли послушных слуг идеологов, мало занимавшихся осмыслением реальных процессов, происходивших в общественной практике, в культуре. В условиях застоя философия и другие общественные науки вырождаются либо в чистую идеологию, как это, собственно говоря, и произошло у нас, либо в религиозное мышление. И наоборот, в периоды, когда общество развивается динамично, когда происходят интенсивные изменения в культуре, резко возрастает роль научного, в том числе и философского, осмысления происходящих процессов. Поэтому вызывает тревогу наблюдающееся сегодня некоторое пренебрежение гуманитарными науками, в том числе и педагогикой, которые не фигурируют в числе приоритетных направлений развития фундаментального научного знания.

РЕЗОЛЮЦИЯ

Всероссийской научно-практической конференции «Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования»

Участники конференции **констатируют**, что в условиях динамично изменяющегося общества ориентация образования на приращение «багажа» знаний учащихся не обеспечивает их успешную социализацию. В связи с этим воспитание как социальный институт и педагогический процесс, направленный на актуализацию процессов самоопределения и самореализации личности, приобретает приоритетное значение. Основой современного воспитания является конструктивное взаимодействие педагога и воспитанника, интеграция воспитания с процессом психологического сопровождения. Участники конференции отметили общую гуманистическую ориентацию воспитания и подчеркнули актуальность его духовно-нравственной направленности.

К числу **позитивных моментов** на данном этапе реформирования системы образования участники конференции относят обозначение государственными органами важности проблемы воспитания; развитие сотрудничества педагогической науки и практики воспитания; опыт инновационной деятельности образовательных учреждений в сфере воспитания.

Участники конференции **положительно оценили опыт** ряда образовательных учреждений: академической гимназии ТюмГУ – по использованию здоровьесберегающих технологий; гимназии № 12 (Тюмень) – по организации детско-взрослого сотрудничества и совместной проектной деятельности; ЦВР «Дзержинец» (Тюмень) – по организации воспитательной работы с безнадзорными детьми и подростками; Тюменского медицинского колледжа – по развитию волонтерского движения; Некоммерческого фонда благотворительности (Москва) – по организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями и др.

Участники конференции **выразили обеспокоенность** по ряду кардинальных проблем воспитания:

- отсутствия общенациональной стратегии и обобщенной федеральной программы воспитания;
- противоречия между декларированием приоритета воспитания и отсутствием целенаправленной кадровой политики по сохранению и повышению квалификации контингента специалистов, компетентных в вопросах воспитания – педагогов-организаторов, заместителей руководителей образовательных учреждений по воспитательной работе, педагогов-психологов, социальных педагогов, преподавателей музыки и изобразительного искусства, логопедов;

- резкого уменьшения бюджетного финансирования воспитательной работы в образовательных учреждениях, перевода ее в сферу дополнительных платных услуг, неизбежным следствием чего является слабая реализация воспитательного потенциала образования;

- ослабления педагогических инноваций в сфере воспитания и бюрократизации системы управления воспитательной работой;

- недостаточного использования опыта воспитания, накопленного как в отечественной, так и зарубежной педагогике;

- отсутствия преемственности в системе воспитания всех уровней образования;

- ослабления воспитательных функций семьи и необходимости целенаправленного формирования осознанного и ответственного родительства;

- состояния физического и психологического здоровья молодого поколения и недостаточной реализации потенциала психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, – и **подчеркнули**, что утилитарно-рыночный подход к образованию как сфере услуг и товарно-денежных отношений противоречит гуманистическим принципам и не может обеспечить соблюдение прав подрастающего поколения на полноценное развитие и успешную социализацию в сложных условиях изменяющегося общества.

На основе анализа, обсуждения всех проблемных вопросов, обмена опытом и конструктивной дискуссии участники конференции сформулировали следующие **предложения**:

1. Разработать общенациональную стратегию и программу воспитания с привлечением широких кругов научных кадров и педагогической общественности.

2. Обеспечить научную разработку и научно-методологическое сопровождение процесса патриотического, гражданского, духовно-нравственного, художественно-эстетического воспитания.

3. Содействовать сохранению и развитию кадрового состава и воспитательного потенциала учреждений общего, дополнительного и профессионального образования, что обеспечит условия для позитивной социализации детей и подростков.

4. Содействовать освоению общеобразовательными учреждениями функций интегрирующих центров совместной воспитательной и социокультурной работы школы, учреждений дополнительного образования разных ведомств, семьи и общественности.

5. Обеспечить профессиональную подготовку педагогов-воспитателей в соответствии с приоритетным значением воспитания в современном образовании.

6. Стимулировать развитие научно-методической деятельности в целях поддержки педагогических инноваций в сфере воспитания.

7. Разработать систему интеграции деятельности педагогов-психологов и педагогических коллективов на основе понимания психологического сопровождения образования и воспитательной деятельности педагогов как единого по своей сути процесса.

8. Разработать и широко внедрить в практику образовательных учреждений мониторинг качества воспитания, определить критерии эффективности воспитательной деятельности.

9. Организовать систему профессиональной помощи педагогам-психологам и систему специализированного, дифференцированного повышения квалификации педагогов-психологов.

10. Расширить практику обмена профессиональным опытом всех специалистов в области воспитания.

АВТОРЫ НОМЕРА

Борисенков Владимир Пантелеймонович – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, главный редактор журнала «Педагогика», Москва.

Бородин Наталья Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии машиностроения и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гончаров Сергей Захарович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Дорожкин Евгений Михайлович – кандидат сельскохозяйственных наук, ректор Уральского института подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса, Екатеринбург.

Емельянова Ирина Никитична – кандидат педагогических наук, доцент, докторант академической кафедры теории и методологии социально-педагогических исследований института педагогики, психологии и управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Загвязинский Владимир Ильич – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований института педагогики, психологии и управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Коршунова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Уссурийского государственного педагогического института, Уссурийск.

Кружкова Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогической психологии института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Куприянов Борис Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, Кострома.

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, директор МОУ «Лицей № 1», профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технического университета, Пермь.

Матвеева Татьяна Анатольевна – кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой «Информационные системы и технологии» института образовательных информационных технологий Уральского государственного технического университета-УПИ, Екатеринбург.

Метаева Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Минюрова Светлана Алигарьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Мирошин Дмитрий Григорьевич – ассистент кафедры технологии машиностроения и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Неумоева Елена Витальевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики института педагогики, психологии и управления Тюменского государственного университета, Тюмень.

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования, Москва.

Романцев Геннадий Михайлович – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, председатель Уральского отделения Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ткаченко Евгений Викторович – действительный член Российской академии образования, доктор химических наук, член экспертного совета ВАК России, Москва.

Шальгина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования, Москва.

Шахматова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

ПОДПИСКА – 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. ». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:

в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;

в Нижнем Тагиле – 41-14-48;

в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;

в Перми – 60-22-95;

в Омске – 31-06-92.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.urogoa.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: editor@urogoa.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urora.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.urora.ru>

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru; <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 11.04.06. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 112.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная