СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Иванова С.В. Об общих чертах образовательных систем стран на постсоветском пространстве 5

Мариносян Т.Э., Галикян Г.Э. Роль институтов гражданского общества в модернизации системы образования в странах СНГ (на примере республики Армения) 10

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Алиева Л.В. Закон «Об образовании в Российской Федерации» о приоритете воспитания 19

Беляев Г.Ю. Актуальные модели воспитания: век XXI 26

Ромм Т.А. Социальное воспитание в традиции отечественной педагогики 40

Поляков С.Д. О проблемах патриотического воспитания 52

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОИСК

Степанов П.В. Воспитание: в поисках «точки 1957» 57

Шакурова М.В. Воспитание и педагогическое сопровождение: точки соприкосновения в контексте со-бытийного подхода 64

Шустова И.Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников 74

Руденко И.В. Профессиональное воспитание в вузе: компетентностный подход 89

Парфенова И.С. К вопросу о самоопределении личности в группе 98

Киселев Н.Н., Киселева Е.В. Инновационные гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе как средство снижения дезадаптации студентов 104

Рапацкая Л.А. Взаимосвязь искусств как проблема педагогического музыкознания 113

Якушкина М.С. Формирование воспитательного пространства современного музея 121

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект 137

Степанова И.В. Воспитание будущего педагога в контексте системы образования 152

Баранов А.Е. Формирование репутации педагога как воспитателя в профессиогенезе..... 158

РЕЦЕНЗИИ

Сорина Г.В. Рецензия на третий выпуск Федерального справочника «Среднее образование в России»..... 164

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО 166

НАШИ АВТОРЫ 168

SUMMARY 171

Информация для авторов..... 182

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дегтярев А. Н., Председатель Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям.

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор.

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана.

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Матросов В.Л., академик Российской академии наук, действительный член Российской академии образования.

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук.

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины.

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор» (Канада, Монреаль).

Рыжаков М.В., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования.

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор.

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор, (США).

Юнь Ли, доктор философии, адъюнкт-профессор (Гон Конг).

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Ермоленко В.А., доктор педагогических наук, профессор.

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор.

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук.

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор.

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук.

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора.

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент.

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук.

Савина А.К., доктор педагогических наук.

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор.

Тагунова И.А., доктор педагогических наук.

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

Editorial Board

Svetlana V. Ivanova, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Grigory A. Balikhin, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Vitaly G. Bezrogov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Gennady A. Bordovsky, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Alexander N. Degtyarev, Chairman of the Committee for Science and High Technology of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Valentina A. Ermolenko, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Askarbek K. Kousainov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Mikhail L. Levitsky, Sc.D. (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Mikhail A. Lukatsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, Ph.D. (Philosophy).

Viktor L. Matrosov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Valery S. Meskov, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Vladimir V. Mironov, Sc.D. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Natalia N. Naydionova, Ph.D. (Pedagogy).

Nikolay D. Nikandrov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Nelya G. Nichkalo, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Ekaterina Ev. Nikitina, Ph.D. (Pedagogy).

Anna K. Oreshkina, Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Sc.D. (Pedagogy).

Anatoly V. Ovchinnikov, Sc.D. (Pedagogy).

Mikhail V. Rizhakov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Georgy A. Rudik, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Alitziya K. Savina, Sc.D. (Pedagogy).

Natalia L. Selivanova, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Aleksey L. Semenov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Vladislav V. Serikov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Valery P. Solomin, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Galina V. Sorina, Sc.D. (Philosophy), Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Sc.D. (Pedagogy).

Evgeny V. Tkachenko, Sc.D. (Chemical Sciences), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Boris L. Vulfson, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, Ph.D. Assistant Professor, Hong Kong.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16
Подписано к печати: 23.10.2014
Печать офсетная. Усл.п.л. 14,9. Стр. 182

Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Периодичность 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

ОБ ОБЩИХ ЧЕРТАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ СТРАН НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.В. Иванова

Ключевые слова: *образовательное пространство, страны постсоветского пространства.*

В статье представлены общие черты образовательных систем стран постсоветского пространства с точки зрения российского эксперта. Образовательное пространство разных стран при этом рассматривается с различных общественно-политических, геополитических, социокультурных позиций, выявляется сходство социально-экономических и иных условий развития национальных систем образования в странах постсоветского пространства.

С позиций компаративистики мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. В настоящее время принято говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия. Изучение источников и тенденций реальной образовательной практики показывает, что с конца XX века мировое образовательное пространство характеризуется: ориентацией большинства стран на переход от элитного образования к качествен-

ному образованию для всех; углублением межгосударственного сотрудничества в области образования; увеличением гуманитарной составляющей; активным внедрением нового при сохранении национальных традиций [1].

Основываясь на представлениях об образовании как составляющей мегасистемы социума, мы понимаем все огромное значение образования для общества, постоянное и разнообразное взаимовлияние образования на социум, социальных условий – на образование.

По этим причинам образовательное пространство мы можем рассматривать с различных позиций, со знаком плюс или минус:

– как фактор политической и геополитической стабильности/ нестабильности государства и общества;

– как фактор, способствующий развитию конкретных стран, гражданского общества или дестабилизирующий ситуацию в самых разных смыслах;

– как фактор развития успешной интеграции и межгосударственного взаимодействия или фактор, способствующий изоляции, закрытости и нарушению геополитических связей;

– как фактор и условие социального развития личности и общества или, наоборот, негативных разрушительных тенденций и неуспешной личной судьбы людей [2].

Мы обратимся к постсоветскому пространству, где эти позиции в том или ином ключе проявляются особенно остро.

Этот вопрос имеет свою специфику, он обсуждается с представителями научного сообщества в рамках реализации программы Федеральной инновационной площадки по проблемам единого образовательного пространства стран СНГ (по приказу Минобрнауки России Институт теории и истории педагогики (историческое название) является такой площадкой с 2011 года).

ЮНЕСКО дает характеристики мирового образовательного пространства, на основании которых выделены типы мировых регионов: 1 – Западная Европа, США, Канада; 2 – Азиатско-Тихоокеанский регион; 3 – Восточная Европа и постсоветское пространство [3] .

Конечно, существует своеобразие в разных странах постсоветского пространства, однако, без сомнения, имеются общие черты, которые объединяют эти страны. Какие же это черты?

1. Сохранение традиций советского образования. Это объясняется наличием жесткой иерархически выстроенной и хорошо структурированной системы, которая существовала и развивалась более 70 лет.
2. Стремление к разынтеграции в 90-е гг., однако, создание националь-

ных образовательных систем, обновление содержания и форм обучения и воспитания основывались на традициях, о которых сказано в п.1. С одной стороны, все национальные образовательные системы стран постсоветского пространства в той или иной степени обновились и модернизируются примерно в одном ключе (невозможно уйти от корней и полученного в СССР образования!). С другой стороны, ломка 90-х привела к вольному или невольному стремлению (особенно на уровне конкретных образовательных учреждений и педагогов-практиков) сохранить традиции.

3. Затянувшиеся модернизационные процессы, ведущие к «моральной усталости» системы образования и к стремлению практиков к устойчивости и стабильности даже при возможных потерях в качестве и статусе.
4. Постоянное обращение к опыту западных стран, стремление к постоянным связям с системами образования и образовательными структурами стран и Запада, и Востока.
5. Все более заметное присутствие западного и восточно-азиатского компонента образования в постсоветских странах, связанного с решением собственных геополитических проблем в условиях глобализации.
6. Оценка управления и качества в системах образования в сравнении с западными образцами. В этом ключе образовательные системы постсоветских стран, принимая «правила игры» другой системы, практически всегда выглядят хуже, затрачивают больше средств на изменения по чужому и чуждому образцу при минимальных результатах впоследствии.

Также важно охарактеризовать сходные социальные, социально-экономические и социокультурные условия, которые в разной степени, но одинаково присущи всем странам постсоветского пространства (конечно, аналогичные проблемы касаются и ряда других, в том числе и западных, стран, мы просто в данный момент не принимаем их во внимание):

– социальное расслоение и стратификация общества;
– финансирование образования по остаточному принципу;
– зависимость экономики от сырьевых ресурсов;
– политическая нестабильность;
– отсутствие идеологического стержня;
– уход государства от проблем формирования общественно-гражданской идентичности;

– негативная роль СМИ в воспитании граждан, формировании образа образования и его представителей;

– снижение качества профессионализма педагогических кадров, отсутствие уважения и достойной оценки труда педагогов.

Для чего мы выделяем эти черты? Чтобы понять друг друга. В России мы наблюдаем в течение последних десяти-пятнадцати лет повышения внимания государства к образовательной проблематике, с одной стороны, и рост требований общества и личности к системе образования, с другой стороны. И это в то время, как ставшая перманентной модернизация ослабляет ресурсы образования, в первую очередь, усугубляя ситуацию с человеческим капиталом: ухудшение качества педагогических кадров, трудности выпускников профессиональных образовательных учреждений при устройстве на работу. Не в последнюю очередь, эта проблема связана с проблемой качества управления, деятельности по принятию решений в сфере образования на всех уровнях, с неумением действовать на основании законодательных актов, отсутствием правовой культуры у всех участников образовательного процесса.

Однако главное даже не во внимании государства к образованию, хотя это, конечно же, решает массу инфраструктурных и материальных проблем. Главное – в том, что сегодня сама система образования не всегда способна адекватно отвечать на вызовы времени, на запросы личности, общества и государства.

Многие реалии образования (ЕГЭ, переход на многоуровневую систему подготовки специалистов, внедрение стандартов содержания образования, опора на новые подходы и технологии, непрерывное образование, корпоративное обучение и многое другое) с трудом пробивают себе дорогу [4, 5, 6, 7]. Совместное обсуждение и обмен опытом нам помогут легче решать проблемы.

Все страны стремятся к интеграции на мировом уровне, но большая проблема, как мы – Россия и другие постсоветские страны – воспринимаемся Европой и США. Это – отдельная исследовательская задача. Популистский подход, отмечаемый в СМИ и основанный зачастую на рейтингах, созданных западными агентствами с опорой на свою специфику и преследующих материальные цели, не может удовлетворить серьезных исследователей. Широкое общение с представителями национальных научных и образовательных структур стран СНГ показывает, что двадцать лет разрыва не сделали нас чужими по отношению друг к другу, мы гораздо ближе друг другу, чем к США, Европе или Китаю.

Необходимо ценить это важное обстоятельство, создавать совместные

проекты, делиться научными разработками и практическим опытом. Этим мы окажем большую услугу образовательной политике наших государств, повышению роли образования при решении социальных задач.

Литература

1. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов // Сборник научных трудов . М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2013.

2. *Иванова С.В.* О понятии «образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – №6. – С.147–158.

3. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/moscow/education/.

4. *Тагунова И.А.* Педагогические понятия в контексте развития западных теорий обучения и воспитания //Ценности и смыслы. – 2014. – №3 (31). – С.56-70.

5. *Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В.* и др. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.

6. *Ломакина Т.Ю., Таппасханова М.А., Сергеева М.Г.* Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.

7. *Иванов О.Б.* Корпоративная система подготовки и повышения квалификации кадров в крупных компаниях //ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. – 2014. – № 3. – С.122–129.

Т.Э. Мариносян

Г.Э. Галикян

Ключевые слова:
Содружество Независимых Государств (СНГ), образовательная система Российской Федерации, образовательная система Республики Армения, высшее образование, адаптация, институционализация, модель, гражданское общество, стандарты, преобразования.

РОЛЬ ИНСТИТУТОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СНГ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ)[1]

Одновременно с тем, как правительства государств-участников СНГ проводят реформы, направленные на улучшение образовательной системы, в этих странах растет осознание необходимости институтов гражданского общества, важной роли в этих преобразованиях.

В статье рассматриваются некоторые вопросы институционально-организационного развития высшего образования в Армении. Актуальность тематики определяется не столько переходом Армении к Болонской системе, сколько современными экономическими и социальными реалиями. Отмечается, что новая модель высшего образования должна основываться на армянских реалиях: культуре, институтах и ресурсах. Наконец, обосновывается необходимость движения в сторону открытости системы высшего образования, когда участие гражданского общества может и должно играть существенную роль в новых преобразованиях.

[1] Исследование выполнено в рамках научного проекта № SCS-13-6C456 (при поддержке ГКН МОН РА). Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00650.

Гражданское общество, в идее которого заложено его постоянное развитие, совершенствование власти, утверждение более демократичных и цивилизованных форм общежития, представляет собой социально организованную структуру, формирующуюся за пределами системы государственной власти. Институты гражданского общества, по определению, независимы от государства и предпринимательской сферы, что отражается в понятии «третий сектор», которое нередко используется как синоним понятия «гражданское общество».

В 1990-е годы понятие «гражданское общество» приобрело особое значение в постсоветских странах, стремящихся к демократическим изменениям. Развитие в странах Содружества Независимых Государств таких форм организации государственной власти и политической системы, как парламентаризм, многопартийность, легальная оппозиция, частное предпринимательство, различные формы собственности, бесспорно, является демократическим завоеванием в этих странах и реальной заслугой именно гражданского общества. При сравнении гражданских обществ в странах СНГ и странах Запада необходимо учитывать принципиальное различие: постсоветские государства изначально развивались и продолжают развиваться по принципу вторичной, догоняющей модели. Становится очевидным, что невозможен примитивный и прямой перенос на почву этих новообразовавшихся стран исторического и конструктивного опыта становления гражданского общества, его взаимоотношений с государственной властью.

В условиях еще **несформировавшегося гражданского общества в странах Содружества** существование конкретных институтов гражданского общества как автономных от государства политических и общественных организаций не предполагает их способность эффективно взаимодействовать с органами государственной власти и, соответственно, оказывать необходимое влияние на решения правительств этих стран. Анализ положения гражданского общества в странах постсоветского пространства показал, что в зависимости от исторического наследия и традиций политической культуры непосредственно в каждом конкретном государстве-участнике Содружества действует два основных способа развития институтов гражданского общества. В некоторых странах элементы гражданского общества возникли на самой ранней стадии формирования государства и имеют непосредственное влияние на образование государственной системы и ее функционирование. В других – государственная власть, проводя соответствующую политику, сама инициировала или стимулировала формирование институтов гражданского общества, таким

образом создавая благоприятные условия для их развития.

Вместе с тем в странах-участницах Содружества наблюдается тенденция включения в содержание нормативно-правовых документов программного характера мер, направленных на активизацию потенциала гражданского общества для его продуктивного использования в совместном с государственными структурами решении проблем развития различных отраслей жизнедеятельности, в том числе в сфере образования. Очевидно, что реализация системы мер, направленных на совершенствование образовательной системы, должна включать в себя формирование системы контроля за деятельностью государственных служащих со стороны институтов гражданского общества, а также системы взаимодействия институтов гражданского общества с государственными органами. Однако следует признать, что в настоящее время в Российской Федерации отсутствует конструктивное взаимодействие в образовательной деятельности между институтами государственной власти и институтами гражданского общества. Федеральный закон «Об образовании», определяя основные направления деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления, не предусматривает необходимость участия институтов гражданского общества в модернизации образовательной системы России.

Одновременно с тем, как правительства государств-участников **СНГ** проводят реформы, направленные на улучшение образовательной системы, в этих странах растет осознание необходимости институтов гражданского общества, их важной роли в этих преобразованиях. Становится очевидным также, что гражданское общество не только имеет решающее значение в реализации правительственных реформ, но и способно, координируя усилия собственных институтов, инициировать реформирование той части образовательной системы, которая находится за пределами осуществляемых правительством программ.

Опираясь на пример деятельности институтов гражданского общества в Республике Армения, авторы данной статьи попытались показать, почему гражданское общество может являться ключевым игроком в деятельности по реформе образовательной системы и каким образом гражданское общество может участвовать в процессе реформ в других странах СНГ. Хотелось бы отметить, что проекты, способствующие развитию гражданского общества в государствах-участниках Содружества, нередко поддерживаются и финансируются различными фондами и международными организациями.

РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

В современном мире происходят динамичные перемены, имеющие существенное влияние на сферу высшего образования. Перед каждой страной встает задача преобразования высшего образования с целью его приведения в соответствие с новыми реалиями. В армянском образовательном пространстве сегодня осуществляется ряд мер по его модернизации. Но, как нам представляется, многое делается спонтанно, непродуктивно, без привлечения самих участников образовательного процесса.

При анализе современного состояния высшего образования в Армении мы исходим из того, каким оно должно стать, чтобы соответствовать определенно обозначенной модели. Эта модель допускает, что существует обширное и заинтересованное гражданское общество, которое применит технические, социальные возможности и способности к управлению образовательной системой. Модель также допускает, что существует национальная сеть поддерживающих систем и организаций, которые предоставят дополнительную помощь и знания этой модели управления. Однако сложившаяся ситуация совершенно далека от обозначенной.

На наш взгляд, вопрос о взаимоотношении общества и высшего образования можно охарактеризовать как один из ключевых в том перечне, который является крайне актуальным для Армении. М.Эш (видный специалист в области современных образовательных моделей) отмечает, что «стержневой вопрос не только в области высшего образования, но и вообще в происходящей сейчас трансформации режимов государств всеобщего благосостояния – это вопрос о отношении между государством и гражданским обществом, чему в сфере образования соответствует вопрос, является ли высшее образование частным или общественным благом»[1]. Оценивая современные трансформации в сфере высшего образования США (модель американского исследовательского университета стала господствующей формой в мировой системе высшего образования – прим. Г.Г.), Эш приходит к выводу: «Происходящее в Америке в наши дни проще всего понимать в историческом контексте как новый извод мобилизации гражданского общества, а не только рыночных сил, для поддержки высшего образования, которое имеет в этой стране долгую традицию»[2].

---

[1] *Эш М.* Бакалавр чего, магистр кого? “Гумбольдтовский миф” и исторические трансформации высшего образования // Новое литературное образование. – 2013. – № 4. – С. 71.

[2] Там же, с. 73.

Процесс преобразований, который должен завершить переход к новой образовательной системе, стоит перед определенными вызовами, требующими четкой продуманной парадигмы образования. На первый взгляд, было бы проще взять за основу новой модели образования то, что уже работает в разных странах и реализовать в армянской действительности. Однако прямое заимствование социальных инноваций чревато большими рисками. Прежде всего отметим, что некоторые решения просто невозможно адаптировать к сегодняшней армянской действительности. Определяется это во многом тем, что, наряду с изменениями в области образования, у нас происходит переход от одной социально-политической системы – коллективной, корпоративной, идеологизированной к другой – индивидуальной, личностной и открытой.

Движение от одного к другому не является только вопросом техники или технологии, оно является ценностным, психосоциальным сдвигом, обновляющим общество в целом. Такой сдвиг требует от сообщества и индивидов личностной, профессиональной ответственности с обязательным овладением и применением новых ценностей и практик и их отражением во вновь образующихся институциональных и юридических структурах. В частности, должна быть задействована новая модель управления и менеджмента. Она, в первую очередь, подразумевает наличие профессиональной сети компетентных организаций внутри структуры для повышения квалификации преподавателей, учреждений по подготовке к тренингу менеджмента общественных услуг и органов для переподготовки гражданского общества. Однако в Армении нет фактов, подтверждающих наличие работ в этом направлении .“Система высшего образования также должна лучше понимать сигналы, поступающие из окружающего мира и реагировать на них. Системы, которые производят большое количество безработных выпускников с чрезмерно высоким уровнем образования, не выполняют важную часть своих экономических и социальных обязанностей – готовить первоклассных специалистов, которые будут вести нашу экономику и общество»[1].

Мы предполагаем, что ключевым моментом относительно образовательной сферы в Армении является переход от абсорбирующей фазы импортируемых идей и моделей к адаптирующей фазе национальной релевантности.

Для этого, на наш взгляд, важно, чтобы был ощутимый сдвиг от абсорбирующей фазы (результаты не вполне успешного внедрения двухуровневой

[1] *Эдерер П., Шуллер Ф., Виллмс С.* Ранжирование систем высшего образования: граждане общества в эру знаний // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 194.

системы высшего профессионального образования и отсутствие у студентов возможности реально выбирать свой образовательный путь и отвечать за него, очень малое количество курсов по выбору) к адаптирующей (прежде всего, поиск компромиссов между массовым высшим образованием и высокими академическими стандартами, выработка новой парадигмы образования, основанной на новой технологической платформе, на основе запросов рынка и общества в целом, учет существенных недостатков на уровне общеобразовательных школ). По мнению известного английского эксперта в области университетского образования Р. Барнета, новая миссия университета сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей. Он подчеркивает, что "выступать медиатором, посредником в современном обществе, теряющем свою целостность, может только университет трансформирующийся"[1].

И в этом контексте возникают вопросы относительно адаптации Болонского процесса. Во многих университетах процесс не продвигается дальше механического разделения существующих программ подготовки специалистов на два этапа (4+2 года). "Чтобы избежать его вновь вводимые образовательные стандарты должны соответствовать требованиям со стороны профессиональных сообществ, а, следовательно, разрабатываться с их участием и как минимум не уступать современному международному уровню. Такие стандарты будут определять не перечень учебных предметов и число часов, а *достижение уровня самостоятельного оперирования знаниями*. Эти новые образовательные стандарты должны носить рамочный характер, тогда вузы смогут сами конструировать свои образовательные программы, конкурируя на рынке образования»[2].

Особенно актуальны эти стандарты на уровне магистратуры, где исследовательская компонента, безусловно, становится определяющей, и исследовательская работа является одним из главных показателей деятельности университета. Но на это требуются такие средства, которые могут позволить себе очень состоятельные вузы. Магистерские программы являются ступенью к самостоятельной работе, основой которой являются знания, полученные в бакалавриате. В Армении, к сожалению, двухуровневая система образования, как правило, не характеризуется качественными изменениями на уровне магистратуры (вузы ограничены в ресурсах, преподаватели слабо мотивирова-

---

[1] *Barnett R.* Realizing the university in anage of supercomplexity Buckingham. Open Kniv Press, 2000. P. 97.

[2] *Волков А.Е., Ливанов Д.В., Фурсенко А.А.* Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт – 2007. – № 32. – С. 16.

ны, большинство магистрантов не имеют желания вести научные исследования и поступают в магистратуру не для того, чтобы стать учеными).

Но главная проблема, и не только на постсоветском пространстве, заключается в том, "станут ли признавать европейские работодатели, включая органы государственной власти, новые бакалаврские дипломы как полноценные дипломы о высшем образовании"[1]. Пока же нужно признать, что и на постсоветском пространстве, и в европейских странах еще только предстоит "адаптировать систему государственной занятости к двухступенчатой модели высшего образования"[2].

Пока что мы констатируем наличие абсорбирующей фазы в образовательном пространстве (т.е. чисто механическое усвоение особенностей Болонского процесса), и это во многом "благодаря" тому, что огромный потенциал гражданского общества практически не задействован.

В реальности нельзя достичь глубоких сдвигов в одночасье или же при помощи призыва к правительству. Преобразования могут успешно претворяться в жизнь лишь при наличии активного участия гражданского общества, демонстрирующего, во-первых, готовность к участию и желание преобразований; во-вторых, осознание самими университетами необходимости перемен. Относительно ситуации Армении многие эксперты отмечают, что в ней особая роль отводится памяти: есть тенденция решения старых проблем, а не ориентация на новые возможности. Нужно особо отметить, что один из основных принципов, латентно присутствующих в образовательной политике Армении, заключается в убеждении, что решение проблем развития человеческих ресурсов может быть импортируемо в любом случае. В некоторых случаях это действительно привело к приобретению ряда новых знаний, навыков, опыта и ценностей, но многое из вышеперечисленного так и не получило широкого применения из-за отсутствия институциональной и социальной адаптации, где решающим критерием может стать выработка соответствующих социальных технологий. "В постсоветских странах, в отличие от стран с развитым гражданским обществом, нет общественных институтов, которые бы формулировали запросы общества, а тем более нет общественного влияния на содержание образования"[3].

В конечном счете, приход общества в образование делает систему в це-

---

[1] *Эш М.* Там же. С. 78.

[2] *Эш М.* Там же. С. 79.

[3] *Майоров А.Н., Пинский А.А., Сабуров А.В.* Гражданское общество как ресурс развития российского образования // http://civilg8.ru/priority/education/6854.php

лом более открытой и динамичной. “Открытая система” более чувствительна к внешним силам и влияниям, нежели “закрытая”. И надо особо отметить, что повышение открытости – один из центральных элементов процесса перехода. Однако открытость, как всегда, увеличивает фактор запутанности и непредсказуемости. Возможно, единственно устойчивым ответом на повышающуюся сложность является достижение более высокого уровня институционально-организационной компетентности через учебу и коммуникацию. Университеты должны и отчасти вынуждены поддерживать постоянные связи и объяснять внешним по отношению к традиционной среде агентам (разным группам студентов, работодателям, профессиональным ассоциациям) суть происходящего в стенах высшего учебного заведения, и «такая необходимость прозрачности и подотчетности, потребность в рефлексии собственых целей и путей их достижения создают качественно новую ситуацию в развитии вузов»[1]. И здесь также очень важны такие институциональные изменения в структуре образования, которые позволили бы ей (вопреки сложившейся тенденции) включить в себя важнейшие элементы гражданского общества.

Однако сложившаяся ситуация определяется действием нескольких негативных факторов: во-первых, тем, что в существующей правовой базе образования, почти на всем постсоветском пространстве, участие общества в формировании образовательной политики регламентируется явно недостаточно. «Но если для тоталитарного государства такая ситуация естественна и даже единственно возможна, то для демократического – и просто обременительна, и просто противоречит принципу свободы выбора личности и общества в образовании»[2]. Во-вторых, тем, что «ограниченность участия общества, общественных институтов в изучении и решении проблем образования в высокой степени связано с корпоративно-профессиональной замкнутостью системы. Язык, на котором формулируются и обсуждаются многие из этих проблем, непонятен “широкой общественности”, особенно если учесть отсутствие общепринятого толкования многих, даже базовых понятий (например, качества и эффективности образования, непрерывности и инновационности образовательного процесса)»[3].

---

[1] *Форрат.* Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 126.

[2] Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в будущее?” Доклад Общественной палаты Российской Федерации // Вопр. образования. – 2004. – № 4. – С. 55.

[3] Там же, с. 56.

Нужно констатировать, что нынешнее состояние образовательной системы – это больше продукт «естественной эволюции влияния трендов», нежели результат обоснованной и политически принятой программы модернизации. Подводя итоги, можно отметить: «К сожалению, этот общественно важный институт «прогнулся» под обстоятельствами и принял весьма причудливую форму. Сегодня высшее образование – институт социальной консервации в гораздо большей степени, чем «социальный лифт» и «тренировочная база» для конкуренции в жизни»[1]. Такое положение дел во многом определяется не недопониманием необходимых реформ или неразвитыми социальными технологиями, а, скорее, отсутствием ясного видения той модели образовательной системы, которая должна быть предложена гражданам в определенной временнОй перспективе. Тем самым должна быть пересмотрена сложившаяся (и практически не работающая) система взаимоотношений общества и университетов. Может, мы и завышаем наши ожидания от высшего образования в глобальном мире (необходимо все-таки учитывать, что университеты – традиционно консервативные учреждения), но так или иначе необходимо прояснить вопрос о том, каковы должны быть ожидания общества от университета и какие обязательства может взять на себя университет? Сохранение status quo лишь затягивает время преобразований институциональной структуры высшего образования в Армении и, следовательно, закрывает путь к его обновлению.

[1] *Волков А.Е., Ливанов Д.В., Фурсенко А.А.* Высшее образование: повестка 2008–2016 // Эксперт. – 2007. – № 32. – С. 13.

ЗАКОН «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» О ПРИОРИТЕТЕ ВОСПИТАНИЯ В МОДЕРНИЗИРУЕМОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Л.В. Алиева

В статье проанализированы основные положения «Закона об образовании в РФ» как теоретико-методологическое обоснование роли воспитания – ценностного блока модернизируемого отечественного образования; акцентировано внимание на выделенные в Законе объекты реализации потенциала воспитания в образовательной организации и позиции участников образовательного процесса (права, обязанности педагогического работника, обучающегося) как взаимодействующих, взаимосвязанных субъектов воспитания.

Ключевые слова: *образование, образовательная организация, воспитание, управление, субъект воспитания, педагогический работник, обучающийся.*

В новых условиях XXI века возрастает роль образования – важного фактора развития общества и человека. Образовательное пространство становится позитивно конструируемой реальностью социума, приоритетом которого становятся ценности воспитания Человека.

В реализации исторической миссии воспитания, его позитивного потенциала значительное место занимает образование современного человека как потребность личности, общества и государства, реализуемая в течение всей жизни (непрерывность образования), в усло-

[1] Публикуется при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00088а

виях открытости, доступности, высокого качества образования, его соответствия запросам индивидуальным, корпоративным, реальным требованиям жизни.

Современная роль образования, приоритетом которого является воспитание, зафиксирована в важном государственном документе – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Закон закрепляет роль образования как важнейшего фактора цивилизационного развития государства и общества, становления нового типа человека XXI века, как «открытого, непрерывного, самообразования человека. Закон представляет государственную политику в области образования и воспитания – важных стратегий развития общества и государства.

Приоритет воспитания в системе образования, представленный в Законе, обоснован с современных гуманистических теоретико-методологических позиций и обеспечен соответствующим государственным нормативно-правовым регулированием.

Закон «Об образовании» – методологический ключ педагогического поиска выявления специфического воспитательного потенциала образовательной организации .

На вооружение взяты научно обоснованные современные определения ключевых категорий: образование, воспитание, обучение и выделены их роль и место в органической взаимосвязи.

В Законе о*бразование* определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Воспитание представлено как органичный ценностно-целевой блок и приоритет модернизируемого образования, определяющий содержание, формы, методы обучения, адекватные основным воспитательным ценностям; качественный показатель образовательной деятельности; деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». В обучении на 1-м плане – воспитательная направленность, воспитательный потенциал

образовательной деятельности, учебной области, предмета учебной области.

Цель воспитания – формирование и развитие, прежде всего Человека – творческого, самостоятельного, социально ответственного, коммуникативного, с развитой потребностной сферой познания окружающего мира и самопознания; самореализации с учетом индивидуальности; самосовершенствования, саморазвития и самовоспитания; Человека чести, социальной справедливости, заботящегося об окружающих людях, природе, о сохранении и развитии культуры; гражданина малой и большой Родина и гражданина Мира, Человека – профессионала нового мышления.

Воспитание не нормативное (единоцелевое), догматическое, а естественно-социальный, культурный, цивилизационный постоянный процесс (дискретный, многозначный, органично вплетающийся во все сферы человеческой жизни и трудовой и общественной).

Принципы создания и функционирования системы образования, зафиксированные в Законе как методологические ориентиры отражают приоритетность воспитания в ней. Назовем лишь некоторые: «»гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде»; создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей», «демократический характер управления образованием, обеспечение прав участников образовательной деятельности (педагогических работников, обучающихся» на участие в управлении образовательными организациями.

Уровни общего образования: дошкольное, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование отражают непрерывный процесс воспитания становящегося человека-личности.

Дифференциация образования «по уровням» несет позитивную перспективу индивидуального гражданского воспитания обучающихся с учетом возраста обучающихся, является важным стимулом самообразования, самосовершенствования, самореализации, развития творческой индивидуальности – показателей и результатов воспитания.

В Законе определена воспитательная специфика образования на каждом уровне.

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств ребенка.

Методологически значимы положения Закона о роли воспитания в общей системе образования – вида образования, который направлен «на развитие личности и приобретение обучающимися в процессе освоения основных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования».

Начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации к учебной деятельности. Основное общее образование – на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, высокой культуры межличностного и межэтнического общения, развитие склонностей, интересов, способностей к социальному самоопределению. Среднее общее образование направлено на воспитание – становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей, навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации общего образования, подготовку обучающихся к жизни в обществе, самостоятельному выбору, продолжению образования.

Общее образование осуществляется организацией по образовательным программам, ценностно-целевым блоком которых является воспитание.

Особо значимы положения Закона, определяющие воспитательные аспекты взаимоотношений субъектов образования, основанных на правах, обязанностях педагогического работника и обучающегося.

«Обучающийся» – физическое лицо, осваивающее образовательные программы в специфической деятельности (обучение-учение).

Права обучающихся – стимулы и реальные средства воспитания:

– выбор образовательной организации и обучения по индивидуальному учебному плану и участие в формировании содержания своего образования; освоение наряду с основными дополнительных образовательных и других программ, видов социально значимой деятельности;

– свобода совести, выражение собственных мнений, убеждений, взглядов;

– активное участие в исследовательской, научно-технической, инновационной, экспериментальной деятельности; социально и культурно значимых акциях, в фестивалях, смотрах, соревнованиях и др. мероприятиях;

– проявление творческих способностей, интересов;

– участие в управлении образовательной организацией .

Обязанности обучающихся определяются как специфические средства

воспитания ответственности, чувства долга, сознательной дисциплины, самовоспитания:

– «добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять требования Устава организации, правила внутреннего распорядка вуза;

– заботиться о сохранении и укреплении здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

– уважать честь и достоинство других обучающихся и работников организации» .

Педагогически грамотная реализация данных прав и обязанностей обучающихся в совместной с педагогами основной и внеучебной деятельности и составляет существенное содержание их воспитания в образовательной и общественной деятельности учреждения.

В Законе закреплен особый статус педагогических работников в обществе. Педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

Обратим внимание на статьи Закона, определяющие новую позицию педагогического работника как творческого профессионала, воспитателя, гражданина, тьютора, наставника молодежи, которые закреплены в его правах, полномочиях и обязанностях.

Права: «свободы выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания; на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, внедрение инноваций; на участие в управлении образовательной организацией, в том числе в коллегиальных органах управления; право на объединение в общественные профсоюзные организации».

Обязанности: «соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики: уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений; развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность и потребность к труду в условиях современного мира, формировать культуру здорового и безопасного образа жизни».

Эффективная и качественно результативная реализация предоставленных прав, полномочий и обязанностей педагогическим работником

возможна в условиях деятельности образовательной организации как демократической и гуманистической воспитательной системы, открытого, непрерывного образовательного пространства как органичной составляющей окружающего социума, в котором и формируется новый человек: воспитанный, культурный, гражданин-патриот страны. Эта новая позиция требует от педагогического работника постоянной работы над собой, личностного профессионального роста, изменения педагогического мышления, отношения к обучающемуся как партнеру, субъекту совместной образовательной деятельности; выражается, в частности, в изменении взаимоотношений с обучающимся как в основной учебной, так и во внеучебной деятельности на основе делового сотрудничества, творческого общения, что создает воспитательное пространство – средство личностного роста и педагога, и студента.

Определенные Законом права и обязанности обучающихся и педагогических работников, реализуемые в совместной многогранной и разнообразной деятельности, являются гарантом их гуманистических отношений, общения, сотрудничества, делового взаимодействия – основы воспитания и самовоспитания, позитивной социализации личности-индивидуальности.

Закон не только декларирует демократизм и гуманизм прав и обязанностей основных участников образовательной деятельности, но и определяет сферы, объекты многообразной основной и внеучебной деятельности, в которой возможна их эффективная воспитательная реализация.

Именно «*деятельность*», в которую активно, творчески включен индивид (а не отдельные формы, мероприятия) воспитывает человека-личность.

Закон предусматривает активное сотрудничество педагогов и учащихся в интеграции социально и общественно значимой, дифференцированной образовательной и научно-исследовательской деятельности учреждения в многообразии форм, видов; в расширении его связей с объектами социума с целью повышения общественного статуса учреждения и эффективной реализации миссии образования по подготовке современного человека – гражданина.

Особым объектом совместной деятельности педагогических работников и обучающихся в Законе выделено государственно-общественное управление системой образования на принципах «законности, демократии, автономии образовательной организации, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения. Общественный характер системы управления (соуправления, самоуправления), представленный в позитивном опыте убеждает в особом его воспитательном потенциале: в

создании гуманистического воспитательного пространства – среды личностного роста человека, социального воспитания юного гражданина.

Воспитательные приоритеты, представленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» – методологические и теоретические гарантированные государством основы педагогического поиска путей и средств эффективной реализации потенциала воспитания в образовательных организациях общего образования.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.:Изд – во «Омега – Л», 2013. – 134 с.

Г.Ю. Беляев

Ключевые слова:
модель воспитания, актуальный, перспективный, общество, социальная ситуация, образование, компетенции, социокультурный, адаптация, практики.

АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ: ВЕК XXI

В статье поднимается проблема определения наиболее вероятных и перспективных линий развития воспитания как общественного явления, отражающего системные изменения в социокультурных практиках глобализирующейся цивилизации. Очерчены характеристики некоторых моделей воспитания, наиболее ярко, по мнению автора, иллюстрирующих тенденции развития современного образования и отражающих условия и культурные формы адаптации теории и практики воспитания к изменяющемуся социуму.

В настоящее время перед теорией воспитания стоит весьма актуальная задача, состоящая в определении наиболее оптимальных моделей воспитания, формируемых в новых социокультурных практиках современного образования и адекватных современной социальной ситуации, в выявлении условий и форм адаптации этих моделей к перспективам изменяющегося социума.

Актуальная (перспективная) модель воспитания – это конкретный образ системы воспитания, в котором отображаются наиболее существенные, реальные или предполагаемые свойства данной системы [9, с.33], ориентированные на формирование таких профессионально-личностных качеств и способностей человека, которые скорее всего будут необхо-

димы будущему специалисту, человеку и гражданину в реальной перспективе изменяющегося социума. Чтобы верно оценить эту перспективу для анализа эволюции уже существующих моделей воспитания и возникновения каких-либо принципиально новых моделей , необходимо поставить ряд важных вопросов.

Каковы основные характеристики современной социальной ситуации? Насколько адекватны этой ситуации модели воспитания, формируемые в социокультурных практиках современного образования? Какова их педагогическая перспектива? Каковы условия, формы и нормы их оптимальной адаптации к изменяющемуся социуму и вызовам нового времени стремительно глобализируемой цивилизации? Влияют ли эти модели на изменение содержания воспитания как общественного явления, на постоянное обновление его составных частей и культурных форм?

Во-первых, начиная с системного экономического кризиса 1998–2008 гг., качественно изменился сам процесс глобализации, его темпы и векторы. Современное общество все больше начинает напоминать мозаику социальных слоев, этнических общностей и профессионально-корпоративных группировок. Социум резко стратифицируется как в этническом, так и в социально-профессиональном плане, и процесс этот идет с заметным ускорением. Жизнь показывает, что многонациональное сообщество в современную эпоху не только глобализируется и модернизируется. В еще не выясненной полноценными исследованиями, но в уже вполне очевидной мере это сообщество глобально локализируется, «глокализируется» – замыкается по этносоциальным ячейкам и в чем-то архаизируется, обостряя конфликты, социально тлеющие десятилетиями на национальной и религиозной почве.

Во-вторых, происходит и резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образовательных организаций и учреждений на фоне застойной безработицы и функциональной малограмотности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающих технологий» девальвирует ценность многих профессий. Это приводит к утрате городской и сельской молодежью значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе. Увеличивается социальное расслоение образовательного пространства и создание зон процветающих «элитных гетто» образовательных организаций за счет значительной массы «дотационных» образовательных учреждений «для бедных», неспособных обеспечить своим выпускникам уровень даже образовательного минимума.

В-третьих, происходит становление принципиально новых, иных по отношению к традиционной культуре поведенческих нормативов. Социальная ситуация стала настолько своеобразной, что культурологи Дж.Палмер и У.Гассер, написавшие солидную монографию, отмечают признаки, черты и тенденции нового технологического уклада в интеллектуальном и моральном облике «детей цифровой эпохи» [5, с.14–15]. Повсеместно наблюдается рост и усложнение признаков и тенденций префигуративной и конфигуративной культуры (термин М.Мид), в рамках которой социокультурные и поведенческие новоприобретенные навыки, а также все важнейшие социально-психологические новообразования передаются внешне парадоксально – от младшего поколения к старшему, а многие дети учатся, как они считают, всему друг от друга. По мнению Д.И.Фельдштейна, в крупных городах и культурных центрах Европы уже изменились сензитивные возрастные границы в привычной для психологов и педагогов градации ведущей деятельности возраста подростков[10, с.10–13]. Уже относительно инкорпорированные в среду мегаполисов дети иммигрантов обучают собственных родителей навыкам жизни в нетрадиционном обществе. Идет усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, насыщение повседневного быта подростков субкультурными формами и нормами поведения. Есть тревожная тенденция: школа как социальный институт запаздывает с упреждающе-системными изменениями своей идеологии и инфраструктуры, теряя свои лидирующие позиции источника и очага культуры, государственного гаранта социальной проекции культурных эталонов [1].

Центральная проблема современного зарубежного образования и его национальных систем, отражающих региональные и локальные социокультурные практики, сегодня состоит в адекватности вызовам современной эпохи, обусловленным выходом социума к качественно новому технологическому укладу, связанному с культурой метапредметного знания и ключевых компетенций (определяется как «общество знания»). В борьбе за конкурентоспособность и рынки человеческих ресурсов необходим промышленный прорыв и выход в новый — седьмой технологический уклад. Принципиальным отличием его от всех предыдущих, по словам Ю.В.Громыко и Ю.В.Крупнова, будет включение в производство человеческого сознания: человеческое сознание станет такой же производительной силой, какой в своё время стала наука. Такие технологии можно назвать когнитивными (английское conscious — сознание). Новый технопромышленный уклад на основе системно развитой инфраструктуры нанотехнологий представляет собой «совокупность принципиально прорывных техно-

логий, которые оказываются завязанными в единую мультитехносистему, где эффекты использования одних технологий поддерживают применение и развитие других технологий» [3].

Для аналитиков, делающих прогнозы на общее развитие систем образования в мире, становится очевидна необходимость отбора перспективных моделей общественного воспитания. Не случайно, в качестве базы стратегического подхода к упреждению вызовов новой эпохи в Европейском Союзе был избран компетентностный подход [4, с.67–74; 6]. Реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. Уже в стратегическом Всемирном докладе по образованию «Образование: сокрытое сокровище» об этом заявил в 1996 году Ж.Делор, президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке: «Учитель имеет дело со все более информированной, при этом хаотично информированной молодежью. Он должен принимать во внимание эту новую реальность, если хочет, чтобы его услышали и поняли ученики, чтобы можно было привить им вкус к учебе, донести до них мысль о том, что информация – это еще не знания, что для приобретения знаний необходимо приложить усилия, проявить внимание, волю и упорство…Одновременно с хорошо подготовленными учителями система образования нуждается в качественных книгах, в современных средствах коммуникации, в создании надлежащей культурной и экономической среды в школе. Это уже дело ответственной государственной политики. Нельзя полагаться только на рынок, который якобы способен сам исправить недостатки…»[4]. Современная социальная ситуация заставляет Совет Европейского Союза выделять ключевые компетенции, которые по сути лежат в основе моделей воспитания и более или менее достоверно, пока еще методом проб и ошибок, но постепенно намечают их общественную перспективу [2].

Для понимания сути того, что можно назвать моделью воспитания, основанной на компетентностном подходе, следует, на наш взгляд, развести понятия компетенции и компетентности. «Компетенции» и «компетентности» не синонимы. Компетенции – это дидактическая сторона процесса учения, ее качественные и количественные показатели, индикаторы, эталоны, образцы, существуют вне индивидуального сознания и поведения. Компетентности – это уже сторона процесса воспитания, качества и способности индивидуального человека, его личностные новообразования, черты психического и нравственного склада, приобретаемые в результате применения средств, методов, форм и норм данной конкретной модели

воспитания [6]. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (начальный, продвинутый, высокий). Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей. Данный подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: 1) научить получать знания (учить учиться); 2) научить работать и зарабатывать (учение для труда); 3) научить жить (учение для бытия); 4)научить жить вместе (учение для совместной жизни) [2; 4]. Решая задачи исследования, мы убедились, что, отвечая вызовам нового времени социума, данные компетенции уже не ограничиваются проблемами дидактики, но, будучи включенными в общеевропейские системы непрерывного образования, сегодня определяют саму перспективу развития моделей воспитания в национально-историческом контексте практически каждой модели образования.

Компетенции метапредметные (lifelong educational competences, т.е. навыки самообучения и повышения квалификации в течение всей жизни) активизируют воспитательный аспект модели case studies (кейс-метода изучения, обсуждения и решения ситуаций как смоделированных, так и реальных) как особой технологии обучения и перевоспитания не только квалифицированного персонала предприятий и организаций, но и студентов и школьников.

Компетенции политические и социальные составляют содержание перспективной модели современного гражданского (морального) воспитания в ее национальных вариантах.

Компетенции, относящиеся к жизни в поликультурном обществе, задают условия и формы коррекционной модели поликультурного воспитания.

Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, выявляют воспитательный потенциал дидактической модели «тич-инов» (teach-in) интерпретативного, воспитывающего обучения (interpretative education), представляя своего рода дискуссионную площадку, воспитательный сбор для обсуждения актуальных тем и формирования коммуникативной компетенции высокого уровня.

Компетенции, связанные с возрастающей информатизацией социума и диверсификацией (качественным усложнением многообразия) его инфор-

мационной структуры, задают перспективу прикладных, профессионально ориентированных моделей воспитания, таких как: модель педагогической мастерской (workshop, atelier), модель сюжетно-ролевой игры (simulation game model), модель учебно-воспитательной экспедиции. Ведущая воспитательная цель применения данных моделей подразумевает четко направленную, дисциплинированную, практико-ориентированную и гибкую социализацию, например модель team work – умения работать в единой команде-коллективе. Опыт показывает перспективность модели воспитания, основанной на теории коллективной деятельности, выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации и опирающейся на житейский опыт, эмоциональный интеллект и наблюдательность воспитанников [1, с.46–47].

Исключительное значение придается компетенциям, связанным с жизнью в многокультурном обществе [2; 7]. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития нетолерантности, образование должно «оснастить молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий. Важны компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией», особенно для работы и социальной жизни тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В контексте коммуникации все большую значимость приобретает владение более чем одним языком. Особо подчеркивается социальная значимость компетенций, связанных с возрастанием информатизации общества, а также важность владения этими технологиями, способность к критическому суждению (critical thinking competence) в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой. Наконец, решающее значение в жизни современного общества приобретает «способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [6, с.67–74].

В социокультурных практиках современного образования присутствуют следующие общие признаки моделей воспитания, которые можно назвать соответствующими современной социальной ситуации:

1. Концептуальные основы любой существующей модели воспитания выступают проекцией исторически сложившихся социокультурных институтов и традиционных практик социализации в данном регионе. Нормативная составляющая воспитания сохраняет его ценность в связи с тем, насколько оно помогает достичь намеченных управленческих результатов в социуме.

2. Практически все современные модели воспитания выполняют социально нормирующую, транслирующую, контролирующую функцию формирования «пространства взросления ребенка».

3. В большинстве зарубежных систем и моделей воспитания задачи воспитания субъектности ребенка решаются в зависимости от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. Так, в Дании и Германии будущие учителя изучают два обязательных курса: «мораль» и методику ее преподавания. В школах Великобритании и США на специальные уроки «морали» и внеурочные мероприятия по программам морального и патриотического воспитания отводится столько же времени, сколько на основные дисциплины (ритуалы почитания национального флага США, экскурсии мемориального характера и т.п.) [11; 12].

Французские педагоги культивируют системы ценностей, характерные, по их мнению, для французского общества в модели воспитания в логике дидактики «Новых школ». Это комплексы ценностей 1) личностные – духовные и этические (благотворительность, способность к самопожертвованию, целомудрие, чувство дружбы); 2) личностные – экономические и социальные (право на труд, на свободный выбор профессии, на защиту от безработицы, на справедливое вознаграждение, на достойный уровень жизни); 3) карьерные (право на профессиональный рост); 4) демократические (право на свободу совести, право на защиту от дискриминации по признаку расы, национальности, пола, языка, религии, социального происхождения); 6) политические (право на убеждения); 7) эстетические (чувство прекрасного).

Перспективой воспитания психолог П. Уайт (США) рассматривает «гражданские добродетели». В программу «воспитания гражданственности» входит воспитание надежды и уверенности в себе и своем окружении, мужества, самоуважения (self-esteem), обязательно – честности и порядочности, а также способности дружить. Британские педагоги определяют следующие группы ценностей воспитания: ценности свободы, равенства и рациональности; духовные ценности как интегративное качество (отношение к миру); моральные ценности (добра и зла); экологические ценности; гражданственность; ценности здоровья, искусства, здорового образа жизни [11].

А вот каковы приоритеты датской модели воспитания в «народной школе» folkehojskole, основанной Грундтвигом. Воспитание семейное и родительское выше воспитания частного и государственного, поскольку оно им предшествует. Семья – основа здорового общества. Воспитание на чувстве детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей

в большой мир датского культурного сообщества и формирует чувства единой нации. В воспитательном пространстве датской народной средней школы меньшинство защищено правами человека и в особенной мере – правами ребенка. Общественное воспитание в Дании исходит из базового грундтвигского принципа организации обучения: «равенство для дворцов и для хижин». Эта система воспитания нормативна и консервативна, поскольку чтит национальную традицию и активно прививает воспитанникам любовь к Родине. Родной язык и народная культура – приоритеты воспитания [12].

На основании анализа наиболее популярных в современном зарубежном образовании культурных форм воспитания – поликультурного и морального – мы сделали вывод, что субъектность – это феномен воспитания, подчиненный целям и ценностям, укорененным в национально-культурной автономии мировых сообществ. За исключением некоторых форм свободного и альтернативного воспитания, проявление самостоятельной инициативы субъекта воспитания предполагается в рамках заданных социокультурных норм, которые отныне выступают для него как его собственные нравственные принципы. На опыте школьной жизни большинством культурных моделей воспитания утверждаются следующие приоритеты: дети воспитываются воспринимать проблемы группы как проблемы своей личной жизни, учатся жить по общественным нормам уже в классе для переноса этих навыков в дальнейшую жизнь. Современное цивилизованное общество весьма остро нуждается в дальнейшем и нетривиальном развитии практически всех его социокультурных институтов, и в этом процессе модели поликультурного и морального воспитания могут сыграть свою решающую гуманитарную роль.

В ситуации противоречивой социокультурной адаптации идентичность человека постиндустриального общества складывается непросто. В связи с этим актуализируется модели воспитания и самореализации человека в тех условиях, в которых ему не «дано быть», а «предстоит быть» [8]. После Второй мировой войны в педагогике Западной Европы и США получило широкое распространение гуманистическое направление, опирающееся на учет индивидуальных способностей и интересов учащихся, на идеи их разностороннего развития и становления личности. Уже в условиях формально объединенного после 1991 года европейского образовательного пространства формируются предпосылки становления новой образовательной парадигмы [3]. Активно формируются новые направления педагогики (педагогическая герменевтика, аксиология, педагогика малых групп, «новая школа»), ориентированные на поиск путей повышения эффективности

непрерывного образования. Последнее также концептуально переосмысляется как lifelong education, «пожизненное», начиная с «материнской школы», т.е. с детского сада. Практически все эти направления базируются на идеях педагогов-реформаторов прошлого (Дьюи, Монтессори, Дистервег, Грундтвиг и др.). Во всех новых педагогических концепциях очевиден историзм преемственности, дополненный рядом свежих идей (например, в теории и практике французского Движения «Новые школы», Les Ecoles Nouvelles).

Ориентацию содержания и форм обучения и методов воспитания на формирование современной функциональной грамотности, развитие умений освоения новых знаний и социальных умений как основы и культурного контекста профессиональной деятельности отражают различные модели функционального воспитания. В воспитательном пространстве таких моделей педагог работает как наставник и куратор, вводящий ребенка в систему этических и эстетических связей между мировой и национальной культурами (в «народных школах» датской модели воспитания по Грундтвигу), как воспитатель-тьютор в США, как омбудсмен-посредник (ombudsman) между семьей, общиной и школой в Швеции, как мастер-сэнсэй в школах Японии .

В сложной ситуации нестабильного, изменяющегося общества с изменяющимся образованием принципы адаптивного, интерпретативно-«понимающего» воспитания (Абельс Х.) дополняют потенциал нормативных моделей воспитания [1, с.43–44]. Это характерно для моделей двуязычных школ, ориентированных на детей мигрантов, где преподавание и воспитание ведется на родном и государственном языках; в handicap-schools, школах для детей, испытывающих затруднения в учебе и нуждающихся в щадящих дидактических условиях; в моделях авторских школ, где обучение и воспитание ведется по оригинальной педагогической системе; в школах, деятельность которых основана на идеях М.Монтессори, Януша Корчака и других создателей моделей гуманистического воспитания.

Сегодня основные модели современного зарубежного воспитания предполагают соответствующие им социокультурные формы и нормы. Общественное воспитание в них осуществляется не только школой или внешкольными образовательными учреждениями, но и любыми общественными, государственными и негосударственными организациями (non-governmental organizations, в сокращении NGO-s), как субъектами воспитания, имеющими лицензию на предоставление образовательных услуг[8]. Приведем некоторые примеры жизнеспособных моделей вос-

питания, имеющих историческую перспективу в практике зарубежного образования.

Теория и практика поликультурного воспитания является необходимой составляющей всех полиэтнических (многонациональных) сообществ. В настоящее время поликультурное воспитание является основой официальной политики Европейского Союза в сфере образования. Предполагается, что школа должна эффективно решать задачи социокультурной адаптации коренных меньшинств и иммигрантов, учитывая по максимуму различия субъектов воспитательного воздействия. Частными моделями поликультурного воспитания являются воспитание иммигрантов (education of immigrants) и воспитание национальных меньшинств (national minorities education). В Западной Европе практика поликультурного воспитания все более ориентируется на так называемую стратегию общеевропейского воспитания, акцентирующего необходимость полноценного социокультурного взаимодействия европейцев. В противоречивых условиях современной (глобализирующейся) цивилизации практикуются, по существу, три воспитательные практики – три основные модели поликультурного воспитания: инкорпорирующая, интегративная и мультикультуральная [1, с.46–48].

С учетом всех рисков, угроз и ограничений современной стихийной социализации, в современных перспективных моделях воспитания, отвечающих вызовам «нового социокультурного времени» XXI века, акцент воспитания переносится с «должного» на «потенциально возможное», вероятное. Для этого в процессе воспитания его смыслы задаются так, чтобы позволить воспитанникам адекватно оценивать себя и свое гражданское поведение. Психолого-педагогические идеи и концепты данного направления в свое время разрабатывались К.-Р.Роджерсом, А.Маслоу, К.Паттерсоном, Дж.Брауном, Ш.Бюлером и др. Во многом, в силу пережитого Европой тоталитарного фашистского прошлого, на потребностях и интересах ребенка делается особый акцент. Вследствие этого в практике обучения педагоги, придерживающиеся неэгалитарного подхода к воспитанию, рекомендуют ориентироваться на так называемую неадаптивную социализацию – т.е. на познавательные стремления и личностный рост ребенка, а не на внешнюю логику учебных дисциплин [4]. В так называемых демократических школах в логике теории и практики «свободного воспитания» ребенку предоставляется выбор и предметов и формы обучения.

Педагоги, придерживающиеся личностного, но «безоценочного» подхода в общественном воспитании, считают исключительно важным пробуждать детскую инициативу и индивидуальность, выделяя, одобряя и

поощряя особенности воспитанников. Это уже вполне сформированная традиция моделей свободных школ, нового воспитания и свободного воспитания, концептуально опирающегося на идеологию личностно ориентированного образования [7, с.165–167]. В этом ряду можно особо выделить некоторые (но не все!) Alternative Education models, альтернативные дидактические модели, демонстрирующие герменевтический подход к воспитанию. Ребенок перестает восприниматься как «неполноценный взрослый», детство рассматривается как полноправный возраст развития человека как личности и гражданина (Я.Корчак, М.Монтессори, Л.Кольберг, А.Нейл, И. Иллич). Практически впервые в истории педагогики моделируется особое «пространство детства» (И.Д,Демакова и др.) как особое состояние и среда жизнедеятельности юного человека.

Отвечают современной социальной ситуации и модели, созданные в соответствии с методом проектов. Данная модель «программированного обучения» и воспитания родом из США (У.Килпатрик и др.), в ее рамках ученикам предоставлено право свободного выбора занятий, корректировки содержания программ. Учитель оказывает помощь воспитаннику как воспитатель и тьютор-наставник. Наиболее популярна модель воспитания по системе Джона Ховарда (США) – PACE-model, модель программированного автономного продвижения воспитанника по так называемым индивидуальным траекториям развития (с пошаговым продвижением и самоконтролем – от англ. pace – шаг) в интегративных курсах. Модель воспитания в школах, работающих по "дельтаплану" (Англия, США) также ориентирована на идеи свободного развития ребенка. Воспитанники обладают правом выбора занятий по гибкому и вариативному расписанию, учатся работать и жить в микрогруппах (вариант воспитания в рамках модели метода проектов называется cooperative learning, кооперативное учение).

Активно развивается модель воспитания, соответствующая дидактической модели сюжетно-ролевой игры (Role play educational models). Как особая социокультурная ценность, которую, необходимо воспитать в новом поколении, зарубежными педагогами сегодня подчеркивается и ценится team spirit, «командный дух». Отмечается, что сюжетно-ролевые игры способствуют воспитанию этого team spirit, позволяя воспитанникам развивать свои коммуникативные способности. Ярким примером подобной воспитательной практики может служить Международный Корчаковский лагерь, отчасти берущий на себя функции компенсирующего семейного воспитания. Разновидностью воспитательной практики сюжетно-ролевой игры является модель симуляционных (имитационных) игр (например,

creative conflict solving – теории и практики творческого разрешения конфликта) [2]. Групповая работа (Team work) – эта социокультурная практика чаще других дает оптимальные результаты по формированию структурированной открытой детской или детско-взрослой общности.

Не только в Европе, но и в странах Балтии и СНГ, включая Российскую Федерацию, педагогами Франции энергично пропагандируется модель «Педагогические Мастерские» (название Workshops – в британской традиции, les Ateliers – ателье – во французской практике «Новой школы» «les ecoles nouvelles»). Истоки этой модели обучения и воспитания восходят к началу XX века, со времени фиксации кризиса форм и методов традиционного обучения и воспитания. В этом же дидактическом ключе активно развивается система Teach-in: «тич-ин», (буквально: «учись внутри»). Это модель интерпретативного, воспитывающего обучения (interpretative education), примерно с 1968-1969 гг. стала популярна как в средних школах, так и в практике высших учебных заведений США, Великобритании, Канады, Австралии и др. Эта модель воспитания представляет собой диспут-семинар, своего рода дискуссионную площадку, воспитательный сбор для обсуждения злободневных тем. К данной модели примыкает и модель воспитания в рамках дидактического проекта ситуационного анализа (case studies). С1924 года case studies был успешно апробирован как учебное средство в Harvard Business School и стал моделью деловой игры на примерах реальных жизненных ситуаций. Цель данной социокультурной практики – школьники, студенты и специалисты учатся видеть процессы, различные по типологии, однако, вполне сводимые по общим основаниям, которые и требуется отыскать.

Каковы же основные наши выводы и прогнозы, хотя бы и делаемые с известной осторожностью и допущениями? Ориентация современного образования на его непрерывность и формирование рефлексивных способностей активизирует воспитательные практики так называемого критического мышления. Вариативность социального самоопределения, скорее всего, будет осуществляться консервативно, в соответствии с довольно жестко заданными моральными и гражданскими ценностно-смысловыми эталонами страны проживания. В теории и практике зарубежной школы модели нормативного воспитания обогащаются рядом положений педагогической герменевтики (детоцентризм, свободоспособность личности воспитанника, критическое мышление, социальная ответственность). Модели воспитания, формировавшиеся в начале и в первой половине XX века на основе конвейерной матрицы промышленного производства (такие, как

модель прагматистского воспитания по Дж.Дьюи) уже не вполне соответствуют современной макроэкономической и социальной ситуации и, видимо, должны быть основательно скорректированы и переосмыслены. В то же время целые группы существующих сегодня моделей альтернативного воспитания будут свернуты как не актуальные и не отвечающие условиям перехода к новому технологическому укладу. Этот вывод, в целом, пока подтверждается анализом тенденций развития существующих социокультурных практик современного зарубежного образования. Модели поликультурного воспитания, скорее всего, будут переосмыслены с учетом негативного опыта последних десятилетий и усилены моделями воспитания коренных меньшинств, воспитания мигрантов. Культивируя team spirit (коллективистское воспитание), нормативные модели социального воспитания солидаристского типа сегодня культуросообразны. Они актуальны в силу того, что стараются учитывать неожиданные и нестандартные реалии современной социальной ситуации и дают возможность реализовать непрерывность образования от школы к вузу, в определенной мере смягчив скачок, перерыв постепенности, вызванный качественными отличиями высшей школы от школы средней.

Литература

1. *Беляев Г.Ю.* Актуальные направления и модели воспитания в современной международной практике // Сибирский педагогический журнал. — 2013. – №3. – С. 42-48

2. Всемирный доклад по образованию 1998г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – ЮНЕСКО, 1998. – 175с. – С.3-10.

3. *Громыко Ю.В.* Что такое новый, седьмой техно-промышленный уклад? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1147.htm

4. *Делор Ж., Аль-Муфти Иннам, Амаги, Изао* и др. Образование: сокрытое сокровище Delors, Jacques Lucien Jean: /Learning: The Theasure Within // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – МОУ ВПП ЮНЕСКО «Образование для всех». – ЮНЕСКО, 1996 г. – [Электронный ресурс]: http://www/ifap.ru

5. Дети цифровой эры / Пэлфри Дж., Гассер Урс: [пер. с англ. Н. Яцюк]. М.: Эксмо, 2011. – 368 с. – (Психологи нового поколения). (Born digital. Understanding the First Generation of Digital Natives, by J. Palfrey and U.Gasser, 2008). – С.14-15.

6. *Зимняя И.А.* Стратегия воспитания: возможности и реальности / И.А.Зимняя // Интеграция науки и высшего образования. – 2006. – №1. – С. 67-74.

7. «Новые ценности образования \ New educational values»: Культурные модели школ. – Х. Исигуро «О японском эгалитаризме». Вып. 6. М.: ИПИ РАО, 1997. – 248с. – С.165–176.

8. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности//Сб. науч. тр./ Под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. М.: ИТИП РАО, 2009.

9. *Селиванова Н.Л.* Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – №1. – С.33

10. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития/Д.И.Фельдштейн. М.: МПСИ – Воронеж: МОДЭК, 2010.. – С.10 –13.

11. Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E.Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437–442.

12. Faurschou Hvid Jan; Helle (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education// Laererseminariemes Rektorforsamling. — Jelling Bogtrykkeri AS, 1999

Т.А. Ромм

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ[1]

В статье представлены цивилизационные основания педагогической теоретизации социального воспитания в отечественной педагогике; показана тенденция теории социального воспитания с учетом изменения социокультурных условий в XX в.

Ключевые слова:
Социальное воспитание, цивилизационные особенности, социальная педагогика.

Усложнение социальности современного мира, который характеризуют как нестабильный, неустойчивый, изменяющийся, становится источником противоречивого развития человека. «Девальвация» социальной реальности (З. Бауман) сопровождается постоянным испытанием человека на прочность, создает ситуации, когда он не может продолжать жить. «Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», «кидалт» (инфантилизм) – подобные атрибуты современной социальной жизни не только связаны с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека.

Особое значение это имеет для растущих

[1] Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного, научного фонда (РГНФ), проект № РГНФ 13-06-00162а

поколений. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т. к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведет к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. Исследователи (Д. В. Григорьев, Вал. А. Лукин, И. А. Колесникова, Е. Н. Сорочинская, Д. И. Фельдштейн и др.) отмечают сохраняющиеся в детской и молодежной среде негативные явления: детский алкоголизм, рост суицидальных настроений, снижение уровня психического, физического здоровья, распространенность агрессивного типа поведения, экстремизма, нетерпимости. Однако становится все более очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А. В. Мудрику: криминальные, тоталитарные, квазикультовые), но сами процессы десоциализации (А. В. Мудрик), или диссоциализации (И. А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления: «можно говорить о сезитивности различных жизненных этапов для «культивирования» определенных а-, анти-, диссоциальных проявлений» [4, с. 124]. Все это приводит человека в «объективно кризисное состояние» (виктимизация, по А.В. Мудрику), для преодоления которого особое значение приобретает установление смысла и значения конкретной ситуации для себя лично с минимальной опорой на социальные предопределенности и с актуализацией всего личностного ресурса. Источники последнего находятся в противоречиях между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идущими от общества и государства) влияниями на развитие человека и ограниченностью его внутренних установок. Разрешение данных противоречий может происходить как стихийно (в семье, религиозной общине), так и в процессе воспитания.

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирование личности», «социальное становление», «общественный характер (или направленность) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг. наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание», которое понимается нами, вслед за А.В. Мудриком, как вид воспитания, направленного на обеспечение решения задач социализации человека по включению в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспро-

изводства культуры, и одновременно развитие и самоизменение человека в этом процессе []. Данное представление о социальном воспитании продолжает отечественную педагогическую традицию, которая может быть осмыслена сквозь призму цивилизационного своеобразия (А. С. Ахиезер, М. А. Барг, М. В. Богуславский, И. Е. Видт, Л. Н. Гумилев, А. Я. Гуревич, Г. Б. Корнетов, Лид. И. Новикова и др.).

Во-первых, доминирование христианского культурно-ценностного мироощущения русского человека. По мнению П. А. Сорокина, с конца IX до XVIII столетия основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия. Как «православно-христианскую» квалифицирует российскую цивилизацию А. Дж. Тойнби. Став основой «цивилизационной ментальности», православие впоследствии определило собой социокультурное развитие страны. По выражению С. С. Аверинцева, христианство по природе своей педагогично. Бог для верующего христианина – Отец и Учитель, Христос – образец для подражания, воспринимается как воспитатель и педагог. Ветхозаветный педагогический идеал, по мнению П. Ф. Каптерева, связанный с безусловной покорностью воле родителей и воспитателей, соответствовал реалиям древнерусского общества, а также религиозному духу православного христианства. Учитывая роль православия как этнокультурной доминанты, педагогика на Руси понималась как «душевное строение» (О. Е. Кошелева): рассудочное, внешнее познание здесь противостоит внутреннему, истинному, душевному. Ее цель – помочь овладеть христианским мировоззрением, добродетелями, стать нравственным в поступках. В отличие от западной педагогической традиции, где на первое место выходит рационализация религиозного познания, и важное место (особенно с XV – XVII вв.) занимает профессиональная подготовка (Л. В. Мошкова).

Во-вторых, педагогическая традиция России формировалась под влиянием господства общинного жизненного строя и христианской позиции при решении социальных вопросов (М. А. Демков, П. Ф. Каптерев, В. О.Ключевский, А. П. Медведков, А. С. Хомяков и др.). Традиционная апелляция православия к общему сопереживанию, к идее коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости наиболее тесно связана с общинным строем жизни. Община была не только хозяйственным объединением, но также первоосновой социальности и нравственности в России. «Община, – отмечает К. Д. Кавелин, – явление живое, действительное и оттого весьма сложное: она органически связана со всеми сторонами народ-

ной жизни, находится под их влиянием и сама на них влияет» [2, с. 59]. В её укладе существовала и воспитательная деятельность.

В-третьих, духовно-ценностные ориентиры, задаваемые философской рефлексией, утверждающие неприятие «возвышения» разума, который она отождествляла с прагматическим рассудком; в противовес этому формируя установку на предпочтение интуитивного «схватывания» конкретной реальности в ее целостности и неразложимости. Это нашло свое выражение в ценностном предпочтении интуитивного подхода к мирообъяснению в его целостности и неразложимости, в распространенности эмоционально-насыщенных образов, иллюзий, аллегорий, символов логических понятий и категорий; в опоре на интуицию, а не на развернутое, логически выстроенное доказательство. Неприязнь к расчленяющему анализу оборачивалась в философской мысли России апологией синтеза как основы «собирания» Космоса, общества и человека под знаком «высших ценностей». Религиозная традиция, вносившая элементы мистики и иррационализма в философию (В. В. Розанов, И. А. Ильин, Г. В. Флоровский, Г. П. Федотов, Н. О. Лосский, А. В. Ельчанинов и др.), влияла на духовно-ценностную ориентацию педагогических идей. Наряду с этим разработка проблем духовности осуществлялась в контексте мирской жизни. Однако и здесь присутствует особое внимание к нравственным ценностям как идеальным первопричинам поддержания общества (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, С. Л. Франк, К. Н. Леонтьев и др.). Триединство Истины, Добра и Красоты в русской философской мысли рассматривалось как ценностное основание и педагогических концепций.

В-четвертых, социальный (общественный) характер народной педагогики. Деятельности братских школ XV–XVI вв., старообрядческих школ, входящих в хозяйственно-культурные центры жизни старообрядческих общин, домашних школ грамотности представляют образцы педагогики, которая развивалась в структуре непосредственной жизнедеятельности людей. Основные принципы её существования: равенство, сохранение связи с семьёй, взаимная ответственность школы и семьи, частичное самоуправление. Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин отмечали необходимость организации такой школы, которая должна выполнять связующую роль в обществе. Из неё должны выходить молодые люди, подготовленные в духе общественной нравственности, без которой никакое общество не может быть крепко. По словам В. Я. Стоюнина, нравственное значение русской школы можно определить только тесной связью с обществом [13].

В-пятых, участие общественности в деле образования и воспитания, ко-

торое П. Ф. Каптерев определяет как основополагающий признак развития отечественной педагогики дооктябрьского периода. В зависимости от того, кто является органом педагогического самосознания, создаёт педагогические идеалы и школы, непосредственно устраивает дела по народному образованию: «народ ли в виде мелких своих ячеек-семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, правительство как орган государственной жизни» [3, с. VIII], зависело содержание воспитания.

Таким образом, исторически вопрос развития, становления личности в России решался с социально-воспитательных позиций: в ее отношениях и опоре на окружающий мир, среду. По мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека происходило расширение содержания различных (философских, социально-политических, социологических и др.) теоретических представлений-образов об основах социального становления человека, как способе бытия человека в мире (В. В. Зеньковский, А. С. Хомяков), составляющей общественного развития (А. В. Луначарский); средстве решения социально-политических проблем государства (Н. К. Крупская, П. И. Новгородцев). Благодаря этим идеям уточняется характеристика социального аспекта в воспитании, что стало основой для становления социально-педагогического направления на рубеже XIX–XX вв., когда термин «социальное воспитание» выступает в качестве педагогической категории [подроб. об этом: 9]. Но *в данный период по-прежнему широко распространен термин «общественное воспитание» (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубиншштейн, К. Д. Ушинский и др.), которым фиксировалась традиция отечественной педагогики* признания множественности и разнообразия факторов среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека – социального воспитания. В понимание среды включают: тип общественного устройства (Н. Г. Чернышевский, Н. В. Шелгунов), религиозность (В. В. Зеньковский), образ жизни (В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий), общественные отношения (П. Ф. Лесгафт), культуру (С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев), воспитательное пространство учреждения (К. Н. Вентцель), воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера (Е. Н. Медынский), общественные организации, в том числе – политические (Н. К. Крупская), семья (М. М. Рубинштейн), образовательно-воспитательные учреждения (К. Н. Рукавишников), характер местности (В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой) и т.д. Специфическим элементом среды на рубеже XIX и XX вв. начинает осознаваться детское сообщество, товари-

щество (К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий и др.).

Благодаря этому социальное воспитание осмысляется в педагогических концепциях в связи с задачами формирования и развития в человеке чувства или долга причастности к обществу путем накапливания индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок (К. Н. Рукавишников, С. Т. Шацкий, Д. Дриль, К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и др.). Особенно важным является понимание того, что решение подобных задач впрямую связано с созданием такого учреждения, в котором необходимо создать специальные условия, особую жизнедеятельность, обеспечить ответственность педагогов, других взрослых, т.е. воспитательной организации (школы, приюта, детской площадки).

Наиболее широкое педагогическое толкование термин приобретает в 1920-е гг. в Советской России. Широко известна категоризация социального воспитания, предложенная Н. Н. Иорданским. В отечественной педагогике этого времени контекст социального воспитания был разнообразен:

– общественно-политическое, трудовое, гражданственное содержание воспитания человека нового общества (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.);

– трактовка социального воспитания как развития личности в контексте общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре (В. П. Вахтеров, С. И. Гревс, П. Ф. Каптерев, Л. С. Выготский);

– социальное воспитание как целостный процесс формирования личности, подвергающейся различным внешним воздействиям (М. В. Крупенина, С. М. Ривес, В. Н. Шульгин).

Однако наиболее тесно понятие «социальное воспитание» оказалось связано с утверждением социального характера происхождения человека, с детерминирующим влиянием широкой социальной среды и общественного строя на воспитание личности.

К сожалению, постепенно на первое место выходит идеологическое содержание: социальное воспитание начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях воспитания из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за социалистическое общество. Понятие переносится из сугубо педагогической сферы в политическую, социально-защитную, культурно-просветительскую («соцвос» в жизни Советской России обозначал отдел социального воспитания при органах власти всех уровней, который

решал комплекс разнообразных социальных задач: беспризорность, неграмотность, попечение).

Критика педологии как «ложно-научной», «антимарксистской» трактовки обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами (постановление Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») привела к тому, что взамен установки на научное обоснование целостного процесса развития ребенка провозглашался примат практики социалистического строительства, «успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей». Успешность в решении наиболее острых социальных проблем (беспризорность, неграмотность) в СССР к середине 1930-х гг., убежденность в отсутствии противоречий в социалистическом обществе между индивидом и государством, свойственных буржуазному обществу (А. В. Луначарский), – – все это способствовало «изъятию» термина и понятия «социальное воспитание» из педагогического контекста. Содержание воспитания в советском обществе приобретало все более социально-нормативный характер и идеологизированную направленность. Постепенно в отечественной педагогике закрепилась трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания (что собственно более близко к трактовке социализации человека). Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности («коммунистическое воспитание»).

Обращение к термину «социальное воспитание» произошло в 1970–1990-е гг. в связи с развитием идей педагогики микросоциума (М. М. Плоткин, В. Г. Бочарова), обсуждением проблем социализации подростка (И. С. Кон), разработкой теории воспитательных систем (Л. И. Новикова) в аспекте изучения воспитательных влияний социальной среды на развитие и формирование личности; а также со становлением института социальной педагогики (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова).

Современная теоретизация социального воспитания должна учитывать разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, опираясь на современный уровень философского, социологического, психологического знания. Так, эвристичсекие возможности анализа социального воспитания с точки зрения нормативного, интерпретативного и нормативно-интерпретативного общенаучных

подходов позволяет свести к минимуму односторонность в понимании педагогических феноменов; дополнять нормативное, структурно-функциональное (традиционное) осмысление воспитания как социального явления – интерпретативно-понимающим, которое фиксирует их культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности [11]. В этом русле фактически работали и работают В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX– начале XXIвв .– И.Д. Демакова, Б.З. Вульфов, И.А. Колесникова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский и др.

В основе нормативно-интерпретативного представления социального воспитания – признание неоднозначности влияния социальной среды; выделение субъективного плана социальности человека и ориентация на ценности интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов, значимости отношений для развития социальности человека.

Целеполагание и содержание нормативно-интерпретативного содержания социального воспитания идет от признания социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития – как формирование готовности ребенка к активному деятельному участию в жизни общества на основе развития чувства социальной сопричастности, социальной активности и отношений. Так, исследования проблем детских группировок в 1920-е гг. (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, О.С. Лозинский, Г.В. Мурашев, А.А. Фортунатов и др.), в которых рассматривались вопросы стихийного и неформального коллективообразования, «вожачества», межличностных отношений внутри коллектива, роли стихийных группировок в формировании личности ребенка [8], способствовали формированию представлений о содержании педагогического управления жизнедеятельностью группировок как средствах приобщениях человека к социально значимым ценностям и ролям. В первые десятилетия советской власти подобное содержание развивается также в связи с решением проблемы перевоспитания трудных детей и подростков, о чем пишет В.Д. Семенов и другие исследователи. В работах С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана, В.И. Куфаева и др. обобщается опыт по перевоспитанию правонарушителей, где основное внимание уделяется процессам развития самостоятельности, инициативности, товарищеских взаимоотношений, насыщенной атмосфере жизни. Обоснованность такого представления о социальном воспитании была подкреплена психологическими разработками типологии характеров

трудных детей и подростков (П.Г. Бельский, Г.С. Ивантер, В.П. Кащенко и др.); внутриколлективных отношений (М.Ф. Беляев, А.С. Залужный, А.А. Фортунатов и др.).

Особое значение для формирования нормативно-интерпретативного содержания образа социального воспитания имела разработка проблем воспитательного коллектива, инициированная Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным (Л.П. Буева, Б.З. Вульфов, А.Т. Куракин, Х.Й Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов и др.) Воспитание в коллективе (коллективное воспитание), которое находится в центре внимания научной школы Л.И. Новиковой – это в определенной мере социальное воспитание, поскольку оно направлено на приобретение того социального опыта, который потребуется человеку в будущем. «Детский коллектив – своеобразная модель общества. Он необходим обществу как инструмент воспитания, чтобы с его помощью «поместить» в ребенке «государство», – то самое государство, которое обладает определенными принципами, правилами, социальными нормами и для жизни в котором педагоги готовят своих воспитанников» [7]. Опираясь на специально проведенные исследования коллективного воспитания, Л.И. Новикова выделяет условия его реализации, среди которых важнейшее значение уделяется формированию межличностных отношений, объединяющих детей как членов социально-психологической общности. Отношение начинает выступать как значимый компонент самой структуры личности (Л.П. Буева, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.). В трактовке личности, которую дает А.В. Мудрик (1983), личность определяется как развивающаяся «система отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой» [6, с. 5]. «Отношение» предстает как значимое условие, определяющее степень и характер влияния среды на человека (Б.З. Вульфов). В связи с этим актуализируется значимость формальной и неформальной структур коллектива, сочетание рациональной организации деятельности детей и их общения.

Благодаря этому сочетанию расширяется круг средств социального воспитания, который включает в себя не только формальный детский коллектив, самоуправление; совместную деятельность субъектов по решению социально значимых задач, но также – структуру формальных и неформальных отношений, эмоционально-смысловые и ценностные значения, микросоциум, межличностное взаимодействие, общение. Так, гуманистическое основание подхода В.А. Сухомлинского позволило ему сформулировать представление об общественном воспитании как усвоении образа жизни,

который ребенок ведет в семье, в общении со сверстниками. Успешность этого процесса во многом зависит от полноценности эмоциональной жизни детского коллектива. В основе исследовательских работ И.П. Иванова – педагогическая проблема взаимоотношений детей и взрослых, позитивный воспитательный опыт которых он анализирует и осмысляет на примере содружества представителей разных поколений. Значимость эмоциональной сферы для становления личности подростка; эмоциональность как необходимое условие развития социальной позиции школьника – предмет внимания К.Д. Радиной. На исследование субъективно значимых коллективообразующих компонентов (интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность, социально-психологическая зрелость группы, психологическая структура группы и пр.) нацелено внимание А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского и других представителей курско-костромской научной школы, что сегодня может быть расценено как разработка психологических основ социального воспитания (А.Г. Кирпичник, И.С. Полонский, А.С. Чернышев и др.). Результат социального воспитания в нормативно-интерпретативном содержании – социальность как сочетание определенных личностных и психических качеств, позволяющих личности следовать субъективно переживаемому общественному долгу, действовать самостоятельно и ответственно.

Современное осмысление социального воспитания продолжает историческую педагогическую традицию пристального внимания российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте; с признанием значимости эмоционально-личностного контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. Социальное воспитание рассматривалось не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

Изучение исторической преемственности социально-воспитательной идеи (И.Н. Андреева, Т.С. Просветова, С.А. Расчетина, Д.В. Потепалов, Т.А. Ромм и др.) как осмысления взаимосвязанных вопросов по поводу процесса «вписывания» человека в социальную жизнь способствует выявлению взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих феномену социального воспитания. Благодаря педагогическому анализу концепций соци-

ализации (Ю.И. Кривов, И.С. Кон, А.В. Мудрик) и их введению в контекст теории воспитания, стало возможным зафиксировать взаимозависимость и взаимовлияние между процессом/результатом социализации и характером социального воспитания. За последние 15 лет проведен целый ряд полноценных исследований, в которых предложены обобщения выявленных в них фактов и закономерностей, объясняющих явления и процессы, происходящих в отдельных сферах социального воспитания (В.М. Басова, Г.П. Бобылев, А.В. Волохов, М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов, М.В. Никитский, В.И. Петрищев, М.М. Плоткин, Н.Е. Романюта, М.И. Рожков, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая, О.Л. Янушкявичене и др.). В современной педагогике развиваются различные теоретические концепты (образы), в которых отражаются содержание и результат субъективного осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального в воспитании (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, М.М. Плоткин, С.А. Расчетина, М.И. Рожков, В.Д. Семенов, Л.К. Синцова, В.А. Фокин и др.).

Социальные аспекты проблемы воспитания, проявленные началом XXI века, по словам Н. Л. Селивановой [12], тесно связаны с обращением ко всем сторонам целостности человека: личностной, духовной, субъектной, что позволяет современной теории социального воспитания учитывать достижения и установки гуманитарного знания по вопросам социализации, социального формирования человека. Но, что не менее важно, эта установка позволяет воспринять и актуализировать накопленное в отечественной педагогике теоретическое представление о социальном аспекте воспитания. Социальное воспитание предстает не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

Литература

1. *Иорданский Н.Н.* Основы и практика социального воспитания. М.: Раб-к просвещения, 1925. – 190 с.;

2. *Кавелин К.Д.* Наш умственный строй: Ст. по филос. русской истории, культуры. М.: Правда, 1989. – 653 с.

3. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. Пг.: Земля, 1915. – XXI. – 746 с.

4. *Колесникова И. А.* Об устройстве и механизмах диссоциального воспитания // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 124–137.

5. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М.: МПСИ, 2009 – 568 с.

6. *Мудрик А.В.* Психология и воспитание. М.: МПСИ, 2006. – С. 5.

7. *Новикова Л.И.* К исследованию педагогических проблем коллектива // Проблемы теории воспитания. Ч.1. / Под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. М.: Педагогика, 1974. – С. 135–150.

8. Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / Под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. М.: Педагогика, 1973. – 318 с.

9. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания – 2011. – № 1. – С. 91–100.

10. *Ромм Т. А.* Социокультурные особенности развития отечественной социальной педагогики // Философия образования. – 2005. – № 2. – С. 127–133.

11. *Ромм Т. А.* Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 129–137.

12. *Селиванова Н. Л.* Современная теория воспитания: проблема несовершенства // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1 (18). – С. 65–69.

13. *Стоюнин В.Я.* Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

С.Д. Поляков

Ключевые слова:
патриотическое воспитание; воспитательные результаты; гражданское воспитание; нравственное воспитание.

О ПРОБЛЕМАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена анализу различных трактовок феномена патриотического воспитания. Рассматривается соотношение патриотического воспитания с гражданским и нравственным воспитанием.

Цель данной статьи обсудить проблемы, возникающие при проектировании и осуществлении патриотического воспитания.

Первая проблема, требующая анализа – проблема педагогической формулировки цели патриотического воспитания.

Наиболее популярная трактовка цели патриотического воспитания – формирование (воспитание) любви к Родине – управленчески не удачна. Если любовь понимать как позитивное отношение к «объекту любви» с *большой силой* переживания и *целостной охваченностью* этим переживанием внутреннего мира человека, то получается тупиковый сюжет с результатом патриотического воспитания.

Разве можно сформировать такие «мощные» чувства у каждого человека и продуктивно ли это для его развития?

Более конструктивны педагогически другие интерпретации результатов патриотического воспитания:

– патриотизм как позиция ***защитника страны*** от внешних и внутренних врагов (защитная интерпретация);

– патриотизм как чувство гордости ***за до-***

стижения в культуре и истории страны («отцовская» интерпретация любви по Э.Фромму как «любви за что-то»);

– патриотизм как ***принятие судьбы отечества*** во всей её целостности («материнская» интерпретация любви как безусловной любви).

Первый вариант понимания патриотизма ставит вопросы о содержании «защитной позиции», о рисках её формирования, о месте и роли этой позиции в ценностной сфере школьников, ориентированных на «защитные» профессии и ориентированных на реализацию себя в других профессиональных сферах.

«Отцовский» вариант патриотизма требует анализа культурно-исторических реалий как возможного предмета гордости («чем гордится») и определения критериев их социоисторической позитивности – негативности.

«Материнская» интерпретация патриотизма ставит вопросы о критериях принятия-непринятия, содержания чувства принятия и его психологических последствий для развития личности.

Во всех этих «ходах» особое значение приобретает разработка и научное обоснование «техники педагогической безопасности» при соприкосновении учеников с социально и психологически острыми явлениями культуры и истории.

Нам ближе всего вторая интерпретация патриотизма, при которой цель патриотического воспитания может быть сформулирована как формирование положительного отношения (= интереса) к истории и культуре своей страны и воспитание гордости за её достижения.

Но при этой трактовке возникает вопрос: по отношению к чему в истории и культуре страны нужно формировать положительное отношение, что может быть предметом гордости?

Нам близок ответ: к тому в истории и культуре страны, что помогало, помогает человеку жить и развиваться.

Но для того чтобы происходило движение к такой цели в практической педагогической деятельности учителя, школы, учитель должен иметь ответы на вопросы: какие факты отечественной истории, какие события, какие деятели истории и культуры «достойны» формирования положительного отношения.

Такая работа, по-видимому, может осуществляться и в процессе обучения и во внеучебной деятельности.

Отметим, что работа с «патриотическим знанием» – не совсем работа воспитания, может быть, более удачный термин для такой деятельности – историко-культурное просвещение.

В современных подходах к пониманию результатов воспитания (по Д.В.Григорьеву и П..В.Степанову) такая задача трактуется как задача ***формирования «социального знания»,*** то есть того, на чем основано отношение к людям и к обществу [1].

Вторая составляющая результатов (и линия педагогической работы) – создание ситуаций эмоционального отклика, переживания по поводу отобранных фактов, событий истории и культуры. Практическая работа на этой линии воспитания требует ответа на два непростых вопроса:

– Как, какими приёмами, методами создавать эти переживания?

– Как узнать, есть ли соответствующие переживания у школьников? (Учителю в ответе на этот вопрос легко обмануться: он может считать, что ребята *должны* переживать в определённой ситуации то-то и то-то, *следовательно,* они *переживают*. Но то, что мы *предполагаем* про детей, совсем не обязательно есть в их жизни).

Третья линия и результат работы воспитания – деятельностная. Деятельностный результат воспитания, по Д.В.Григорьеву и П.В.Степнову, – это *не факты участия* школьников в мероприятиях, делах патриотического содержания, а осознанное, мотивированное участие в этих делах: «я буду, я участвую, я участвовал, *я хочу* участвовать, потому что это про историю моей семьи, села, школы, страны, потому что *я хочу* тоже что-то сделать для школы, села …».

Деятельностная линия патриотического воспитания вряд ли может быть широко развёрнута в обучении.

Реалистичны для обучения первые две цели патриотического воспитания: узнавание с интересом фактов, событий, деятелей культуры и истории и создание ситуаций переживания, сопереживания по поводу этих фактов.

Другой аспект результатов патриотического воспитания – это те специфические психологические образования, которые являются следствием достижения педагогических результатов [3].

Их модельный перечень, по нашему мнению, может быть таков:

– В мотивационной сфере – это появление, развитие интереса к истории и культуре страны, а также интерес к делам, деятельностям, интерпретируемым школьниками как улучшающие окружающую жизнь (жизнь «малой родины» и страны в целом).

– На ценностном уровне : становятся–не становятся ли принимаемыми, а то и личностно актуальными ценностями позитивные факты истории «малой родины» и страны.

– В образе мира актуализируются представления о фактах и людях, свя-

занных с историей страны и «малой родины».

– На уровне Я–концепции: появляется – не появляется оценивание своих действий (и себя в целом) как причастных к позитивному в истории и современности страны (как один из критериев самооценивания), а также идентификация себя с этими реалиями (появление – непоявление патриотического самосознания).

– В сфере межличностных отношений: оценка друг друга и отношения друг к другу и по критерию патриотичности, как мировоззренческой позиции.

Следующая проблема патриотического воспитания – проблема его соотношения с гражданским воспитанием.

Во-первых, обратим внимание на проблему акцентов: мы говорим с вами о воспитании гражданина РОССИИ или о воспитании ГРАЖДАНИНА России?

Первый вариант гражданского воспитания ближе к патриотическому воспитанию. Более того – в этом случае гражданское и патриотическое воспитания иногда неразличимы.

Причина этого исторична. В нашей советской истории гражданская позиция (в том виде, как она трактовалась в теории и практике педагогики) совпадала с позицией патриотической.

Второй акцент выводит на первый план специфические воспитательные задачи и результаты, которые делают гражданское воспитание специфичным явлением, связанным с патриотическим воспитанием, но относительно независимым от него.

Такое гражданское воспитание (по А.Н.Тубельскому) это:

– создание у школьников опыта защиты своих, личных интересов и интересов своей группы, своего коллектива;

– создание опыта активного социального действия (в том числе в форме реализации социальных проектов).

– создание опыта участия школьников в организации коллективной жизнедеятельности, того, что обычно называют ученическим и школьным самоуправлением (кстати, это не одно и то же);

– создание опыта нормотворчества: выработка школьниками и педагогами общих, групповых, коллективных правил, норм, законов[4].

Что важнее для современной социально-педагогической ситуации: патриотическое воспитание или гражданское, и почему. Ответ «и то и другое одинаково важны» неприемлем.

Педагоги работают в ограниченных временных рамках, и, чтобы в этих

рамках быть успешным, необходим выбор приоритета.

Представляется что, с точки зрения желаемых тенденцией развития нашего общества, приоритетны задачи гражданского образования, воспитания. Патриотическое воспитание – это важное серьёзное дело, но оно должно идти на фоне гражданского воспитания.

Ещё одна проблема – соотношение патриотического и духовно-нравственного воспитания. В педагогической литературе встречаются противоположные взгляды на их соотношение:

– патриотизм – часть, элемент духовности и нравственности;

– духовность, нравственность – составляющая патриотизма.

Более *практично* трактовать нравственность и патриотизм как разные явления: нравственность как выражение *отношений с близкими* людьми (родителями, друзьями, товарищами, учителями), а патриотизм как выражение *отношения к культуре, истории* страны.

Такое понимание соотношения нравственного воспитания и патриотического воспитания ведёт к необходимости различения механизмов и способов педагогической работы на поле нравственности и на поле патриотизма.

Сложнее с соотношением духовности и патриотизма. Слишком по-разному трактуется понятие духовности в религиозных, культурологических, философских текстах.

Обсуждение этого вопроса – самостоятельная непростая тема может быть предметом другой статьи.

Литература

1. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор. М.: Просвещение, 2011. – С. 224.

2. *Поляков С. Д.* Реалистическое воспитание. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – С. 176.

3. *Поляков С. Д.* Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. – С. 324.

4. *Тубельский А.Н.* Правовое пространство школы . М.: Мирос, 2002. – 112 с. .

ВОСПИТАНИЕ: В ПОИСКАХ «ТОЧКИ 1957»

В статье анализируются перспективы развития воспитания в контексте проводимой в последние годы модернизации российского образования и предлагаются пути актуализации воспитательного потенциала образовательных организаций.

П.В. Степанов

Ключевые слова:
воспитание, новые образовательные стандарты, новая система оплаты труда, единый государственный экзамен, мотивация педагогов.

1957 год. Это год не только начала новой, космической, эры. Это еще и год, который заставил человечество в полной мере осознать стратегическую роль школьного обучения. Да, именно она, наша обычная средняя школа, была названа главной причиной успешного запуска первого спутника Земли, а заодно – как отмечали в США – и главной угрозой их национальным интересам в развязанной против нас холодной войне. С тех самых пор учебным программам, государственным стандартам, системам проверки знаний и умений школьников во всем мире стараются уделять особо пристальное внимание. Следствием этого является наблюдаемый нами сегодня небывалый скачок в развитии науки, техники и технологии.

Все это очень здорово и прекрасно, однако... Однако, найдя главный источник технического прогресса цивилизации и показав пример его грамотного использования (увы, позволив себе при этом пропустить вперед другие страны – ведущие позиции в обучении детей школьного возраста сегодня принадлежат уже не нам), мы сделали лишь полдела. Мы не акцентировали внимание на роли средней шко-

лы как источника еще и нравственного прогресса общества или, по крайней мере, как тормоза его нравственной деградации. Увлекшись ЗУНами, компетентностями, ЕГЭ и процентами поступлений в вузы, мы не уделяем столь же пристального внимания воспитанию детей. Слова о «воспитании как первостепенном приоритете (именно так было записано в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года) в образовании» до сих пор остаются пустой декларацией.

Для того чтобы убедиться в этом, достаточно честно ответить себе на несколько вопросов. На что обращается большее внимание при проведении процедуры аттестации школы: на учебный процесс или воспитательный? Чего более всего хотят родители от школы: чтобы она подготовила их чад к поступлению в вуз или чтобы сделала из них порядочных людей? Какая часть работы педагога больше оплачивается: работа как учителя-предметника или как воспитателя? Увы, воспитание в средней школе и сегодня находится на положении падчерицы.

К сожалению, это тоже приносит свои плоды. За примерами того, что знание без воспитания может оказаться мечом в руках сумасшедшего (известное высказывание Д.И.Менделеева), ходить далеко не надо. Создатели газовых камер и мировых террористических сетей, отъявленные преступники и диктаторы новейшей истории были в свое время вполне успешными учениками. Сотни известных на весь мир негодяев оканчивали вузы и даже получали ученые степени. Геббельс, к примеру, защитил докторскую диссертацию, а Пиночет был... членом национального географического общества и писал научные труды. Маньяк Чикатило и аферист Мавроди, диктатор Ким Чен Ир и «охотник на ведьм» Маккарти, даже оспаривавшие друг у друга право называться террористом № 1 Бен Ладен и Джордж Буш имели дипломы отнюдь не церковноприходских школ…

Увы, и в нашей повседневной жизни мы страдаем от невоспитанных людей гораздо больше, чем от глупцов. Именно они заставляют нас бояться идти поздно вечером по темным улицам. Именно они вынуждают нас волноваться за своих детей, гуляющих даже в собственном дворе. Именно они хамят нам в общественном транспорте, играют с нами в «лохотрон» на вокзалах, крадут наши голоса на избирательных участках, лгут нам с телеэкранов, обсчитывают нас на рынке или в магазине. А ведь еще в начале прошлого века замечательный педагог С.Т.Шацкий говорил о том, что совсем недостаточно научить ребенка просто считать – надо научить его не обсчитывать!

Однако те, кто принимает в нашей стране стратегические решения, как

будто и не замечает этого, продолжая «модернизировать» отечественное образование таким образом, что воспитанию в нем не находится места. Самые нашумевшие из последних реформ – это введение ЕГЭ, НСОТ и ФГОС.

Как они отражаются на жизни школы и, в частности, на школьном воспитании?

Начнем, пожалуй, с ***ЕГЭ*** – нововведения, уже ставшего школьной повседневностью. Увы, ЕГЭ в том виде, в каком оно существует сейчас, оказывает на старшеклассников довольно мощное стихийное социализирующее влияние – причем такое, которое противоречит целенаправленному воспитывающему влиянию педагогов. Приходя в школу, наши дети слышат от взрослых о том, что надо быть правдивыми, что подсказывать на уроке плохо, что списывать нечестно, что знания нужно получать только собственным трудом, а хорошие отметки нужно заслужить. Но чем ближе срок сдачи ЕГЭ, тем все большее число учащихся осознает, что лучшая стратегия поведения на этом самом ЕГЭ – именно обман, что те же взрослые (по крайней мере, значительная их часть: от родителей до губернатора) вовсе не против такого обмана, что они готовы либо закрывать на это глаза, либо открыто помогать им в этом. Увы, ЕГЭ приучает детей врать и изворачиваться, ЕГЭ формирует в отечественном образовании культуру лжи и подтасовок, ЕГЭ способствует становлению у подрастающего поколения социально опасной мировоззренческой установки: «Честность – качество неудачников, а вот умение выкрутиться, обмануть, обойти правила, слукавить – качество успешных в жизни людей!» Последствия для страны и для каждого из нас легко предсказуемы: нас будут лечить врачи с купленными дипломами, нас будут обслуживать полуграмотные социальные работники, нами будут управлять лукавые прохиндеи.

Не меньше опасности для воспитания детей в школе таит в себе и новая система оплаты труда педагогов – ***НСОТ***. Как известно, НСОТ предполагает наличие стимулирующей части оплаты труда педагога. Но вот проблема: отразить воспитательную работу педагога в этой стимулирующей части почти невозможно. Платить по результатам воспитания школьников? Но кто достоверно скажет, результаты чьей именно деятельности мы фиксируем в ребенке? По количеству проведенных мероприятий? Наивно. От их количества, как известно, качество воспитания никак не зависит. По местам, которые школьники занимают во всякого рода внеучебных конкурсах и соревнованиях? Глупо. Причем тут места?

Поскольку выразить усилия педагога в воспитании детей стимулирую-

щими рублями и копейками весьма затруднительно, существует опасность, что эта важная составляющая педагогической деятельности будет становиться все менее и менее популярной. Сработает принцип: если за это не доплачивают, зачем стараться, зачем быть лучше?

Кроме того, НСОТ может спровоцировать и нездоровую конкуренцию между педагогами. Помогать своему коллеге в его работе теперь становится невыгодным, ведь тогда деньги из стимулирующей части, и без того небольшой, попадут в его зарплатную ведомость, а не в твою. Для воспитательной работы в школе это также большой минус, ведь воспитание всегда было делом коллективным, предметом общих усилий педагогов. И если при определении стимулирующей части оплаты труда будут учитываться только лишь индивидуальные достижения педагогов, это может привести к разобщению педагогических работников, что в конечном итоге приведет к общему снижению воспитательного потенциала образовательных учреждений.

ФГОС... Много надежд специалисты, занимающиеся воспитанием, возлагали на новый образовательный стандарт. Ведь в нем в очередной раз не просто заговорили о необходимости школьного воспитания, но и предложили конкретные пути и способы реализации воспитательной функции школы и, самое главное – механизм достойного финансирования воспитательной работы (в первую очередь – через оплату часов, выделенных на внеурочную деятельность).

Однако эти надежды рухнули, когда в Стандарт были внесены изменения, удалившие внеурочную деятельность из Учебного плана школы и удалившие четкое указание на количество оплачиваемых часов на внеурочные занятия, которые при желании могли бы получить педагоги. То есть внеурочные занятия оставили без гарантированной и одинаковой с учебными занятиями оплаты, а определение ее объема сделали прерогативой регионов, которые, вообще, имеют право уменьшить его до минимума.

Кроме того, ни на федеральном, ни на региональном уровне не осуществляется сегодня четкое ориентирование педагогов на достижение именно воспитательных результатов внеурочной деятельности школьников. А потому часы на внеурочную деятельность зачастую используются школами для более углубленного изучения школьных предметов, работы с отстающими в учебе детьми, для проведения мероприятий досугово-развлекательного характера, которые имеют к воспитанию весьма далекое отношение.

Что же делать? Пожалуй (знаю, такого мнения придерживаются многие работающие в школе педагоги), следует отказаться от некоторых неумных реформ в образовании и сделать несколько шагов назад. Нам необходима

новая «точка 1957», которая позволит осознать стратегический потенциал гуманистического воспитания. Правда, ожидать, что такие шаги назад в будущее предпримет наша нынешняя государственная власть, весьма и весьма наивно. Но все же я оптимистично смотрю на эту проблему. К счастью, то, как именно будут воспитывать педагоги и родители своих детей, зависит не столько от политики партии и основополагающих государственных документов, сколько от желания, воли, ценностей самих этих педагогов и родителей [5].

Будущее нашей страны зависит не от государственной власти, а от нас самих, и мы в состоянии о нем позаботиться.

Для этого, во-первых, необходимо постараться ***преодолеть устоявшийся в нашем сознании стереотип: «Воспитание – это воспитательные мероприятия».*** Сами по себе мероприятия ничего не значат. Они – лишь оболочка воспитания. Они вторичны и оказывают воспитывающее влияние лишь тогда, когда ребенок ощущает свою *общность* (!) с теми, кто проводит эти мероприятия. Конструирование воспитывающих детско-взрослых общностей предполагает стремление педагога:

1) сделать так, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение их принадлежности к некоему общему кругу (например, любителей древней истории – на проводимых педагогом уроках; почитателей творчества Р.Р.Толкина – во время занятий литературного кружка, который ведет этот педагог; туристов-водников – во время организуемых педагогом сплавов на байдарках; сборовцев – на школьных коммунарских сборах, в которых участвует педагог; внутриклассного дискуссионного клуба, в который педагог превращает проводимые им классные часы, и т.д., и т.п.);

2) добиться, чтобы это ощущение переросло во взаимную комплиментарность, стать чем-то интересным для ребенка, притягательным: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, какой-то своей нетривиальностью (многие педагоги – В.Н.Сорока-Росинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский – отмечали особую притягательность для ребенка этой педагогической незаурядности, но, пожалуй, лучше всего об этом сказал В.А.Караковский: «Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель – “пирожок ни с чем”» [4, 200]);

3) устанавливать, помимо, безусловно, важных функциональных, деловых отношений, также и неформальные отношения с ребенком.

Во-вторых, постараться ***разнообразить формы воспитательной работы, сократив при этом число «словесных», бездеятельных форм.*** К

сожалению, в современной массовой школе наблюдается тенденция сведения воспитательного процесса преимущественно к «словесным формам»: классным часам, литературно-музыкальным композициям, праздничным вечерам, беседам. Больших умственных, физических и материальных затрат они не требуют, контролировать их проведение легко, и массовость воспитания вроде бы обеспечена… Как следствие – педагоги немного уделяют своего времени трудовым акциям, волонтерству, поисковым экспедициям, походам, социальному проектированию и другим практическим делам, а лишь стараются надевать маску сеятеля» разумного, доброго, вечного» на время «нравоучительных разговоров» с детьми.

В-третьих, постараться ***перейти от фрагментарности воспитательной работы к системности.*** Вот, к примеру, весьма распространенная ситуация. На первое сентября классному руководителю поступает разнарядка провести тот или иной тематический классный час. Через пару недель – указание провести с мальчиками класса анкетирование и беседу о службе в армии... Еще через две недели выясняется, что у класса есть возможность принять участие в городском смотре-конкурсе агитбригад «Нет курению». А почему бы и не поучаствовать – ведь и призы будут! Затем участие класса в общешкольной викторине, посвященной Царскосельскому лицею – традиция школы, никуда не денешься! Потом сразу «День именинника» – а это уже традиция класса. Где-то между ними – родительское собрание «Подросток и закон» в соответствии со школьным планом родительского всеобуча. И т.д., и т.п. Но вот когда вдруг везде участвовавшие ребята оказываются замеченными в кровавых «разборках» уличных группировок, – педагоги разводят руками… Вроде бы и мероприятия проводили, и на городские смотры возили… Почему??? А потому что вся эта работа была фрагментарной, состоящей подобно лоскутному одеялу из разрозненных и разнонаправленных мероприятий, проводимых к тому же разными ведомствами. Не было во всем этом логичного «перетекания» одних дел в другие, не было их сориентированности на единые цели – не было системы воспитательной работы.

В-четвертых, постараться ***преодолеть «политику недоверия» к педагогу.*** Немалую роль в формировании такой политики играет стоящее над школой чиновничество, которое насаждает ей нормы иногда поистине иезуитского контроля и отчетности. Подавляющее большинство жалоб со стороны заместителей директоров, курирующих воспитательную работу, касаются именно этой проблемы. Так, 71% принимавших участие в нашем исследовании «замов» в качестве фактора, мешающего повышению

качества их профессиональной деятельности, называют чрезмерную регламентацию их работы инструкциями и отчетами. Совершенно очевидно, что такое отношение к педагогу является мощнейшим источником его демотивации, ускоряет процессы профессионального выгорания педагогов и попросту отбивает у них охоту заниматься воспитанием детей. Этот пункт, пожалуй, самый важный в перечне тех шагов, которые необходимо предпринять сегодня. Ведь качество воспитания зависит в первую очередь именно от мотивации воспитателя. И как следствие – от этого во многом зависит и наше будущее.

Литература

1. *Григорьева А.И.* Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. Тула, 1999.
2. *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности как основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993.
3. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003.
4. Сорока-Росинский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000.
5. *Степанов П.В.* Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. – 2009. – №2.
6. Шпренгер, Райнхард. Мифы мотивации. Выходы из тупика. – Калуга, 2004.

М.В. Шакурова

ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СО-БЫТИЙНОГО ПОДХОДА

В статье с позиций со-бытийного подхода рассматриваются воспитание и педагогическое сопровождение, вопрос соотношения. В зависимости от уровня рассмотрения воспитания (широкого или узкого) суть данного соотношения варьируется. Особенности современного понимания педагогического сопровождения конкретизированы выводами контент-анализа текстов, представленных в сети Интернет.

Ключевые слова:
со-бытие, взаимодействие, социальное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, воспитание, педагогическое сопровождение.

Утверждение в педагогике неогуманистической парадигмы имело следствием, в том числе, более пристальное внимание к таким понятиям, как педагогическая помощь, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение. Если предметное поле первых двух феноменов исследовано достаточно полно (А.В. Мудрик, О.С. Газман и др.), их соотношение с воспитанием (социальным воспитанием) обозначено, то сущность педагогического сопровождения до сих пор трактуется неоднозначно. Мы предпримем попытку рассмотреть педагогическое сопровождение как один из механизмов со-бытия и уточнить в данном контексте его отдельные характеристики, соотнеся их с со-бытийной трактовкой воспитания.

В педагогический дискурс понятие «со-бытие» привнесено философско-педагогиче-

скими исследованиями рубежа XX-XXI веков. Исходным выступает его трактовка М. Хайдеггером (Heidegger), дополненная представлениями о диспозиции «между», диалоге М. Бубера (Buber), М.М. Бахтина и др.

М. Хайдеггер (Heidegger) отмечал, что термин «со-бытие» точнее, чем термин «бытие-друг-с-другом». Со-бытие «заключается в том, что <…> мы зависим друг от друга» [8, с. 253].

С точки зрения Д. В. Григорьева, взгляд на воспитание из этого горизонта «с необходимостью ведет к признанию субъектности ребенка в процессе воспитания. Тем самым педагог лишается единоличного «права собственности» на процесс воспитания, это право поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредоточивается уже не на «полюсе» воспитателя, но в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существует только в том случае, если они оба – и взрослый, и ребенок – в этом заинтересованы. Меняется направленность воспитательной деятельности педагога – акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка» [6, с. 77].

Механизмами со-бытия выступают пребывание и взаимодействие. Используя термин «механизм», мы, опираясь на словарные определения, имеем в виду совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явление [7, с. 377].

Пребывание – самая простая форма сосуществования. Здесь одно пребывающее свободно по отношению к другому, столь же свободному. Они не заинтересованы друг в друге. Их бытие в том, что их находят (Е. В. Качуров).

Взаимодействие – это форма существования всего сущего, отражающая процессы связи, перехода, воздействия объектов друг на друга, в чем реализуется их движение и развитие. Признаками взаимодействия выступают одновременность существования объектов, закономерность связей на уровне сущности, двусторонность связей, взаимообусловленность изменения сторон, внутренняя активность субъектов.

В современном социально-гуманитарном знании активно используется категория «социальное взаимодействие», в классическом определении рассматриваемое как процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия социальных объектов, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Конституирующим для социального взаимодействия выступают совместность (ответность) как сущностная характеристика бытия, взаимозначимость и взаимозависимость взаимодействующих объектов.

Согласно одному из постулатов социологии, все социальные явления (социальные отношения, процессы, изменения, социальная структура, статусы, роли и т.п.) есть результат социальных взаимодействий. Но не всякие социальные взаимодействия порождают системные явления, имеют следствием социальные отношения, поскольку значительная их часть носит характер эпизодических, кратковременных актов. Более того, как утверждают социологи, не всякое «длящееся» социальное взаимодействие обязательно представляет собой развивающийся процесс: «Они могут длительное время существовать в «застывшем» состоянии либо периодически воспроизводиться на одном и том же уровне, в одном и том же виде» [2, с. 30].

Многообразие социальных взаимодействий предопределило попытки их классификации. В работах П. Сорокина, Ю. Делевского и др., в частности, разделяются односторонние и двусторонние взаимодействия, в каждой группе, в свою очередь, выделяются антагонистические и солидаристические взаимодействия. Односторонними являются взаимодействия, в рамках которых переживания и поведение одной стороны обусловлены другой стороной, но переживания и поведение последней не зависят от первой (П. Сорокин). К данной группе можно отнести воздействие, властвование, манипуляцию и т.п. Двусторонние взаимодействия предполагают взаимную обусловленность переживаний и поступков (товарищество, взаимопомощь, сотрудничество, сотворчество, содействие, сопровождение и т.п.).

Видом социального взаимодействия выступает педагогическое взаимодействие. Под «педагогическим взаимодействием» понимают, как правило, личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Будучи частным случаем социального взаимодействия, педагогическое взаимодействие сохраняет его сущностные характеристики: может носить эпизодический характер (тем самым, не быть процессом); может быть односторонним (воздействие, манипуляция и т.п.); будучи длящимся явлением, стать циклическим повторением застывшей формы (отдельные примеры ритуализации педагогического взаимодействия) и т.п. В данном контексте воспитание – суть педагогическое взаимодействие, имеющее целью развитие личности посредством создания необходимых для этого условий. Как следствие все перечисленные сущностные характеристики ему присущи. Эпизодические воспитательные взаимодействия не стали предметом специальных научных исследований, но это не исключает их присутствия в массовой практике. Более того, если

рассматривать воспитание как дискретный процесс, то подобные взаимодействия выступают обязательными элементами структуры. Недостаточно изучено, но широко представлено в практике воспитание как односторонний процесс (по сути воздействие, манипуляция) и как циклическое повторение застывших форм.

В многочисленных научных описаниях воспитания прослеживается и характерная для социального взаимодействия различная мера проявления и направленность активности людей, которая может быть преобразующей или сохраняющей; созидающей, развивающей или разрушающей; это может быть активность принятия или непринятия другого субъекта, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии (Ю. Б. Гиппенрейтер, В. П. Зинченко, О. В. Овчинникова, А. Н. Леонтьев и др.).

Рассматривая в данном контексте позиции педагога и воспитанника как субъектов педагогического взаимодействия, представляется возможным выделить их своеобразие.

Воспитанник строит свои отношения с миром, другими людьми и самим собой, осваивая и моделируя различные способы взаимодействия. Он «субъект-преемник» материальных и духовных ценностей предшествующих этапов развития общества, носитель нового (социально-позитивного и социально-негативного), «цензор» современной действительности (С. П. Иванова [3, с. 4]). Взаимодействие с педагогом для воспитанника нормировано (задано его включенностью в соответствующие социальные отношения), но его направленность, мера включенности во взаимодействие, характер интерпретации связей и отношений индивидуализированы.

Педагог, самореализуясь (в том числе профессионально), вынужден учитывать значение и последствия самореализации для других субъектов (воспитанников, родителей, коллег). Более того в качестве фактора и показателя его самореализации выступает успешность диалога с воспитанниками, их личностный рост. Статус педагогов двойствен: с одной стороны, они государственные служащие, призванные осуществлять государственную политику в школе (именно в этом качестве они и воспринимаются всеми участниками образовательного процесса), а с другой – члены педагогического коллектива, граждане своей школы, личности, живущие своими интересами, заинтересованные в реализации своих личностных потребностей. Взаимодействие с ребенком является основой профессиональной деятельности, но, будучи нормативно заданным, оно может воспроизводиться лишь по форме.

Взросление и как следствие активизация процессов самоопределения

и проектирования собственной жизни количественно и качественно снижает (сужает) долю педагогического присутствия в жизни личности, что достаточно подробно проиллюстрировано в многочисленных психологических, педагогических, социологических исследованиях.

Мы разделяем утверждение, согласно которому мера педагогического присутствия в жизни растущего человека должна определяться, с одной стороны, его возрастными и индивидуальными особенностями, а с другой – существующими социокультурными условиями, задающими границы допустимого периода взросления и паттерны педагогического сопровождения данного процесса. Традиционно в качестве нарушения меры, проявляющейся в неравновесности и нормативности позиционирования в педагогическом взаимодействии, рассматривается сведение двустороннего взаимодействия к одностороннему педагогическому воздействию. Вместе с тем нас привлекает несколько иной взгляд на данную зависимость. Переоценка возможностей растущего человека, делегирование ему несообразных реальным возможностям (с учетом потенциальных) степеней свободы и как следствие неоправданное сокращение меры педагогического присутствия также переводит двустороннее взаимодействие в одностороннее, субъектом которого является растущий человек.

Недопустимость данных переходов обусловливает необходимость культивирования механизмов педагогического взаимодействия, обеспечивающих такие его характеристики, как двусторонность и взаиморефе-рентность, солидарность сторон. Одним из таких механизмов выступает педагогическое сопровождение.

Использование в педагогике термина «сопровождение» имеет свою историю. В результате предпринятого нами контент-анализа текстов, размещенных в сети Интернет, в которых встречается понятие «педагогическое сопровождение», мы получили возможность сделать ряд выводов.

Понятие «педагогическое сопровождение» входит в педагогический лексикон в последней четверти XX века, с одной стороны, в результате активного становления психологической службы системы образования (психолого-педагогическое сопровождение, медико-психолого-педагогическое сопровождение); с другой стороны, в рамках оформлявшихся в тот период различных теорий гуманистической педагогики, в частности концепции педагогической поддержки (вместе с тем понятие «педагогическое сопровождение» в рамках данной концепции как самостоятельное практически не рассматривается). Сближает данные подходы выраженный гуманизм, психологизм, а также опора на концепт «нуждаемости», который в первом

случае очевиден благодаря активному распространению данного термина преимущественно в коррекционной и специальной педагогике и психологии, а во втором случае заложен в базовой идее «подкрепления ребенка в ситуации обнаружения им своей слабости» как сути педагогической деятельности в рамках педагогической поддержки [5, с. 78].

Осмысление сути педагогического сопровождения происходит в последнее десятилетие (Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, И. А. Липский, М. И. Рожков, А. Л. Уманский и др.). Отдельными авторами за основу принимается словарное значение рассматриваемого термина, который определяется как действие по глаголу *сопровождать*, среди семантических единиц которого: а) идти, ехать вместе в качестве спутника или провожатого; б) напутствовать при уходе, отъезде, посылать пожелания, замечания, советы; в) совершать действие, сопутствующее другому (обычному, основному) действию, дополняющее его; г) прибавлять, присоединять к чему-то, дополнять чем-то при отправлении, подаче.

Стержневым в определении понятия «педагогическое сопровождение», с точки зрения различных авторов, выступает:

– *создание условий* (педагогических, психологических, социальных для успешного обучения и развития каждого ребенка, его адаптации в образовательной среде) или *ситуаций* для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию и реализовать ее посредством адекватного ответственного выбора стратегии, не противоречащей его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам;

– *педагогическое управление* (разработка содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ученика, раскрытие способов его мышления, выстраивание индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей ученика);

– *помощь* в поиске путей разрешения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса;

– *система педагогических действий* субъектов воспитания, обучения, развития (педагог, психолог, родитель, руководитель), дополняющая действия другого субъекта (обучаемого, воспитанника, ребенка, коллеги), связанная с нейтрализацией прогнозируемых трудностей;

– *взаимодействие*, в ходе которого ребенок выполняет действие, а педагог создает условия для осуществления и осмысления этого действия;

Тот факт, что все приведенные выше дефиниции не противоречат сути

и раскрывают различные аспекты рассматриваемого феномена, свидетельствует о необходимости его определения посредством абстракции наиболее высокого порядка. Таковым, на наш взгляд, является социальное взаимодействие.

В процессе анализа стало очевидно все активнее проявляющееся стремление исследователей уйти от контекстного употребления (синоним поддержки, помощи, обеспечения и т.п.) к использованию понятия «педагогическое сопровождение» как базового для характеристики определенной педагогической реальности. Наиболее яркими подтверждениями данного тезиса, на наш взгляд, выступает все чаще встречающееся разделение «уровней» педагогической деятельности на педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение и отказ от установки на «нуждаемость» личности как стимул педагогического сопровождения.

Для иллюстрации первого утверждения обратимся к точке зрения Е. А. Александровой [1], которая утверждает, что педагогическая поддержка являет собой процесс создания:

а) первичных условий (ситуаций общения, учения и проч.) для того, чтобы ребенок прямо или опосредованно учился сознательно и самостоятельно осуществить выбор стратегии и тактики поведения, учения (индивидуальной образовательной траектории), в том числе источников информации, причем выбор, не противоречащий ни его личностно-значимым ценностям, ни культурным традициям;

б) вторичных условий (содержательное и эмоциональное наполнение всех компонентов образовательного пространства: субъектного, ценностного, процессуального, материального и др.), чтобы ребенок мог самостоятельно действовать сообразно результатам своего выбора.

В случае сформированности у ребенка умений самостоятельного разрешения учебных и личностных проблем педагог может перевести свою поддерживающую деятельность на *более высокую ступень* – педагогическое сопровождение. Его сущность состоит в перманентной готовности педагога адекватно отреагировать на ситуации дискомфорта психологического и/или физиологического планов. Детям необходимо почувствовать, что в случае возникновения проблемной ситуации, с которой они справиться не в состоянии, они всегда смогут обратиться к педагогу.

В настоящее время понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» рассматриваются преимущественно как два сопутствующих друг другу процесса. В отличие от сопровождения, поддержка реализуется на сравнительно коротком отрезке времени и связана с решением

частной задачи или с достижением кратковременной цели, то есть является частью процесса сопровождения. Сошлемся на точку зрения Е. А. Цыбиной, которая подчеркивает, что «поддержать можно только то, что имеется у человека в наличии, его исходный уровень, а затем уже создавать условия для его дальнейшего продвижения, которое необходимо сопровождать. <…> В растущей личности поддерживается ее природный потенциал, стремление к самостоятельности, саморазвитию. Педагогическое сопровождение связано с процессами личностного роста, развития, актуализации личностного потенциала» [9, с. 33].

Подводя итог, отметим, что тенденция отказа от критерия «нуждаемости» при идентификации педагогического сопровождения закрепляет его сущностное отличие от педагогической поддержки и смещает акцент в рассмотрении базовых характеристик педагогического сопровождения с учета особенностей субъектов к содержательно-целевой и организационно-управленческой специфике их взаимодействия.

Очевидное единодушие демонстрируют авторы относительно оценки субъектов педагогического сопровождения. Сопровождение по сути полисубъектно (учитывает роль и значение взаимодействующих с ребенком работников образования с различной специализаций (отсюда выделение, например, психолого-педагогического, социально-педагогического, социально-медицинского и т.п. сопровождения) и активность, субъектная позиция самого ребенка).

Обращают на себя внимание попытки нормирования содержания и организационных основ деятельности отдельных субъектов педагогического сопровождения. Так, Приложение к письму Минобразования России от 27. 06. 03 № 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» и получившие широкое распространение разъяснения отдельных позиций данных методических рекомендаций группой психологов во главе с С. Г. Косаретским конкретизируют деятельность школьного психолога по психолого-педагогическому сопровождению. Отдельные рекомендации по педагогическому сопровождению разработаны в практике образовательных учреждений для классных воспитателей и тьюторов: имея инварианты, тем не менее они различаются как в понимании основ педагогического сопровождения, так и в подходах к определению основных направлений, методов и приемов работы.

В качестве тенденции можно рассматривать институциализацию педагогического сопровождения, что находит выражение в создании соответству-

ющих центров и служб (подразделений в структуре комплексных центров и служб), а также в выделении самостоятельного направления в программах развития образовательных учреждений (психолого-педагогическое, социально-педагогическое сопровождение и т.п.).

Многообразие подходов демонстрируют авторы и относительно структуры педагогического сопровождения. Анализ текстов позволяет утверждать, что подходы к характеристике структуры зависит от понимания авторами сути педагогического сопровождения (существенную роль, в частности, играет приверженность критерию «нуждаемости»), определения типа сопровождения (психолого-педагогическое, медико-психолого-педагогическое, тьюторское и т.п.), что обусловливает как выбор объекта сопровождения и ведущего «взрослого» субъекта, так и акцентуацию содержания и методов деятельности по сопровождению. Очевидно, что каких-либо специальных форм, методов и средств педагогическое сопровождение не предполагает. Отличительными являются характер взаимодействия субъектов; предмет, по поводу которого взаимодействуют субъекты (как правило, различные условия личностного роста); мера ответственности субъектов за данное взаимодействие; повышенное внимание к ситуации как единице взаимодействия.

Принципиальным, с нашей точки зрения, является вопрос о соотношении воспитания и педагогического сопровождения. В литературе не так много исследований, затрагивающих данную проблему. В целом мы разделяем точку зрения И. А. Липского [4], построенную на различии подходов к рассматриваемому соотношению, исходя из уровней анализа воспитания. При «узкой» трактовке воспитания (система воспитательных мероприятий) оно есть функция и форма педагогического сопровождения. С другой стороны, педагогическое сопровождение выступает механизмом воспитания, рассматриваемого в широком значении. И. А. Липский замечает, что педагогическое сопровождение развития ребенка в воспитании отражает управляемую сторону процесса его развития в системе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми.

Подводя итог, отметим, что мы исходим из того, что воспитание суть социально-педагогическое (социальное воспитание) или педагогическое (воспитание в узком и специальном смыслах) взаимодействие, предметом которого выступают условия личностного роста (в целом) и становления морально-ценностной сферы человека (в частности). Педагогическое сопровождение есть механизм, обеспечивающий данное взаимодействие. По своим характеристикам это двустороннее (многостороннее), длящееся,

солидаристическое взаимодействие взаимореферентных субъектов, имеющих и реализующих взаимопринимаемые статусно-ролевые и позиционные различия. Факт сопровождения признается и/или принимается как сопровождаемым, так и сопровождающим. Успешность сопровождения определяется как схожестью интерпретаций цели движения, маршрута обеими сторонами, значимостью сторон друг для друга; предоставлением сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей.

Литература

1. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф.дис. …д – ра пед.наук . 13.00.01. Тюмень, 2006. – 40 с.

2. *Волков Ю. Е.* Базисные понятия и логика социологической парадигмы // Социс. – 1997. – № 1. – С. 22–33.

3. *Иванова С. П.* Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: Автореф.дис. …д – ра психол.наук. 19.00.07. СПб, 2000. – 40 с.

4. *Липский И. А.* Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280–287.

5. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогическая поддержка. М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

6. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. – Пермь, 2001. – 149 с.

7. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.

8. *Хайдеггер М.* Пролегомены и истории понятия времени. – Томск: Водолей, 1988. – 383 с.

9. *Цыбина Е. А.* Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов: Дис…канд.пед.наук. 13.00.01. – Ульяновск, 2005. – 216 с.

И.Ю. Шустова

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья раскрывает содержание и формы педагогической поддержки самоопределения старшеклассников путем развития у них готовности к самоанализу. Самоопределение рассматривается в единстве социального и внутриличностного, социализации и индивидуализации.

Ключевые слова:
период ранней юности, педагогическая поддержка, самоопределение, социализация, индивидуализация, готовность к самоанализу, самосознание, рефлексия.

Новая социокультурная ситуация предъявляет широкие требования к личностной активности человека как способности осознавать и анализировать свою жизненную ситуацию, делать выборы в интересах сохранения и развития своей жизнедеятельности. Это явление в теоретическом и практическом плане предстает как проблема самоопределения. Не случайно, что его (самоопределения) философские, социальные, психологические, педагогические аспекты всегда находятся в центре пристального внимания отечественных исследователей (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, О.С. Газман, М.Р. Гинзбург, С.Г. Добротворская, В.К. Зарецкий, М.С. Коган, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Фрумин, С.Н. Чистякова и др.). Вопрос о педагогической помощи растущему человеку в самоопределении является устойчивой темой педагогической науки.

Работы в контексте концепции педагогической поддержки как относительно самостоя-

тельного вида педагогической деятельности (О.С. Газман, Е.А. Александрова, Т.А. Мерцалова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин) позволяют по-новому рассмотреть проблему педагогической помощи в самоопределении старшеклассников. Педагогическая поддержка есть система средств, которая реально учитывает потребности школьника, опирается на его свободу и самостоятельность, помогает ему в осознанном выборе, преодолении трудностей, обеспечивает условия для его саморазвития.

Эффективность педагогической поддержки связана со способностью школьника ее принять и использовать. Но такая способность не является данной, она становится в процессе возрастного развития и специальной педагогической работы. Со стороны школьника эта способность выступает как оснащенность определенными психологическими способностями. Одной из этих способностей является готовность к самоанализу.

Самоанализ понимается как специфическая человеческая способность, позволяющая сделать свои знания и мысли, эмоции и чувства, действия и отношения, себя в целом предметом специального отстраненного рассмотрения и практического преобразования. Данная способность, позволяет как бы остановить поток существования, выводит человека из суетного потока жизни и дает отстраненный взгляд на него, на себя в нем, свои проблемы.

Неслучайно вводится понятие педагогической поддержки. О.С. Газман писал о ее особой роли именно в ситуации трудности, возникшей проблемы для ребенка, когда он сам не может найти способы действия по ее решению. Процесс его самоопределения, связанный с выбором при условии понимания ребенком своих желаний и возможностей, часто создает для него проблемные ситуации . При этом задача педагога, помочь ему преобразовать проблему в задачу деятельности, поддержать его осознанную активность (через актуализацию самоанализа и рефлексии),направленную на понимание и преобразование своей проблемы.

Задача данной статьи обосновать и раскрыть содержание и формы педагогической поддержки самоопределения старшеклассников посредством развития у них готовности и способности к самоанализу. Это – взаимозависимые процессы. Педагогическая поддержка выступает необходимым условием и эффективным средством становления готовности к самоанализу, если в процессе ее становления педагог: повышает значимость самоанализа для старшеклассников, помогает им овладеть знаниями о средствах и способах самоанализа, организует практику применения этих знаний в образовательном процессе.

Определяя место самоанализа, многие авторы рассматривают его в

рамках процесса самосознания и его составляющих: самопознания, самоотношения, саморегуляции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, И.И. Чеснокова, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.).

Возраст старшеклассников – это период ранней юности. Рассматривая особенности становления самосознания, развития личности в период ранней юности, исследователи (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М. Кле, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Н.Н. Толстых, Э. Эриксон и др.) отмечают, что рефлексия и самоанализ являются одним из новообразований данного возраста, где самосознание выходит на новый качественный уровень.

Выделим такие существенные новообразования самосознания в юношеском возрасте, как открытие своего внутреннего мира, потребность познать себя, свою индивидуальность, новый уровень самопознания, развитие целостного образа своего Я, своей Я-концепции. Формируется новый тип саморегуляции – самоконтроль, происходит переход от ориентации на оценку к самооценке, которая становится более или менее устойчивой. Вследствие чего развивается ориентированность старшеклассников на будущее: происходит формирование у них временной перспективы (определение жизненных планов, цели и задач на будущее, идеальных представлений), становление процессов целеполагания и планирования.

В структурном плане самосознание можно представить как единство трех основных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Эти компоненты находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии, содержат как статичные (относительно устойчивые), так и динамичные (меняющиеся) характеристики самосознания.

В основе динамических характеристик, лежит способность человека к самоанализу. Самоанализ меняет статичные характеристики, направляет процессы самопознания, самоотношения, самореализации и саморегуляции. В целом, с участием самоанализа человек приобретает новые знания о себе, выстраивает новые отношения и деятельность сообразно представлениям о себе.

Когнитивная составляющая самосознания. Содержанием статичных характеристик является совокупность знаний и представлений о себе, «образ-я». В старшем школьном возрасте «образ-я» усложняется и обобщается, что выражается в увеличении общего количества самохарактеристик, их усложнении.

Ранняя юность – период интенсивного развития самосознания, в кото-

ром происходит активное познание своей личности и поиск информации значимой для своего будущего. Наступает ясное и отчетливое осознание свойств, отличающих личность от подразумеваемого среднего, осознание своей индивидуальности. Все это приводит к актуализации процессов рефлексии и самоанализа. Самоанализ является ведущим механизмом в подтверждении прежних представлений о себе или в получении новых знаний о своем Я, в переработке и обобщении знаний, полученных от других, в систематизации представлений о себе, в выделении из них личностно значимых, а также второстепенных и неприемлемых для себя. Самоанализ участвует в разотождествлении себя с тем или иным прежним представлением, их изменением. Следовательно, самоанализ направляет изменения когнитивного компонента самосознания и процесс самопознания. Процесс самопознания никогда не может быть окончательно завершенным, т.к. самоанализ направляет процесс дальнейшего познания себя и приводит к новому видению себя.

Когнитивная составляющая как представление о себе является ведущей в самосознании и проявляется в статичных характеристиках двух других составляющих, в фиксации самооценки, или способах самореализации в общении и деятельности.

Эмоционально-ценностная составляющая самосознания. Статичные характеристики представлены множественной системой самооценок. Говоря о самооценке, имеется в виду то, насколько ценным считает себя человек. Сущностью чувства собственной ценности является соотношение идеальных представлений и реальных достижений. В старшем школьном возрасте, наличие многообразия индивидуальных вариантов самооценки, ее развитие приобретает все более отчетливо выраженный индивидуальный характер. У старшеклассников формируется довольно большое число самооценок, связанных с различными характерологическими чертами личности. Кроме того, описывая статичные характеристики самосознания в ранней юности, следует отметить, что 14-15-летний человек начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния собственного Я.

Динамичная сторона эмоционально-ценностной составляющей самосознания проявляется в совокупности процессов самоотношения. Эмоционально-ценностное отношение личности к себе – вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя, т.е. самые разнообразные ее самоотношения. В основе самоот-

ношения лежит способность человека к самоанализу.

Рассматривая эмоционально-ценностную составляющую самосознания в период ранней юности, важно отметить значимость позитивного самоотношения и самопринятия. В этом ведущую роль играет формирование адекватных положительных самооценок, они определяют активное отношение человека к собственной жизни, направляют процесс саморазвития. Специальную методику по развитию позитивного самоотношения и преодолению комплекса неудачника разработала А.М. Прихожан [5], основываясь в своем подходе на способности школьника к самоанализу.

*Поведенческая составляющая самосознания.*Статичные характеристики данного компонента содержат в себе зафиксированные в сознании способы и формы поведения в общении и деятельности, а динамизм проявляется в стремлении личности к самореализации через различные виды деятельности и самосовершенствование в них. Самореализация проявляется через творческий поиск в изучении каких-либо наук, овладении и самосовершенствовании в различных видах деятельности (искусства, спорта, различных индивидуальных увлечениях), а также в общении и взаимодействии с другими людьми. В ранней юности появляется стремление к самореализации в самых различных областях социума, желание проявить себя с разных сторон. Все это дает представление о новых, более личностно значимых способах самореализации. Наряду со стремлением к самореализации, у старшеклассников развивается способность к саморегуляции своего поведения. Это связано с формированием у них собственной системы ценностей и с их стремлением определить себя в будущем. Как отмечает И.И. Чеснокова, у юношества отчетливо проявляется способность к самоконтролю, которая основывается на развитии навыков самоанализа, когда личность способна наблюдать свои поступки как бы со стороны и соотносить их с представлениями о себе и с целесообразностью действий [8].

Саморегуляция своего поведения, с включением самоконтроля, проходит многократные этапы самоанализа. Самоанализ подводит к определению уровня реальных достижений, определению уровня ближайшего и долгосрочного самосовершенствования, определению значимости этой деятельности для саморазвития. «Саморегуляция в системе» Я и Я «предполагает специфический вид взаимодействий личности с самой собой. Основная форма этого типа саморегулирования выражается в сознательной работе личности над собой, когда ставится цель что-либо изменить, развить, усовершенствовать, устранить и т.д. в себе и осуществить последовательную и планомерную деятельность ради этой цели» [8, с. 139].

Систематизируя представления о значении самоанализа в изменениях каждой составляющей самосознания еще раз отметим, что самоанализ способствует изменению статичных компонентов самосознания. В процессе самоанализа появляются новые знания и представления о себе, прежние – структурируются, обобщаются, или, наоборот, происходит разотождествление с прежними представлениями, все это поддерживает процесс осознанного самоопределения.

Раскроем понятие педагогической поддержки. В работах отечественных и зарубежных исследователей (Е.А. Александровой, Р. Бернса, А.А. Бодалева, О.С. Газмана, В.К. Зарецкого, Н.В. Касициной, Т.А. Мерцаловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др.) рассматривается роль педагогической поддержки в некоторых направлениях личностного развития ребенка: в активизации самосознания личности, в пробуждении и развитии процессов самопознания и рефлексии; в пробуждении активности личности в индивидуальном, самостоятельном выборе (в профессиональном, гражданском, экзистенциальном, жизненном, нравственном, культурном самоопределении). Некоторые исследователи отмечают роль педагогической поддержки в решении проблемных ситуаций (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин).

Наиболее полно педагогическая поддержка описана в работах О.С. Газмана. Он противопоставляет педагогическую поддержку процессу воспитания: «Дифференциация социального и индивидуального в развитии личности приводит к необходимости соответственного вычленения в педагогическом процессе двух компонентов: воспитания и педагогической поддержки» [2, с.28]. Роль воспитания заключается в введении ребенка в социум, в направлении процесса социализации как освоения социально одобряемого, должного для всех. В то же время О.С. Газман указывал на другой, не менее важный процесс – индивидуализацию, который требует новых форм и методов педагогической деятельности. Выделяя индивидуализацию, автор определяет особый педагогический процесс, ее обеспечивающий, – педагогическую помощь ребенку и поддержку ребенку в его индивидуальном развитии, в саморазвитии. Педагогическую поддержку индивидуализации О.С. Газман рассматривает как помощь школьнику в решении его проблем и в его познании самого себя, своей индивидуальности.

Выделим несколько важных позиций. Педагог поддерживает то, что актуально присутствует у ребенка (в нашем случае – это новый уровень самопознания, способности к анализу, потребность в самоопределении), и потенциально возможное, лежащее в зоне его ближайшего развития (го-

товность к деятельности самоанализа). Педагогическая поддержка осуществляется через построение условий, способствующих переведению того, что поддерживается, в деятельность самого ребенка. Для этого организуется содействие ему как усиление и дополнение взрослым того, что умеет сам ребенок. Педагогическая поддержка направлена на обнаружение ребенком собственных проблем и придание им (через взаимодействие с взрослым) развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Процесс самоопределения отражает единство в прохождении личностью двух процессов: индивидуализации и социализации. Важно, наряду с педагогической поддержкой процесса индивидуализации, рассматривать педагогическую поддержку процесса социализации. Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин [4] отмечают, что место педагогической поддержки находится вне процессов социализации и индивидуализации, она рассматривается как «мост», «проводник», обеспечивающий: во-первых, и педагогу и ребенку движение друг к другу, во-вторых, взаимовлияние, взаимодействие социализации и индивидуализации.

Открытие своего Я, своей уникальности не может быть осуществлено человеком без социализации личности как средства и условия раскрытия индивидуальности. С другой стороны, открытие нового в себе, в своем Я, создает базу для творческой самореализации в социуме, для продуктивной социализации. Индивидуализация и социализация выступают по отношению друг к другу как цель и средство: например, при цели активно проявить себя в социуме для человека ресурсом, условием и средством такой внешней активности выступают индивидуальные способы самореализации. Чем богаче и глубже «индивидуальное Я» человека, тем активнее независимее и свободнее он в социуме, индивидуализация выступает условием и средством успешной социализации. В то же время общение и взаимодействие в социуме, освоение внешней среды, осмысление своего нового социального опыта, будет эффективным условием и средством для осознания направлений саморазвития и постановки новых целей, связанных с продвижением к своему Я.

Данный подход подтверждает концепция Д.И. Фельдштейна о действии в развитии человека «бинарной оппозиции – позиции: индивидуализации и социализации, составляющей главный смысл и содержание процесса взросления» [7; с.14]. Он отмечает возможность проследить в процессе становления и развития ребенка взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации. Ребенок осваивает общественный опыт, происходит

социализация, в то же время он получает новую информацию о себе, приобретает все большую самостоятельность, автономность, находит свои индивидуальные способы постижения социума и новые средства индивидуального бытия в нем, «самообнаруживается в своей социальности», происходит индивидуализация.

Данные процессы находят отражение в целостном спектре самоопределения юношества. Анализ исследований самоопределения в ранней юности позволяет выделить такие значимые идеи, как: определение дальней и ближней перспектив и их совмещение; определение своей позиции внутри координат системы отношений; идентификация и обособление; определение жизненной цели и путей ее достижения. Самоопределение выступает как определение своего жизненного пути, поиск своего места в обществе и путей включения себя в жизнь социального целого, и, одновременно, как определение своего «внутреннего Я», осознание своей индивидуальности, определение своих жизненных ценностей, путей самоизменения и саморазвития. Эти положения позволяют рассмотреть процесс самоопределения в ранней юности как единство двух составляющих: «внутриличностного самоопределения» – направленного на формирование непротиворечивого и целостного представления о себе, своей индивидуальности (на основе индивидуализации); «социального самоопределения» – направленного на осознание и определение своего места в социуме, определение своих жизненных стремлений и целей, собственной позиции во взаимоотношениях с миром (в основе лежит процесс активной социализации).

Можно считать, что педагогическая поддержка развития готовности к самоанализу будет являться педагогической поддержкой процессов социализации, индивидуализации и самоопределения в целом. При этом самоопределение отражает оба процесса развития ребенка: социализацию, которая сопровождается социальным (гражданским, культурным, профессиональным, семейным, экологическим и пр.) самоопределением, определением себя как представителя социума (семьи, школы, города, общества, страны, мира и пр.); индивидуализацию, которая сопровождается внутриличностным самоопределением как познанием сущности своего Я, своей индивидуальности, определением себя как отдельного от других.

В педагогической поддержке самоопределения старшеклассников важно видеть три взаимодополняющих направления деятельности педагога:

- педагогическая поддержка в освоении нужных для внутриличностного и социального самоопределения знаний и умений (владение способами самоанализа, целеполагания и планирования);

- педагогическая поддержка в осознании и удовлетворении ведущих потребностей данного возраста;
- педагогическая поддержка в решении конфликтных жизненных ситуаций (внутриличностных конфликтов и проблемных ситуаций в социуме).

Как отмечалось ранее, самоанализ – это способность человека сделать предметом анализа себя, свои знания и мысли, эмоции и чувства, действия и отношения. В процессе самоопределения самоанализ выступает в трех основных функциях: как средство адаптации к условиям среды жизнедеятельности; как средство динамики и развития самосознания (что позволяет изменять представления о себе и отношение к себе в процессе жизнедеятельности); как средство становления субъектной позиции человека в отношении к своей жизнедеятельности.

Первую и третью функции самоанализа (адаптация к условиям жизнедеятельности и становление субъектной жизненной позиции) можно рассматривать как элемент процессов социализации и социального самоопределения. Вторую и третью функции самоанализа (развитие самосознания и становление субъектной жизненной позиции) можно считать элементом процесса индивидуализации и основой «внутриличностного самоопределения». Третья функция самоанализа – становление субъектной жизненной позиции – объединяет первую и вторую функции .

Готовность к самоанализу – это готовность к деятельности по анализу себя. Способность к рефлексии и самоанализу можно одновременно рассматривать и как компонент готовности к старшеклассника к самоопределению. Важно видеть становление готовности к самоанализу как средство педагогического обеспечения и педагогической поддержки процесса самоопределения старшеклассников. С другой стороны, педагогическая поддержка рассматривается как условие становления готовности к самоанализу.

В готовности старшеклассников к самоанализу можно выделить три компонента: информационный, мотивационно-ценностный и операциональный. Каждый из этих компонентов следует рассматривать исходя из структуры самосознания, включающей когнитивную, эмоционально-ценностную и поведенческую составляющие.

Информационный компонент готовности к самоанализу включает: совокупность знаний и представлений об окружающем мире, о своем месте в этом мире, о своих взаимоотношениях с ним , о способах самореализации и самоопределения; знания о возможных структурах человеческой личности; знания о ведущих человеческих потребностях и мотивах поведения.

Мотивационно-ценностный компонент готовности к самоанализу

включает ведущие потребности возраста, ценности, внутренние стремления, мотивы и установки. Этот компонент определяет для старшеклассника значимость деятельности самоанализа в процессах самоопределения и саморазвития. Важно актуализировать у школьников потребность в самопознании, дать способы такой деятельности, ориентируя старшеклассников на субъектную жизненную позицию, на осознанное самоопределение средствами самоанализа.

Операциональный компонент готовности к самоанализу включает владение способами действий по анализу себя, своих способностей, возможностей, интересов. Старшеклассник может сделать объектом анализа самого себя (свои желания, знания, эмоциональные проявления, способности и возможности, свое поведение и свои отношения), свои проблемные или конфликтные ситуации, свое будущее, пути самореализации и саморазвития. Данные умения и навыки он может приобрести на тренинговых занятиях по становлению готовности к самоанализу, в процессе использования своих знаний о способах самоанализа, в индивидуальной работе с педагогом по анализу и преобразованию собственных затруднений.

Становление готовности к самоанализу происходит как постепенное движение от получения теоретических знаний к их практическому применению, апробированию и использованию приемов самоанализа в жизненных ситуациях. Следовательно, в процессе педагогической поддержки становления готовности к самоанализу старшекласснику предлагается информация о различных способах самоанализа, которые он может применить к себе. Деятельность самоанализа начинается при применении старшеклассником абстрактных знаний о способах самоанализа к себе, к анализу своего «хочу» и «могу», своих действий. При этом происходят изменения его представлений о себе, отношения к себе, в выборе им способов самореализации вовне и пр.

Становление каждого компонента готовности к самоанализу происходит многократно, при самоанализе различных сторон личности, своих проблемных ситуаций и т. п. Становление компонентов готовности осуществляется в трех направлениях: в развитии целостного представления о своей личности и формировании «Я-концепции»; в осознании мотивов своей жизнедеятельности, их роли в конфликтных и проблемных ситуациях, в поведении и пр.; в развитии представлений о своем будущем, в анализе своих жизненных целей и планов. Каждый компонент готовности проходит многократное становление и не является статичным, завершенным. Сама

готовность к самоанализу (в том или ином направлении) рассматривается как переход от мотивационно-ценностного компонента готовности к операциональному компоненту готовности, являясь конечной лишь условно, так как подразумевает постоянное развитие при многократном использовании старшеклассником способов самоанализа.

Педагогическая поддержка процессов самоопределения у старшеклассников осуществлялась в трех направлениях.

В первом – педагогическая поддержка в создании условий для удовлетворения ведущих потребностей возраста в обособлении и личностно значимом общении. Такое общение актуализирует для старшеклассников мотивы самопознания и самоанализа: своих внешних проявлений, представлений о своем внутреннем Я, своей индивидуальности. В то же время личностно значимое общение актуализирует потребность старшеклассников в признании и принятии другими их личности и индивидуальности.

Во втором – педагогическая поддержка в предоставлении информации о человеческой личности, о «Я-концепции», способах самоанализа, планирования и целеполагания, о способах анализа своего «внутреннего Я», и о его проявлении в социуме, о способах контроля себя, о самоанализе поведения и взаимодействий с другими людьми. Эта информация является актуальной для старшеклассников и во внутреннем самостроительстве, и в самореализации себя в социуме.

В третьем – педагогическая поддержка в разрешении проблемных жизненных ситуаций и внутриличностных конфликтов. В указанных случаях трудно установить четкое разграничение между анализом внутренних конфликтов и самоанализом своих проблемных ситуаций вовне. Первое, как правило, влечет за собой второе. Или, наоборот, трудности и конфликты во внешней жизни влекут за собой неуверенность и разногласия во внутренних переживаниях. Педагог на этом направлении помогает школьнику найти средства разрешения своих конфликтов, направляет его самостоятельную деятельность (на основе анализа прежнего опыта, через проблематизацию прежних представлений о себе, через взгляд на себя с новых позиций).

Педагогическая поддержка процесса самоопределения начинается с создания условий для удовлетворения ведущих потребностей возраста в общении и обособлении, а также актуализации у старшеклассников потребности в самопознании и самоанализе для самоопределения. Происходит становление эмоционально-ценностного компонента готовности к самоанализу. Возникает педагогическая ситуация «хочу» (такое направление совмест-

ной с педагогом работы для меня интересно и значимо). Старшеклассник осознает значимость работы со своим «Я», понимает перспективу такой деятельности для своего самоопределения и развития, стремится получить необходимые знания о себе, о способах познания себя, о способах самоопределения.

Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников осуществляется через оказание помощи старшеклассникам в получении необходимых знаний одновременно со становлением у них информационного компонента готовности к самоанализу. Важно, чтобы информация соответствовала уровню развития школьников, преподавалась в их непосредственном взаимодействии с педагогом , соотносилась каждым школьником со своей личностью. Становление и развитие информационного компонента готовности дает юношам и девушкам возможность применять полученные знания в реальной жизни – при разрешении конфликтных ситуаций, в условиях самостоятельного выбора, при внутриличностных конфликтах. Педагогическая поддержка в решении проблемных жизненных ситуаций стимулирует становление операционального компонента готовности к самоанализу.

Школьник с поддержкой педагога оказывается в педагогической ситуации «могу». Он самостоятельно применяет полученные знания, сначала в предложенной педагогом ситуации, а впоследствии – в жизненных ситуациях самостоятельно. Полученные старшеклассником знания о способах самоанализа, их самостоятельное применение для разрешения сложных ситуаций (внутриличностных конфликтов и проблемных жизненных ситуаций), для анализа и определения жизненных целей, формирования целостного представления о своей личности и путях саморазвития развивают у него субъектное отношение к своей жизни, помогают занять осознанную позицию в процессе самоопределения.

Таким образом, педагогическая поддержка самоопределения создает условия для становления компонентов готовности к самоанализу, актуализирует и стимулирует их развитие.

Педагогическая поддержка самоопределения через становление готовности к самоанализу проявляется как ряд условий, стимулирующих поэтапное становление компонентов готовности. При этом педагогическая поддержка в процессе становления готовности к самоанализу осуществляется через создание педагогом условий для деятельности самоанализа. Сказанное отражено в таблице .

Педагогическая поддержка как условие становления готовности к самоанализу

Предмет педагогической поддержки	Условие для деятельности самоанализа
1.Потребность старшеклассников к самопознанию	Расширение информационного поля о себе, о мире, о себе в мире
2. Способность к анализу	Соотнесение полученной информации с прежними представлениями, проблематизация представлений о себе
3. Стремление школьника к осознанию себя как субъекта анализа	Определение наличных способов разрешения противоречий и актуализация новой информации о способах самоанализа
4. Значимость информации о способах самоанализа, стремление к деятельности самоанализа	Использование полученной информации в деятельности самоанализа по разрешению противоречий
5. Готовность к развитию новых способов самоанализа, направленных на формирование осознанной позиции в самоопределении	Выбор в решении проблемной ситуации или внутриличностного конфликта, деятельность самоанализа как механизм самоопределения

В процессе педагогической деятельности происходит развитие предмета педагогической поддержки. В начале деятельности осуществляется педагогическая поддержка исходных образований, актуально присутствующих (в таблице это предмет 1 и 2), а затем, вследствие создания соответствующих условий, появляются новые предметы педагогической поддержки (предмет 3, 4, 5).

Становление компонентов готовности к самоанализу подкрепляется и развивается при появлении нового предмета деятельности самоанализа. Педагог актуализирует и стимулирует деятельность самоанализа: в формировании у школьника целостного представления о себе, в его разностороннем видении и анализе мотивов своей жизнедеятельности, в становлении процессов целеполагания и планирования. Для данных целей был разработан специальный курс занятий со старшеклассниками [11], который проводился в тренинговой форме. Данная логика прослеживается и в работе педагога с отдельным школьником.

В педагогической поддержке между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребенком, видящим в этой поддержке шанс выхода из тупика, предметом взаимодействия является отношение ребенка к себе в ситуации проблемы. Проблема для ребенка актуально выступает препятствием в

развитии и продвижении, а актуально может перейти в стимул развития. Педагогическая поддержка нацелена на перевод актуального в потенциальное. Проблема может быть использована как «полигон» для развития субъектных способностей: рефлексии – механизма «выхода» за ситуацию; анализа – возможность определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); проектирования – целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

При этом педагог помогает школьнику перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать, используя для этого адекватные и культурные средства, которые передаются педагогом в процессе взаимодействия со старшеклассником. В результате у школьника формируется образ себя как субъекта осознанных действий: самостоятельно инициируемых (я хочу), моделируемых (я понимаю, что хочу и каким способом могу этого достичь), реализуемых (я действую с поддержкой педагога для достижения своего хочу) и рефлексируемых (что я понял).

Литература

1. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы М.: МИРОС, 2002.

2. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. М., 1996.– Вып.6. – С. 10–38.

3. *Кон И.С.*Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989.

4. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001.

5. *Прихожан А.М.* Психологический справочник для неудачника, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1994.

6. *Слободчиков В.И.*Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

7. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно – содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999.

8. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.

9. *Шустова И.Ю.* Школьные события // Народное образование. – 2013.

– № 1. – С. 214–218.

10. *Шустова И.Ю.* Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3 (31). – С. 156–170.

11. *Шустова И.Ю.* Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников средствами самоанализа: Методические рекомендации классным руководителям, воспитателям и школьным психологам. Ульяновск: ИПК ПРО, 2001. – 44 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

И.В. Руденко

В статье раскрываются основные подходы к проектированию воспитательной работы в вузе в условиях перехода на стандарты нового поколения; анализируется опыт оценивания эффективности воспитательного процесса в зарубежной и отечественной практике. На примере подготовки бакалавров педагогики демонстрируется интеграция учебной и внеучебной деятельности как условие успешного формирования профессиональной компетентности бакалавров.

Ключевые слова: *профессиональное воспитание, воспитательный процесс в вузе, компетентностный подход, педагогический отряд, куратор студенческой группы.*

В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) перед всеми российскими высшими учебными заведениями стоит задача освоения научно-методических подходов в области образования и воспитания студентов в соответствии с требованиями нормативных документов. В последнее время внимание инициаторов образовательной деятельности сосредоточено на Болонском процессе. Одно из направлений развития Болонского процесса в Европе – формирование общих подходов к обеспечению и оценке качества высшего образования на основе компетентностного подхода.

Отметим, что зарубежная образовательная практика не делит образовательный процесс на учебный и воспитательный. Понятия «обучение» и «воспитание» в английском языке

обозначены одним термином «education». Однако неверно было бы считать, что вопросы организации работы со студентами остаются вне поля зрения аккредитационных агентств. Если внимательно изучить процедуру оценивания в зарубежной практике, то можно сделать вывод о тесной взаимосвязи воспитательного процесса с обучением, преподаванием, профессиональной подготовкой.

Введение процедуры оценки воспитательной деятельности при прохождении вузом государственной аккредитации (№1938 от 30.09.2005) в России способствовало повышению ответственности учебного заведения за организацию этой работы. В работе со студентами при аккредитации вуза уделяется внимание трем основным направлениям:

– *наличию условий для профессионального роста* (информированность абитуриентов о получаемой квалификации; условия практической занятости студентов, в том числе по профилю специальности; наличие системы работы с выпускниками);

– *поддержке академической активности студентов (*наличие института кураторства; наличие структур студенческого самоуправления; организация НИРС; организация коррекционной помощи);

– п*оддержке личностного развития студентов (*организация мероприятий культурного, спортивного, просветительского плана; наличие структур психологической помощи; наличие системы материальной поддержки студентов) [1].

Показатели оценивания свидетельствуют о том, что факторы качества и конкурентоспособности вуза связаны и с качеством воспитания . Между тем объективность процедуры оценивания, **сравнимости** результатов будет связана с минимально достаточным и однозначно понимаемым процессом и предметом оценивания. Чтобы позитивная тенденция модернизации образовательной деятельности вуза не превратилась в цензуру и форму сдерживания научного поиска, необходимо экспертную деятельность строить корректно. Если опираться на Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2013г), в котором воспитание рассматривается как «специально организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства», то становится ясно, какие показатели должны оцениваться. К ним, на наш взгляд, должны быть отнесены созданные вузами **условия** для организации воспитательной работы (весьма сравнимый показатель) и **стимулы** для воспитания личности студентов.

В образовательном стандарте психолого-педагогического направления записано: «Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ».

При всем положительном, что рождается в ходе модернизации, главным остаётся личность студента. В этой связи принципы проектирования образовательных программ, а значит, и разработки программ воспитания выглядят весьма актуально и убедительно.

Статус воспитания как социально ценной духовно-практической деятельности в вузе задаёт необходимость определения и корреляции результатов этой деятельности на этапах профессионального образования с требованиями федерального образовательного стандарта высшей школы. Воспитательный процесс, осуществляемый в учебной и внеучебной деятельности, является педагогически управляемым: в ходе его реализации можно влиять на формирование навыков общения, умения устанавливать, поддерживать и развивать межличностные отношения, осуществлять работу по повышению общего культурного уровня студентов. Это подтверждает, что внеучебная деятельность также эффективна в формировании компетентностей студентов и может реализовываться в соответствии с задачами профессиональной подготовки, т.е. способствовать формированию профессиональной компетентности.

Следовательно, воспитание в вузе необходимо рассматривать в профессиональном контексте, а его результаты соотносить с формированием общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Формирование компетентностной модели выпускника поставило перед разработчиками ООП задачу установления отношений между компетенциями и дисциплинами. Было бы неверно, если воспитательная работа и важный её компонент – внеучебная деятельность – выпадал и из профессионального контекста. Исследователь И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей воспитательной направленности:

– компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: здоровьесбережения, компетентность ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития;

– компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: социального взаимодействия, компетентность в общении;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека: познаватель-

ной деятельности, компетентность деятельности (игра, труд, учение), информационных технологий [4].

Сформулированные в образовательных стандартах группы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций можно рассматривать с точки зрения решения воспитательных задач. Именно поэтому в системе документов ООП в Тольяттинском государственном университете была попытка интегрировать в матрице компетенций, а также в описании образовательных технологий, используемых при ООП, учебную и внеучебную деятельность.

Формы, методы и средства внеучебной работы по формированию у студентов общекультурных компетенций, представленных в ФГОС

№	Компетенции	Формы, методы, средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности
1	Навыки межличностных отношений	Формы: 1. Учебная группа, студенческие саморегулируемые организации, например: Студенческий парламент, Студенческий комитет, Студенческий центр добровольчества, SPC "Formula TSU" и т.д. 2. Круглые столы, конференции, семинары, проектные, рабочие, творческие группы, например встречи с иностранными студенческими делегациями и т.д. 3. Дебат-клуб, КТД.
		Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, процедуры выборов и т.п.
		Средства: 1. Непосредственные: дискуссии, внутрикомандная коммуникация и т.п. 2. Дистанционные: социальные сети, например, "В контакте", "Одноклассники", Образовательный портал и т.п.
2	Работа в команде	Формы: соревнования, конкурсы, занятия в творческих коллективах, спортивных секциях, командах, тренировки, подготовка мероприятия, социальное проектирование, волонтерская деятельность, флешмоб и т.п.
		Методы: личный пример руководителя, тренера и т.п.; убеждение, мотивация, поощрение.
		Средства: положение о конкурсе, соревновании; приз, победа (кубок, медаль, грамота и т.п.); реклама (анонс, буклеты и т.п.).

3	Приверженность этическим ценностям и здоровому образу жизни	Формы: 1) профилактические и пропагандистские беседы, лекции, встречи; 2) акции, смарт-мобы, флешмобы и т.п.; 3) спортивные секции, соревнования, волонтерская деятельность, PR-технологии.
		Методы: личное и общественное порицание; личный пример ППС, других сотрудников, студенческих лидеров; реклама.
		Средства: сайт, газета, буклеты
4	Принятие различий и мультикультурности	Формы: акции, встречи, конференции, правовые лекции и т.п.
		Методы: личный пример, демонстрация модели отношения и поведение.
		Средства: сайт, газета, буклеты.
5	Способность адаптироваться к новым ситуациям	Формы: 1) мероприятия,направленные на адаптацию студентов: вводные лекции по истории ТГУ, "посвящение в студенчество" и т.п. 2) работа кураторов, КТД.
		Методы: беседы, примеры, демонстрация модели поведения и действий и т.п.
		Средства: программа адаптации первокурсников.

Этот таблица представляет лишь несколько компетенций, заложенных в стандартах нового поколения, но позволяет продемонстрировать, что социально-воспитательный компонент является важной составляющей новых образовательных программ.

Содержание воспитательной деятельности может базироваться на трёх фундаментальных принципах, которые являются основополагающими при проектировании основной образовательной программы в целом: системности, студентоцентрированности, преемственности. Принцип ***системности***, используемый при проектировании образовательной программы, предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, методов, форм, средств, технологий и механизмов оценивания результатов воспитательного процесса. Принцип с***тудентоцентрированности*** означает переориентацию образовательного процесса на компетенции и результаты воспитания. При этом важно подчеркнуть, что указанный принцип для отечественного образования не есть нечто новое по своей сути, он непосредственно связан с личностно-деятельностным/личностно-ориентированным образованием, основы которого заложены отечественными психологами и педагогами. Образовательный и воспитательный процесс, ориентированный на студента, в большей степени определяется тем, чего

хотят достичь обучающиеся. ***Преемственность*** означает «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию».

Таким образом, при проектировании социально-воспитательного компонента вуза можно выделить три уровня задач.

Стратегический уровень опирается на правовую базу и целевую направленность стандартов. С одной стороны, компетентностный подход даёт возможность уточнить цели воспитания и придать им измеряемую форму – *компетенций как результатов профессионального воспитания.* С другой стороны, в вузе должна быть создана социокультурная среда, обеспечивающая всестороннее развитие личности студента.

Концептуальный уровень социально-воспитательного компонента разрабатывается с учетом направленности профессиональной подготовки, экономических, региональных, национальных особенностей, истории развития и традиций в каждом вузе.

Организационный уровень направлен на создание модели, в структуре которой представлены все субъекты, обеспечивающие организацию воспитательного процесса в вузе, интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Приведём пример такой интеграции. Традиционные формы внеучебной работы в Тольяттинском государственном университете стали основой для разработки учебных дисциплин. В гуманитарно-педагогическом институте на протяжении 10 лет успешно действует студенческий педагогический отряд «Успех» – орган студенческого самоуправления ТГУ. Основной целью педагогического отряда «Успех» является создание условий для развития у студентов профессиональных навыков социально–педагогической работы. Активисты педагогического отряда живут интересной, разнообразной, насыщенной жизнью. Ежегодно педагогический отряд реализует около 30 проектов различной направленности для молодежи города, шефствует над школой – интернатом и детским домом, проводит благотворительные акции, а также, являясь органом студенческого самоуправления, принимает активное участие в обсуждении всех вопросов жизнедеятельности института и университета. При разработке учебного плана было решено поддержать инициативу и творчество студентов и предоставить членам педотряда в качестве дисциплин по выбору сквозной практико-ориентированный курс «Социально-воспитательные технологии». Дисциплина начинается на 3-м курсе, состоит из 3 модулей: «Социально-воспитательные технологии: волонтерство»; «Социально-воспитательные технологии: досуг»;

«Социально-воспитательные технологии: каникулы». Ее трудоёмкость измеряется в кредитах, которые получают обучающие. Результат оценивается в том числе и компетентностном аспекте. Сквозной учебный курс позволил углублять профессиональные знания студентов по вопросам организации воспитательной работы с детьми и молодёжью, а значит, и формировать профессиональные компетенции, обозначенные в стандарте. Включение курса в план на протяжении трёх последующих семестров создало особую атмосферу на факультете – уважения и признательности тем студентам, кто занимался и продолжает заниматься практической работой с детьми. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в данном случае способствовала выбору студентами индивидуальной образовательной траектории, позволила определиться в выборе второго уровня обучения (магистратуры по направлению «Педагогика и психология воспитания»).

В современных условиях меняется и роль преподавателя как субъекта воспитания и обучения в вузе. В настоящее время актуальной становится проблема деятельности педагога-куратора студенческой группы, его роли в системе профессионального воспитания. Анкетирование и интервьюирование студентов Самарского государственного технического университета (245 чел.), Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (158чел.), Тольяттинского государственного университета (143чел.) подтвердили, что куратор студенческой группы является одной из значимых фигур во внеучебной системе вуза; именно от взаимодействия с ним студенты ждут помощи в адаптации к вузу (98%), установлении благоприятного психологического климата в группе (66%), составлении индивидуальных программ профессионального самосовершенствования (82%) и др. Эффективность деятельности куратора будет зависеть от его включенности в общий процесс профессиональной подготовки. Педагог-куратор в многообразии функций (профессионал-специалист, воспитатель-наставник, общественник, личность-индивидуальность) – активный субъект профессионального воспитания. А это значит, что его деятельность может быть компетентностно ориентированной.

Приведем пример деятельности куратора Н.С. Бейлиной (кандидат педагогических наук, победитель конкурса «Лучший куратор» в Самарском государственном техническом университете), деятельности , направленной на формирование социальной компетентности [3]. Н.С.Бейлина выделяет следующие этапы своей работы.

Первый этап по формированию социальной компетентности у бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» в Самарском госу-

дарственном техническом университете – адаптивно-познавательный (1-й курс) – ориентирован на адаптацию студентов в вузе и предоставление им теоретического пропедевтического блока информации по вопросам социальной психологии, конфликтологии, валеологии. Предварительно куратор проводит анализ ФГОС, Основной образовательной программы направления подготовки, изучает учебный план, осуществляет анализ умений, общекультурных и профессиональных компетенций, составляющих основу социальной компетентности; проводит адаптацию программы внеучебной работы под требования стандарта. В связи с тем, что кураторские часы стоят в расписании, деятельность на данном этапе куратор студенческой группы осуществляет в рамках авторской программы кураторских часов «Я и моя профессия». Целью данной программы является формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, составляющих социальную компетентность.

Второй этап – проектно-деятельностный (2-й курс) – направлен на вовлечение студентов в проектную деятельность. Проектная деятельность способствует самореализации личности, удовлетворению интересов и потребностей. Куратор активно осуществляет консультативную деятельность, обеспечивая освоение студентами основ проектной деятельности, помогает включиться в проекты в соответствии с их интересами и возможностями.

На третьем этапе (3-й курс) – практико-преобразующем –осуществляется деятельность, направленная на самостоятельную работу студентов. На данном этапе в рамках кураторских часов создаются ситуации, максимально приближенные к профессиональным. Будущим бакалаврам предлагается самостоятельно разработать и реализовать проекты, связанные с их профессиональной сферой. Процесс реализации рассматриваемого этапа осуществляется в рамках студенческой лаборатории «Творчество и интеллект». Для успешного осуществления студенческой деятельности куратор привлекает средства массовой информации, крупные коммерческие компании и другие организации. Куратор на данном этапе оказывает содействие в получении студентом социально-профессионального опыта, а также создает условия для реализации научного и творческого потенциала студентов. Полученные в процессе исследовательской работы Н.С.Бейлиной данные позволили установить, что в результате системной деятельности куратора у бакалавров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» значительно повысился уровень сформированности основных критериев социальной компетентности. Деятельность куратора студенческой группы в данном аспекте является инновационной по содержанию и формам рабо-

ты, так как направлена на решение новых задач современного образования – формирование компетенций. Однако эта функция в массовой практике не стала ещё потребностью значительной части педагогов-кураторов.

Таким образом, проблема реализации компетентностного похода в воспитательной деятельности вуза является актуальной в теории и практике высшего профессионального образования и требует дальнейшего теоретического осмысления. Эффективность профессиональной подготовки студентов вуза напрямую зависит от умелого использования потенциала, ресурсов и механизмов внеучебной работы, интеграции учебной и внеучебной деятельности в решении общих задач по формированию профессионального компетентного выпускника.

Литература

1. Воспитательная деятельность образовательного учреждения: Методические рекомендации. М. : Росаккредитагентство, 2010. – С.3.

2. *Зимняя И.А.* Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. профессора И.А. Зимней: Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: Материалы XI симпозиума, г. Москва, 16–17 марта 2006г. М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.

3. *Бейлина Н.С., Руденко И.В.* Методика формирования социальной компетентности будущих бакалавров во внеучебной деятельности //Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – № 4. – С.96–104.

И.С. Парфенова

К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ГРУППЕ

В статье рассматривается вопрос самоопределения личности в группе. Сделана попытка выделить факторы, влияющие на этот процесс.

Ключевые слова:
самоопределение, самоопределение личности в группе.

Человек, живя в обществе, всегда стоит перед необходимостью выбора друзей, профессии, моды, произведений литературы, искусства, музыки, видов спорта и т.д. Способность самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность человека к самоопределению. Оно выступает как центральный, базовый компонент культуры личности.

Без умения выбирать, т.е. без способности к самоопределению человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь(О.С. Газман).

Если в психологии понятие «самоопределение», как правило, рассматривается в «чистом виде», то в социологической и педагогической литературе оно часто наделяется признаком, указывающим на его связь с определенной сферой: жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение, религиозное самоопределение, личностное самоопределение.

Потребность в самоопределении рассматривается Л.И. Божович как потребность в формировании определенной смысловой системы, которая соединяет в себе представле-

ние как о себе, так и о мире в целом. Накопление знаний о себе приводит к поиску ответа на вопрос: в чем же смысл собственного существования.

К. Обуховский считает, что потребность в смысле жизни образует тот «узел», который позволяет человеку интегрировать как многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, так и все его способности, мобилизовать их, максимально подчиняя задачам в соответствии с выработанной Я-концепцией и концепцией жизни.

Д.В. Григорьев остановился на вопросе поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни и в результате своих исследований пришел к выводу о необходимости педагогической поддержки данного процесса, что лишь способствует реализации естественной потребности переживания осмысленности собственной жизни.

Вопрос о смысле жизни сложен. Тем не менее, как отмечают ученые, поиск ответа на этот вопрос содержит в себе высокий позитивный потенциал, так как в процессе поиска формируется собственно мировоззрение, расширяется система ценностей и появляется тот нравственный стержень, который помогает одержать верх над жизненными трудностями.

И. В. Дубровина, занимаясь проблемой самоопределения, остановилась, на наш взгляд, на очень важном вопросе. В результате проведенных исследований, автор пришла к выводу о том, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое, а психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает:

– сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания;

– развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;

– становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждого старшеклассника.

В ходе разработки стратометрической теории коллектива А. В.Петровский ввел понятие «коллективистское самоопределение (КСО)». «Коллективистское самоопределение – особая форма самоопределения личности; избирательное отношение индивида к воздействиям конкретной группы, выражающееся в принятии им одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредующих факторов – оценок,

убеждений, идеалов, групповых норм, ценностей и т. п.» [8].

КСО проявляется в особых, специально создаваемых ситуациях группового давления. Суть такого давления в том, что оно осуществляется вразрез с ценностями, принятыми самой группой.

Но еще раньше А.В. Петровским было введено понятие «самоопределение личности в группе». Человек становится личностью, вступая в общение с представителями того общества, с которым он постоянно вступает во взаимодействие. «В процессе общения происходит постоянная сверка того, что он делает, с тем, что ожидают от него окружающие, того, что он собой представляет, с тем, каким его представляет группа. Эта очевидная зависимость человека от группы или некой совокупности групп /в своем пределе оказывающейся обществом/, с которой он считается, в которой он черпает свои ценностные ориентации, идеалы которой являются его идеалами, интересы – его интересами и т.д., давно уже описана в социальной психологии как детерминация поведения личности позицией группы» [6,149].

Тем не менее в лаборатории психологических исследований личности в коллективе НИИ общей и педагогической психологии еще в 70-е годы XX столетия было доказано, что эта зависимость получает зачастую ошибочную интерпретацию как фатальная предопределенность характеристик личности давлением группового воздействия.

В. Ф. Сафин, занимаясь вопросом о том, как изменяется система оценок личности (самооценка и оценки окружающих – «взаимооценки») под воздействием мнения группы, показал, что динамика самооценки и «взаимооценок» личности, определяющаяся характером группового мнения, опосредуется таким личностным качеством, как градация «внушаемость – устойчивость».

Таким образом, самоопределение личности в группе – это осознание личностью свободы действовать в соответствии с ценностями группы и в относительной независимости от воздействия группового давления.

Исследованием феномена самоопределения личности занималась И. А. Оботурова. Суть ее исследования заключается в следующем. Утверждение, что всякое следование за мнением группы – это проявление конформности или внушаемости есть ошибочно, так как согласие с мнением коллектива еще ничего не говорит о природе этого согласия. В одном случае согласие – продукт сознательного конформистского стремления избежать конфликта с коллективом, в другом – внушаемость, в третьем – результат совпадения мотивов личности с целями и ценностными ориентациями коллектива. Таким образом, результаты эксперимента привели к выводу, что фаталь-

ное для конформистской личности или для внушаемого человека давление группы не является для многих людей решающим обстоятельством, если это воздействие конфронтирует с ценностными ориентациями группы, усвоенными и одобренными данной личностью.

В диссертации и экспериментальных работах В. А. Бакеева исследовались психологические механизмы внушаемости. Автор раскрыл условия, существенно способствующие и препятствующие самоопределению личности. Так была показана повышенная внушаемость испытуемых под влиянием мнения неорганизованной группы, а также то, что индивид обнаруживает пониженную внушаемость к мнению сложившегося коллектива, в котором ему легче осуществить самоопределение – зная хорошо всех членов коллектива, он сознательно и избирательно реагирует на мнение каждого, ориентируясь на отношения, сложившиеся в ходе совместной деятельности.

Именно система отношений создает определенный психологический микроклимат. Чем гуманнее отношения в группе, тем легче подростку самоопределиться.

Кроме того, важным моментом в вопросе самоопределения в группе является наличие или отсутствие в ней коллектива.

В связи с тем, что самоопределение неразрывно связано с ценностями, для самоопределения личности в группе крайне важно, в каком соответствии находится ценностная структура группы и собственные ценностные представления личности.

Говоря о самоопределении, некоторые ученые отмечали важность осознания личностью своих способностей и склонностей.

Психологи утверждают, что в возрасте 11-12 лет у подростков возникает интерес к собственному внутреннему миру.Можно сказать, что с этого момента начинается процесс познания самого себя, который выражается в анализе своих личностных качеств, своего поведения. Знания о себе позволяют сделать поведение ребенка более свободным и независимым, что лишь способствует процессу самоопределения.

Само по себе участие в жизнедеятельности группы очень важно, так как осознать самого себя человек может с помощью познания другого человека. По мере осознания своих способностей, испытывая на практике свои возможности, подросток стремится сделать свое участие в деятельности более эффективным. Для него важны не только результаты деятельности, но и своя позиция, которую он занимает в группе.

Останавливаясь на вопросе самоопределения подростка в группе, наибольшего внимания требуют те, кого можно отнести к «аутсайдерам».

Позиция, которую они могут занимать в группе, неоднозначна. Зачастую, в такую группу попадают ребята, не понятые одноклассниками. В таком случае особая роль отводится классному руководителю.

Попадая в разряд «аутсайдеров», самоопределиться в группе сможет только подросток, как минимум, с высокой самооценкой.

Очередной раз подтверждаем мысль о том, что самоопределиться легче в группе, которая является коллективом, так как члены такой группы настроены на положительное восприятие другого человека.

Для самоопределения в группе важную роль играют следующие факторы: уровень развития самооценки, самостоятельность субъекта, его активность и рефлексия.

Представление любого человека о себе связано с самооценкой. Чтобы процесс самоопределения состоялся, суждения о собственной ценности должны быть адекватными. Только в этом случае стремления и желания будут соответствовать способностям и возможностям.

На определенных этапах развития человек начинает сознательно организовывать свою жизнь. Если проанализировать развитие ребенка, то можно придти к мысли о том, что в каждом возрасте присутствуют моменты самоопределения, так как во многом оно связано с желанием сделать что-либо самостоятельно.

Самостоятельность вносит в жизнь подростка элементы взрослойжизни и дает возможность подростку чувствовать себя достаточно свободно в деятельности. Ощущение себя субъектом деятельности крайне необходимо для детей подросткового возраста.

Говоря о самоопределении подростка в группе, мы во многом говорим о выборе: о выборе манеры поведения, о выборе интересующей деятельности, о выборе своего места в группе. Осуществлению выбора во многом способствует умение, называемое рефлексией. Осознание субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими членами группы, имеет большую ценность для его самоопределения.

Мнение окружающих имеет немаловажное значение. Подросток, уверенный в положительном оценивании себя окружающими, проявляет большую активность. В результате активности субъекта, то есть в результате выполнения определенной деятельности происходит раскрытие и формирование способностей личности, что влияет на ее развитие .

Подводя итог, еще раз хотелось бы остановиться на ключевых моментах.

Самоопределение личности в группе – избирательное отношение индивида к воздействиям конкретной группы, выражающееся в принятии им

одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредствующих факторов — оценок, убеждений, идеалов, групповых норм, ценностей и т. п.

Говоря о самоопределении как длительном процессе, возможен вариант рассмотрения формирующегося самоопределения,особенно если речь идет о подростковом возрасте.

Вполне правомерно говорить о самоопределении личности в группе подросткового возраста, так как общение со сверстниками выдвигается на первый план, что зачастую повышает конформность во взаимоотношениях.

Самоопределение личности в группе вполне можно рассматривать как подготовительный этап к самоопределению на более высоком уровне.

Самоопределение личности в группе во многом зависит от:

– уровня развития коллектива;

– присутствия определенной системы ценностей;

– системы отношений в группе;

– осознания своих способностей и потенциальных возможностей и их соответствия собственным целям;

– осознания своей позиции в группе.

Литература

1. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.

2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

3. *Гинзбург М. Р.* Развитие самоопределения подростков. М.,1988.

4. *Газман О. С.* Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. – С. 81.

5. Новые исследования в педагогических науках. – 1990. – №1(55).

6. *Петровский А.В.* К проблеме самоопределения личности в группе// Тезисы докладов к XX Междунар. психол. конгрессу. М.,1972.

7. *Сафин В.Ф.* Психология самоопределения личности: учебное пособие. Свердловск,1986.

8. Психология: Словарь/Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд.испр. и доп.. М., 1990.

Н.Н. Киселев

Е.В. Киселева

ИННОВАЦИОННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО – ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется сущность понятия «гуманитарные технологии», рассматриваются конкретные инновационные модели данных технологий, реализуемые в институте истории, гуманитарного и социального образования; воспитывающие отношения, адаптационный сбор. Анализируются возможности данных технологий в снижении дезадаптации студентов.

Ключевые слова:
инновационные гуманитарные технологии, воспитывающие отношения, адаптационный сбор, дезадаптация.

Успех педагога либо воспитателя часто зависит не только от характеристик собственно личности, но и от тех технологий, приемов, которые используются в профессиональной деятельности. Сфера образования как гуманитарная сфера требует развития собственного технологического инструментария, который должен быть не менее эффективным, чем инструментарий в технической сфере. Таким инструментарием в образовательной сфере становятся гуманитарные технологии**,** обладающие инновационными характеристиками и дающие порой едва ли не больший эффект, чем технические.

Понятие «гуманитарные технологии» трактуется по-разному,не всегда однозначно. Это – и технологии создания, изменения правил поведения людей, и технологии производства и внедрения смыслов [2].

Гуманитарные технологии, если исходить из названия понятия — это технологии, направленные на развитие человека, его личности и на создание соответствующих условий для этого. Это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния человека. Проблема, с которой сталкивается процесс реализации гуманитарных технологий – это отсутствие четкого алгоритма. Безусловно, определенный алгоритм присутствует в данных технологиях, но он вполне может быть изменен. Составляющие этого гуманитарного алгоритма не имеют однозначных определений и не поддаются математической оценке. Гуманитарные технологии действуют в пространстве, подверженном влиянию многих факторов, поэтому результаты не всегда однозначны, но часто имеют инновационный оттенок.

Очевидно, что обозначенные выше определения не дают ясного понимания качественных характеристик гуманитарных технологий, не дают ответа на вопрос: в чем их отличие, например, от уже знакомых социальных технологий. Существует необходимость более точного определения того, что представляют собой гуманитарные технологии. Отличительным свойством социальных технологий является их оперативность и вполне стандартный набор процедур. Гуманитарные технологии имеют чаще стратегический характер, то есть направлены на решение проблем в долгосрочной перспективе и, как правило, они авторские, то есть разрабатываются конкретными авторами под конкретный проблемный блок или проект.

Таким образом, гуманитарные технологии — это комплекс методов управления социогуманитарными системами, обладающих следующими характеристиками: публичной сферой применения, ориентацией на будущее (стратегический характер), авторством и конструктивностью.

Практики, реализующие гуманитарные технологии, как правило, стремятся задать, организовать, запрограммировать какое-либо социокультурное пространство. В этом смысле они всегда имеют дело со сложной саморазвивающейся системой, качественными характеристиками которой являются нестабильность и неравномерность развития. Отсюда вполне закономерным представляется выбор синергетики в качестве одного из методологических оснований построения гуманитарных технологий.

К гуманитарным технологиям в общепедагогической практике можно отнести общеизвестные: детские и юношеские общественные организации, КТД, коммунарский сбор, оргдеятельностная игра и т.п.

Анализ жизнедеятельности исторического факультета НГПУ (сегодня – института истории, гуманитарного и социального образования) показыва-

ет, что руководство института и преподавательский корпус уже достаточно давно и активно используют в образовательной практике гуманитарные технологии, опираясь на их основные инструменты такие, как: мягкое человеческое влияние; передача значимых смыслов; снижение множественности идентичностей (не всегда позитивных) сегодняшнего мира и гармонизация личности; инструмент, через рамки и нормы задающий личности актуальные и потенциальные пространства, помогающие ее самоопределению.

Одной из оптимальных гуманитарных технологий, реализуемых в учебно-воспитательном процессе ИИГСО можно считать «воспитывающие отношения».

Понятие «воспитывающие отношения» имеет позитивный смысл. Это – отношения развивающие, создающие условия для развития и воспитания лучшего в личности. Но в то же время любые взаимоотношения человека с его окружением что–либо формируют в его личности. Итак, под **воспитывающими взаимоотношениями,** прежде всего, следует понимать такие взаимоотношения, которые создают и реализуют условия для эффективного воспитательного влияния, дающего в сжатые сроки позитивный результат, без использования императивной педагогики. По существу они являются формирующими и развивающими. Погружение в такие отношения само по себе планомерно и целенаправленно влияет на сознание и поведение личности, зарождает позитивные установки, воспитывает ценностные позиции, рождающие определенность и привязанности, развивает личность и формирует ее внутренние гуманистические ориентиры.

Воспитывающие взаимоотношения – это своеобразие характера, стиля и содержания отношений. Воспитывает то, что значимо и ценно, притягательно и интересно. Влиять все это может тогда, когда личности эмоционально комфортно, нестрашно. К. Роджерс утверждал, что, поскольку человеку присущ внутренний страх и беззащитность, он может вести и ведет себя недопустимо жестоко, деструктивно, незрело, регрессивно, асоциально и вредно [9].

Опираясь на данный постулат, можно сделать вывод о том, что необходимо создавать личности такую эмоционально – психологическую атмосферу внутри коллектива, которая не будет рождать чувство страха и даст ощущение защищенности. В этом случае личность не должна иметь потребность вести себя так негативно, как определяет К. Роджерс.

Таким образом, воспитывающие отношения, если они присутствуют, формируют в коллективе атмосферу эмоциональной защищенности для его членов, снимая тем самым психологический страх у каждого из них.

Эмоциональное благополучие, отсутствие страха рождаются у личности тогда, когда вокруг нее существуют взаимоотношения, внушающие доверие, стабильные, защищающие. Находясь в таких взаимоотношениях и чувствуя свою защищенность, человек смело исследует окружающий мир, становится уверенным в себе, усваивает новые формы социального взаимодействия.

Психологи утверждают, что, пережив опыт подобных отношений, личность (особенно в детском возрасте) закрепляет этот опыт, а положительный эффект данного опыта проявляется в развитии у человека адаптивных эмоций – таких, как счастье, оптимизм, собственная ценность, а также форм адаптивного поведения – преодоления стресса, саморегуляции.

Воспитывающие взаимоотношения проявляются в существенном влиянии на каждую конкретную личность. Такие отношения предполагают наличие традиции определенным (положительным) образом относиться друг к другу, а также снижают невротизирующее ощущение неопределенности (особенно ощутимое для студентов 1-го курса), рождаемое современным социумом. Целенаправленным анализом содержания подобных отношений как компонента воспитательной системы достаточно давно занимается коллектив Центра теории и практики воспитания (г. Москва) [5], [7].

Воспитывающие взаимоотношения предполагают: наличие в них неформализованного взаимодействия преподавателей и студентов, позитивное восприятие ценностей коллектива теми и другими, освоение общегуманистических ценностей. Часто воспитывающие взаимоотношения выражаются в традициях, которые сохраняют образ коллектива. Что же является основой для создания подобных отношений? Анализ опыта развития и становления ИИГСО, показывает, что такой основой является приоритетная ориентация в организации жизнедеятельности на ценностные отношения, реализация «педагогики отношений», которую можно определить как «латентную» по отношению к организации деятельности.

Одним из механизмов реализации воспитывающих отношений является такой метод, как «волна отношений». Это своеобразный метод социально – психологического, развивающего взаимодействия либо уже действительно инновационная технология. Она означает, что необходимый позитивный стиль отношений, с помощью особых приемов, распространяется от центра коллектива («ядра»), захватывая (круг за кругом) все больше людей, создавая общность «мы» в коллективе, рождая у большинства неослабевающее чувство симпатии к своему коллективу [3].

В конечном же счете, для реализации данной технологии необходимо обеспечить прочный фундамент гуманистически ориентированного лич-

ностного компонента, подбор «команды», создание эмоционального центра коллектива, направленного на осуществление тщательно выверенной модели «желаемых» отношений, их управляемое распространение и закрепление в широком «круге» как воспитывающих.

Элтон Мейо, профессор гарвардского университета, один из основоположников организационной и социальной психологии, проводя социальные эксперименты еще в 1924–1936 гг,. открыл неформальные группы, проанализировал внутригрупповые способы взаимопомощи и взаимоподдержки, внутригрупповые нормы взаимоотношений и поведения. Все это диктует человеку стереотипы поведения в процессе жизнедеятельности.

Благодаря Э. Мейо распространился термин «человеческие отношения», в понимание которых он вносил следующие компоненты: человек – главный объект внимания; в условиях деятельности особенно важен процесс общения; значимо внимание к личности со стороны руководства; необходимо учитывать наличие у людей социобильности – потребности в принадлежности к группе; жесткие формальные рамки классической организации (властная иерархия, формализация организационных процессов и т.п.) не совместимы с природой человека [8].

Воспитывающие отношения во многом соответствуют вышеназванным компонентам. В основе развития данного типа отношений, безусловно, лежат нормы и ценности конкретного общества или общности. Педагогическая инструментовка воспитывающих отношений предполагает заданность педагогическим коллективом ценностной основы и уровня взаимодействия в отношениях такого рода. Используя воспитывающие отношения как гуманитарную технологию, важно помнить, что ключевой основой таких отношений становятся ценностные ориентации субъектов данных отношений и, в первую очередь, «ядра» (в нашем случае – преподавателей и актива студентов ИИГСО) – т.е. тех, кто целенаправленно строит такие отношения. Если эти отношения не выполняют гуманистическую функцию, они могут превратиться в процесс манипуляции людьми. Целенаправленное педагогическое конструирование воспитывающих отношений с положительной ценностной основой позволит создать значительное количество постоянных социальных сообществ с позитивным межличностным взаимодействием и положительными ориентирами социального поведения субъектов данных отношений, что поможет преодолевать социальную неопределенность и дезадаптацию студентов.

Другой, весьма действенной, гуманитарной технологией ИИГСО, многие годы дающей эффективный результат, является адаптационный сбор

для первокурсников – ЛИСТПЕД (лагерь историков и педагогов) [4].

Откуда же взялся богатый развивающий потенциал всего лишь у одного события в жизни факультета? На наш взгляд, все по-прежнему опирается на личностный потенциал преподавательского корпуса факультета. Профессиональный тандем ученых – историков, преподавателей исторических и культурологических дисциплин (дающих возможность студенту – первокурснику проникнуться желанием развивать историческое мышление, собственную эрудицию и т.п.) и ученых – педагогов, психологов, преподавателей дисциплин, развивающих педагогическое мастерство (помогающих студентам освоить эффективную коммуникацию, умение доносить любую идею практически до любой аудитории, гуманистическую позицию, наконец) стал в итоге основой содержания ЛИСТПЕДа, условием благоприятного микропогружения в саму суть исторического факультета. Видимо, неслучайно историко-педагогическое образование было объединено когда-то в ряде педагогических институтов по всей России.

Кроме того, глубокий, имеющий продолжительный социальный эффект-результат приносит еще и отношение к ЛИСТПЕДу как самостоятельной ценности для всех тех, кто в нем побывал. И тогда рождается еще и существенный образовательный результат. Участие в ЛИСТПЕДе, его содержание не только обучает, но и во многом воспитывает студента-первокурсника. Да и студенты других курсов все время осваивают что-то новое в области деятельности и отношений. Неслучайно ЛИСТПЕД является той формой, которая сама по себе все время находится в режиме развития, обладает инновационными характеристиками и позволяет, без напряжения и тяжелых усилий, передавать новым студентам позитивные ценности и нормы, не один десяток лет создающиеся в НГПУ.

Как ценностно-смысловая и коллективообразующая форма ЛИСТПЕД сформировал не одну команду единомышленников, друзей, которые передавали идею следующим поколениям из рук в руки, бережно храня основу и развивая ее с течением времени. И все эти годы педагогическая команда ЛИСТПЕДА – это творческий союз преподавателей (как носителей идеи) и студентов (как генераторов продвижения идеи) исторического факультета, создающий позитивный эффект переживания общей судьбы для участников адаптивного сбора, рождающий потребность принадлежать к этому сообществу и развивать его.

Проблемы дезадаптации молодежи, к сожалению, часто встречаются в современном обществе, в том числе и в студенческой среде. В связи с этим, поиск различных педагогических возможностей и условий снижения соци-

альной дезадаптации молодежи весьма актуален.

Понятие «социальная дезадаптация» включает ряд характеристик.

Социальная дезадаптация – это регрессия адаптированности личности к своей социальной среде, ведущая к серьезным нарушениям взаимодействия личности с социальной средой. Социальная дезадаптация предполагает наличие у личности искаженного восприятия окружающей действительности и отсутствие адекватной системы отношений и общения, а также неумения изменять свое поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями в обществе[6].

К типичным симптомам социальной дезадаптации человека относят проблемы в деятельности, трудности в общении, неадекватное поведение, агрессию, невротические реакции, нарушении норм морали и права, деструктивное восприятие окружающего.

Вызывается социальная дезадаптация совокупностью факторов, в число которых входят: социальный, психологический, психосоматический и т.п., а порождается, в первую очередь, нарушением взаимодействия личности и среды. К сожалению, на практике наибольшее внимание уделяется дезадаптированной личности и гораздо меньшего внимания удостаивается дезадаптирующая среда. Крайне важно также, что в итоге дезадаптации, формирующаяся социальная депривация приводит к депривации основных потребностей молодого человека – потребностей в полноценном развитии и самореализации.

Многолетний опыт работы в вузе показывает, что проблемы дезадаптации наиболее обостренно проявляются именно у студентов первых курсов, поскольку слишком много факторов создают возможность для появления дезадаптации. К ним можно отнести следующие факторы: новая, непривычная, неосвоенная (не школьная) среда; отсутствие специфических практических навыков обучения в вузе; новый (студенческий) коллектив и необходимость освоения в нем; отсутствие опыта взаимодействия с вузовскими преподавателями; потребность в самоутверждении и самореализации; личностные особенности студента (темперамент, характер и т.п.); причастность к асоциальной неформальной молодежной среде; социально–материальные причины (низкий достаток семьи, многодетность, недостаток у родителей времени – знаний – опыта, семьи с одним родителем и т.п.).

В результате у ряда студентов появляются определенные опасения (страхи), которые выявляются с помощью опросов в самом начале обучения. К таким опасениям можно отнести: боязнь взаимоотношений в группе, взаимоотношений с преподавателями; опасение новой деятельности; опасе-

ние расставания с прежними друзьями; опасение правильности выбора и т.д.Многие студенты пытаются самостоятельно решить данные проблемы и снизить собственную дезадаптацию. Однако, если для снижения дезадаптивных проявлений педагогически грамотно организуются условия и возможности, то эффективность снижения дезадаптации значительно возрастает. Именно обозначенные выше гуманитарные технологии учебно-воспитательного процесса ИИГСО (воспитывающие отношения и адаптационный сбор) оказываются эффективными (в нашем опыте) способами снижения дезадаптации студента первого курса ИИГСО.

Результат, которого позволяют достигать данные условия – это, в первую очередь, развитие (возврат, нахождение) у студента своей идентичности (отождествление себя с неким целым – социумом, коллективом, факультетским сообществом) как показателя: адаптивности личности к реальной действительности, устойчивости существования личности в условиях неопределенности и соцального риска, изменений, освоения личностью ценностных основ нового коллектива. Соответственно, если идентичность личности студента развивается далее, то снижается степень его одиночества (как противоположное идентичности) и неопределенности, разорванности отношений с окружающим (новым) миром, оптимизируется процесс ценностно – смыслового самоопределения, освоения позитивных социальных моделей поведения, новой среды. Все это в целом позволяет снизить обозначенные выше факторы дезадаптации студентов.

Таким образом, определяя современный адаптационный сбор и воспитывающие отношения, реализуемые в институте, по форме и по содержанию как инновационные гуманитарные технологии, необходимо понимать, что они позволяют существенно предотвращать либо снижать дезадаптацию студентов.

Литература

1. *Возмитель А.А., Осадчая Г.И.* Образ жизни в России: динамика изменений //Социологические исследования. – 2010. – № 1 (309). – С. 17 – 27.

2. Центр гуманитарных технологий: сайт «Новости гуманитарных технологий». – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 16.01.2013 – http://gtmarket.ru/news (дата обращения 20.01.2013).

3. *Киселев Н.Н., Киселева Е.В.* «Волна отношений» в детском оздоровительном лагере // Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. – 2010. – № 2. – С.28–31.

4. Магия Листпеда: педагогические принципы адаптационного сбора студентов //Сборник статей к 40-летию основания кафедры педагогики и психологии ИИГСО / Под ред. Н.П.Аникеевой, Т.А.Ромм. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 136 с.

5. *Новикова Л. И.* Воспитание как педагогическая категория// Педагогика.– 2000.– № 6 – С. 28 – 35.

6. *Семаго М.М.* Рабочий журнал психолога образования. М.: ТЦ СФЕРА, 2004 г. – 192с.

7. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей// Междунар. науч. – практ. конф.. Москва. 19-20 апр. 1993 г.: Тезисы докладов и выступлений в 2-х ч. /Под ред. Л.И.Новиковой. М.: Изд-во ИТП и МНО РАО, 1993. – 345 с.

8. *Фрэнкин Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. СПб.: Питер. - 2003.-- С. 526.9.

9. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 2003. – 608с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МУЗЫКОЗНАНИЯ

Л.А. Рапацкая

В статье анализируется важнейший компонент высшего музыкально-педагогического образования, обозначенного понятием «педагогическое музыкознание». Определяя научный статус педагогического музыкознания, автор опирается на культурологический подход, предполагающий изучение музыки в контексте художественного целого и во взаимодействии с другими видами искусств. В статье проанализирована историческая закономерность взаимосвязи музыки с другими видами искусств, подтверждающая методологический статус педагогического музыкознания.

Ключевые слова: *Музыкально-педагогическое образование, педагогическое музыкознание, культурологический подход, музыка, взаимосвязь искусств.*

Отечественная музыкальная педагогика высшей школы на протяжении второй половины XX века превратилась из суммы разнохарактерных знаний в полноценную гуманитарную науку. Трудами отечественных ученых-музыкантов (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Николаева, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.) была создана фундаментальная методологическая база для дальнейших изучения проблем содержания, форм и методов обучения будущих учителей музыки. На этой основе сегодня исследователи пытаются сохранить базовые ценности российского образования, совместив их с новыми тенден-

циями культуры и потребностями современного общества (4).

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема конечного результата высшего музыкально-педагогического образования, формирования у студентов необходимых учителю музыки качеств и компетенций(5). В их числе мы выделяем художественную культуру как профессионально значимое качество личности учителя музыки (6, с. 62 – 71)). Формирование художественной культуры связано не только с процессом освоения культурологических дисциплин, приобретшим за последние годы достаточно формальный «знаниевый» характер, но прежде всего со специальной историко-теоретической подготовкой студентов, которую мы отнесли к сфере **педагогического музыкознания**.

Напомним, что научный статус педагогического музыкознания определяется следующими положениями:

Педагогическое музыкознание является самостоятельной областью музыкальной педагогики высшей школы, отражает ее закономерности и находит конкретное практическое воплощение в процессе музыкально-исторической, музыкально-теоретической и специальной методической подготовки будущего учителя музыки.

Педагогическое музыкознание является модификацией традиционной историко-теоретической образовательной системы, возникшей в нашей стране как результат многолетнего развития высшего музыкального образования начиная с Х1Х века.

Содержание педагогического музыкознания предопределяется культурологическим подходом, что связано с необходимостью формирования профессиональных компетенций и личностных качеств учителя-музыканта, в числе которых основополагающее место занимает художественная культура. Это предполагает освоение музыки в контексте художественного целого, изучение взаимосвязи и взаимодействия искусств в их культурологическом единстве.

Включение разнообразных видов искусствознания в сферу теории культуры становится одним из перспективных направлений гуманистики, обогащая как частные научные дисциплины, так и всю культурологическую мысль. На развитие представлений о педагогическом музыкознании большое влияние оказала трактовка художественной культуры как системной художественной деятельности человека (1). Смысл этого взаимодействия мы видим в том, что музыкознание получило новые импульсы для перехода от науки, обслуживающей достаточно замкнутую профессиональную среду, к науке, ориентированной на многообразные потребности художественной

культуры общества, в том числе – на проблемы подготовки педагога-музыканта, обладающего востребованными в системе массового музыкального воспитания компетенциями. Иначе говоря, речь идет о значимом в настоящее время **культурологическом подходе** к содержанию высшего музыкально-педагогического образования. Реализация данного подхода на практике **предопределяется самой природой музыкального искусства, тяготеющего к взаимосвязи и взаимодействию с другими видами искусств.**

Культурологический подход к музыке характерен для отечественных музыковедческих исследований второй половины XX – начала XX1 вв. (М.Г. Арановский, В.Д. Конен, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.С. Соколов, В.Н. Тараканов и др.). Вместе с тем анализ музыки в целостном континууме художественной культуры не был предметом специального изучения. Столь же скромное место в истории и теории музыки занимают работы, исследующие взаимосвязь искусств. Как правило, эти труды принадлежат специалистам по эстетике (Б.М. Галеев, А.Я. Зись, М.С. Каган, В.П. Михалев и др.). Как писал В.В. Медушевский, показательно, что «рассмотрение музыки в системе ее связей с другими искусствами уже предусмотрено программами общеобразовательной школы… вопреки еще явно недостаточному освоению этой темы искусствоведением. Требования жизни, как очевидно, опережают темпы искусствоведческой мысли" (3, с. 105). Это положение сохраняет актуальность и в наши дни. Поэтому назрела необходимость вернуться к анализу проблемы взаимосвязи и взаимодействия музыки с другими видами искусств. Мы считаем, что постижение музыки в общей системе художественной культуры является органичной проблемой именно музыкознания. Еще В.Д. Конен утверждала: «…связь с другими видами искусств… неизменно лежит в основе всего известного нам музыкального творчества» (2, с. 21).

В соответствии с культурологическим подходом можно утверждать: музыка, как и любой другой вид искусства, развивается не только на основе внутренних импульсов, но и на базе общих исторических закономерностей художественной культуры как человеческой деятельности. Попытаемся сформулировать некоторые общие положения, которые являются наиболее важными при анализе интегративных тенденций музыкального искусства с культурологических позиций.

На наш взгляд, исследование указанной проблемы может протекать в нескольких направлениях. Во-первых, необходимо рассмотреть значение музыки в художественной культуре той или иной исторической эпохи. Во-вторых, проанализировать взаимосвязь музыкальных произведений с дру-

гими искусствами, возникающую непосредственно и синхронно, что характерно, в первую очередь, для синтетических видов творчества. Необходимо также понять, было ли обратное влияние музыки на другие искусства и в чем это выражалось. И, наконец, рассмотреть явление музыкальной программности, что позволяет более глубоко осознать природу музыки как синтезирующего начала в семье искусств.

Место музыки в художественной культуре было исторически изменчивым. В древности отдельных и самостоятельных искусств не было. Известные нам формы художественной деятельности являлись синкретичными, едиными, сочетающими разные возможности художественного освоения пространства и времени, изобразительности и выразительности. С ростом общественного и индивидуального эстетического сознания возникли отдельные искусства как независимые виды художественного творчества, но их взаимодействие никогда не прерывалось. Живопись, музыка, литература, театр, архитектура родились не сами по себе, а в процессе все более полного и осознанного моделирования связей человека с окружающей средой, с углублением его представлений о Божественной природе мироздания и осознанием единых духовных законов бытия.

Христианство дало мощный толчок становлению профессиональных видов искусств. В эпоху средневековья музыка играла подчиненную роль в художественном целом, где приоритет принадлежал слову. Поэтические тексты христианских средневековых песнопений на ранней стадии становления профессиональной музыки и в средневековой Европе, и в Древней Руси предопределяли смысловую насыщенность музыкальных образов, их высокую духовную значимость (7).

В эпоху Возрождения литературное слово перестало быть художественной доминантой эпохи, уступив место изобразительным видам искусств. С позиций возрожденческой эстетики, самым важным органом чувств человека являлось зрение. Поэтому зрительно воспринимаемые изобразительные искусства были признаны в художественной культуре эпохи Возрождения приоритетными. Это способствовало развитию в музыкальном искусстве его имманентных свойств и обретению самостоятельного места в художественной культуре, о чем свидетельствует становление новых жанров инструментальной музыки. Тем интереснее факт возникновения на излете Возрождения одного из ведущих синтетических видов искусства – оперы, где разные виды искусств вновь обрели единство.

Процессы освобождения музыки из-под доминирующего влияния литературы (становление жанров сонаты, концерта, симфонии) и одновременно

пышный расцвет оперы показывают одну из главных тенденций «бытия» музыкального искусства в контексте художественной культуры. Эту тенденцию можно обозначить как постоянно действующую **закономерность взаимосвязи музыки с другими видами искусств**. Она проявляется не только в процессе развития синтетических музыкальных жанров (опера, камерно-вокальная и кантатно-ораториальная музыка), но и в периоды расцвета «чистого инструментализма» (Влияние литературного слова и театральной образности на рождение симфонического цикла и формы сонатного allegro подробно рассмотрено в цитируемом ранее классическом труде В.Д. Конен «Театр и симфония»).

Наиболее мощное воздействие литературного слова на светские музыкальные жанры происходит в период развития эстетики реализма. Примером может служить художественная культура России Х1Х века, утвердившая реализм как наиболее прогрессивный художественный метод, отвечавший потребностям бурного расцвета русской национальной классики. Это проявилось в новаторском прорыве композиторов к реалистическому воплощению образов литературы, жизненных фактов, исторических и бытовых сюжетов. Например, во второй половине Х1Х столетия, когда «степень приближенности к реальности становится критерием художественного совершенства» (Р.К. Ширинян), обновление музыкального языка в творчестве А.С. Даргомыжского и М.П. Мусоргского связано с кардинальным переосмыслением взаимодействия слова и звука. Спаянность музыкального образа с его литературным (или жизненным) аналогом, рожденная в процессе поисков художественной «правды», способствовала становлению нового музыкального мышления и новых средств музыкальной выразительности – мелодики, ритмики, гармонии, инструментовки.

В связи со сказанным возникает вопрос: было ли обратное влияние музыки на другие виды искусств, исходя из понимания феномена художественной культуры как целостной человеческой деятельности?

Обращение к истории свидетельствует, что такое влияние было достаточно сильным в эпоху романтизма Х1Х столетия, когда музыкальное искусство признавалось главным среди прочих художеств. Романтики выдвинули лозунг синтеза в любом виде художественного творчества как наиболее высокой его формы. Опираясь на присущие музыке закономерности, мастера других видов искусств искали эмоциональную «звукообразность», ярко выраженную в словах французского поэта Верлена «Стань музыкою, слово!». В позднем ответвлении романтизма – импрессионизме, несмотря на эстетику, утверждающую абсолютную ценность чисто зри-

тельного восприятия мира, возникла тенденция «омузыкаливания» других искусств, прежде всего – живописи. Идея «звуковой живописи» была чрезвычайно привлекательной не только для французских импрессионистов. Позднее российский художник литовского происхождения М. Чюрленис воспроизвел формы музыкального искусства в произведениях живописи с «говорящими» названиями – «Соната моря», «Соната солнца» и др.

Но, пожалуй, самым «музыкальным» периодом в развитии мировой художественной культуры стал период, названный в исследовательской литературе русским Серебряным веком. Один из крупнейших европейских искусствоведов В.Вейдле считал, что самое поразительное в новейшей истории России – Серебряный век русской культуры, который непосредственно предшествовал ее революционному крушению. Добавим, что не менее поразителен факт феноменального влияния музыки на развитие средств выразительности всех видов художественного творчества Серебряного века. Об этой эпохе стоит сказать подробнее.

Начнем с высказывания современника Серебряного века, великого русского поэта А.А. Блока, который писал: «Россия – молодая страна, и культура ее – синтетическая культура. Русскому художнику не надо быть «специалистом». Писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте; тем более – прозаик о поэте и поэт о прозаике. Бесчисленные примеры благодарного для культуры общения (вовсе не непременно личного) у нас налицо. Так же, как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы друг от друга – философия, религия, общественность, даже политика. Вместе они и образуют мощный поток, который несет на себе драгоценную ношу национальной культуры» (Цит. по:8, с. 5). В этих удивительно точных и проникновенных словах поэт констатировал факт уникального взаимовлияния разных видов творческой деятельности как специфическую закономерность отечественной культуры. В связи с этим подчеркнем очевидное: на мастеров разных видов искусств наиболее мощное воздействие оказала музыка. Философская идея «музыкальности» всего сущего повлияла на рождение символизма, открывающего русский Серебряный век.

Здесь необходимо напомнить, что художники Серебряного века верили в мистическую «надвременную» силу искусства, но не верили в Иисуса Христа. С преобразующей человека творческой деятельностью они связывали грядущую революцию и переустройство «мира сего». Им представлялось, что именно искусство может раскрыть извечную тайну разумности и музыкальности мироздания. Часто под «музыкой» понимались не ее звуковые формы, а скрытые смыслы, и большинство символистов рассматривали «музыкаль-

ность» как изначально предначертанное Творцом свойство Вселенной.

И все же «музыкальность» не могла раскрыться вне средств выразительности реального искусства звуков. «Скрытая музыка» зазвучала в стилистике поэтов-символистов (И.Ф. Анненского, К.Д. Бальмонта, А. Белого, А.А. Блока, В.Я. Брюсова, Ф.Сологуба, Вяч.И. Иванова и др.), что проявилось в фонетике, ритмике, окраске слов, ассоциативной образности, почерпнутых в музыкальном искусстве. Подлинно музыкальными исследователи считают живописные полотна М.А. Врубеля и В.Э. Борисова-Мусатова, творения театральной режиссуры В.Э. Мейерхольда.

Кульминацией развития художественной культуры Серебряного века и одновременно вершиной исканий синтеза искусств стало творчество гениального русского композитора А.Н. Скрябина. Именно ему принадлежит проект грандиозного творческого действа на основе синтеза искусств «Мистерия» и идея цветомузыки, воплотившаяся в симфонической поэме «Прометей». Композитор ввел в партитуру поэмы несуществующий инструмент, обозначив его итальянским словом «luce», что значит «свет». Этот факт является подлинным открытием, пророчески предсказавшим развитие современной аудиовизуальной техники (см. об этом подробнее: 8).

Все сказанное свидетельствует о том, что границы искусств не являются абсолютными. Поэтому изучение музыки изначально предполагает культурологический подход, учитывающий не только ее видовые качества, но и внутреннее родство с литературой, живописью, драматургией, архитектурой и др.

В заключение необходимо сказать о явлении программности музыкального искусства. Как известно, художественное своеобразие музыки заключается в том, что она наиболее опосредованно связана с внешним предметным миром. Музыкальный образ лишен конкретности изображения, характерного для живописи или литературы. Он не может в точной форме передавать окружающую действительность. Язык музыки – «искусства интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев) самостоятелен и замкнут в целостной системе. Обладая тесно взаимосвязанными сферами выразительности – интонационной и формообразующей, музыкальное искусство, на первый взгляд, вовсе не нуждается в привнесенных извне элементах для обогащения своего языка. Вместе с тем именно в музыке родился универсальный для любой исторической эпохи прием, получивший название программности. В явлении программности ярко выражено изначальное противоречие музыки как вида искусств: с одной стороны музыка избегает конкретности, предметности, с другой – зависит от внемузыкальных факторов, стремится восполнить дефицит изобразительности, нуждается

в образных ассоциациях, литературных пояснениях.

Под понятием «программная музыка» исследователи, как правило, понимают всякую музыку, которая для полного раскрытия и адекватного понимания своего содержания опирается на внемузыкальные элементы. Эти элементы составляют смыслообразующую основу музыкального произведения, придавая ему аналитическую определенность и общехудожественную значимость. Литературный прообраз, произведение живописи или архитектуры, слово, сценическое действие, танец, ритуал – все это может составить программу, поясняя смысл музыкального образа. Тем самым программность следует рассматривать как наиболее яркую и зрелую форму художественного синтеза.

Все сказанное свидетельствует о том, что границы искусств не являются абсолютными. Поэтому освоение музыки в рамках музыкально-исторических или музыкально-теоретических дисциплин изначально предполагает анализ не только ее видовых качеств, но и внутреннего родства с литературой, живописью, драматургией, архитектурой и др.

Таким образом, историко-теоретический обзор проблемы взаимосвязи искусств и роли музыки как доминанты художественного синтеза убедительно свидетельствует о необходимости культурологического подхода к изучению музыкальных произведений, на что ориентировано педагогическое музыкознание.

Литература

1. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М., – 1974.

2. *Конен В.Д.* Театр и симфония. М., 1975.

3. *Медушевский В.В.* Новый ракурс проблемы//Советская музыка. – 1986. – № 2.

4. *Рапацкая Л.А., Кудрявцева В.В.* Методы формирования музыкальной культуры бакалавров-вокалистов. // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 5.

5. *Рапацкая Л.А.* Музыкальное образование в педагогическом университете: традиции и инновации // Высшее образование в России. – 2011. – № 6.

6. *Рапацкая Л.А.* Формирование художественной культуры учителя музыки: Монография. М., 1991

7. *Рапацкая Л.А.* История русской музыки. М., 2013.

8. *Рапацкая Л.А.* История художественной культуры России (от древних времен до конца XX века). М., 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ

М.С. Якушкина

В статье рассматривается один из путей решения проблемы развития и самореализации личности посредством диверсификации современных образовательных маршрутов, выхода образовательной и воспитательной деятельности за пределы традиционной образовательной организации. Активную роль в этом процессе играют музеи. Показано, как в результате совместной деятельности музейных педагогов, педагогов образовательных организаций, родителей учащихся происходит формирование полисубъекта воспитательного пространства современного музея. Выводы иллюстрированы примерами музейно-педагогической деятельности различных сообществ в музеях Санкт-Петербурга.

Ключевые слова:
музейное пространство, музейно-педагогическая деятельность, взаимодействие, полисубъект, воспитательное пространство музея.

Сегодня в сфере образования, в государственной образовательной политике РФ сложились принципиально новые требования к организации образовательной деятельности и ответственности общества за ее результаты. Закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС основного общего и высшего образования ориентируют систему образования на создание условий для развития личности, удовлетворения ее потребности в самореализации, формирования инициативности, самостоятельности, ответственности.

Вместе с тем повседневная практика воспитательной деятельности образовательных организаций, реализующих программы основного общего, среднего общего, высшего профессионального образования, свидетельствует о недостаточном внимании к сотрудничеству с иными субъектами образования. Ориентация учреждения на диверсификацию современных образовательных маршрутов, выход образовательной и воспитательной деятельности за пределы традиционного образовательного учреждения [5] повышает роль и значение каждого социального института, осуществляющего просветительскую или образовательную деятельность. Обновляются формы образовательной деятельности, просветительские функции дополняются образовательными и воспитательными. Анализ современных исследований свидетельствует о том, что музеи являются наиболее результативными в разработке образовательных маршрутов среди социальных институтов, не относящихся к системе образования. Доказано, что музейное пространство обладает воспитательным потенциалом, который может оказывать значимое влияние на развитие человека, его социализацию. В музейном пространстве, содержащем подлинные предметы материальной культуры, создаются условия для активного полилога между ребенком, взрослым, информационным полем, создаваемым артефактом – музейным предметом. Здесь возможно включение любого посетителя в многообразные, доступные ему виды деятельности и становление его как субъекта воспитательного пространства (С.В.Дармодехин, А.В.Мудрик, Н.Л.Селиванова, М.С.Якушкина).

В связи с поставленными задачами важным представляется отметить проявившуюся способность и новые возможности современного музея как социального института взаимодействовать с посетителями и учреждениями-партнерами, образуя сообщества людей, занятых музейно-педагогической деятельностью, ориентированной на образовательные организации, реализующие программы основного общего, среднего общего, высшего профессионального образования. Такие сообщества постепенно становятся «монополистами» этого вида деятельности, «авторами» и владельцами творческих продуктов – результатов этой деятельности. Сплоченное общими интересами входящих в него людей сообщество привлекает в музей новые группы педагогов, предоставляя далее им в пользование свой «продукт» (Ю.П. Андреев, Н.М. Коржевская, Н.Б. Костина).

Взаимодействие между субъектами музейного пространства (музейными сотрудниками), отдельными посетителями музея (детьми – дошкольниками, школьниками, взрослыми – студентами, школьными и вузовскими

преподавателями, родителями школьников, организаторами образования, музейными педагогами), детскими, взрослыми и детско-взрослыми общностями (школьными, студенческими, педагогическими коллективами, семейными группами) с образованием полисубъекта является ключевым моментом в процессе создания воспитательного пространства музея.

Данное взаимодействие можно рассматривать как деятельность отдельных субъектов по достижению общих целей и результатов, обеспечивающую условия для: самоопределения участников взаимодействия; формирования совокупности норм, правил, традиций, регулирующих их отношения; развития субъектной позиции детей и взрослых; как взаимодействие профессиональных сообществ по типу «учреждение – учреждение» и по типу «общность – общность». «Полисубъектное взаимодействие» – особый уровень взаимодействия отдельных субъектов, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, связанный с непосредственным взаимодействием субъектов , способным порождать особый тип общности – полисубъект (В.А. Петровский). Наиболее близко к понятию «полисубъект» широкое и многозначное понятие «групповой субъект» («совокупный субъект»). Понятие «групповой субъект» чаще всего используется исследователями в отношении группы людей, выступающих как единое целое, способных продемонстрировать свою субъектность. Иногда «групповым субъектом» называют любую совокупность людей, объединенных по какому-то признаку (О.Г. Красношлыкова, Е.В. Филатова, К.С. Пигров). Полисубъект может быть определен как уровень группового субъекта, который обладает способностью проявлять свою субъектность, а входящие в него люди способны к построению субъект-субъектных отношений и объединены совместной творческой деятельностью, способностью понимания системы отношений внутри полисубъекта. Понятие «полисубъект» используется для обозначения особого рода общностей, которые нельзя просто свести к малым группам (коллективам), обладающим определенной однородностью, – не каждая из таких групп обладает способностью быть субъектом. Полисубъект выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта включено в процесс развития полисубъекта, при этом полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта. Полисубъектность можно обнаружить у группового субъекта на высших этапах его развития. Полисубъектное взаимодействие может возникать в общностях разного типа (семья, производственная бригада, психотерапевтическая, творческая, тренинговая, проектная группа и т.д.).

Можно сказать, что полисубъект понимается как целостное образование, которое отражает феномен единства развития ценностных ориентаций субъектов, объединенных совместной творческой деятельностью, проявляющих активную позицию в преобразовании окружающего мира, в процессе саморазвития, в отношениях с другими полисубъектами.

В основе деятельности полисубъекта воспитательного пространства музея лежат общезначимые ценности: нравственное отношение к культуре, искусству, науке, человеку, обществу, самопознание, самопонимание, самоопределение, социальная адаптация, со-трудничество, со-творчество взрослых и детей, в которых доминирует равный обмен личными смыслами, опытом. Музейные образцы культуры аккумулируют опыт предшествующих поколений (традиции, знания, ценности). Благодаря им, в сознании и поведении людей, объединенных исторической судьбой и территорией проживания, часто воспроизводятся ценностно-значимые для социума образцы поведения, устоявшиеся нормы, апробированные опытом многих поколений.

Формирование полисубъекта в музейном пространстве можно представить в виде нескольких последовательных этапов.

1-й этап. Изменение требований к организации образовательной деятельности, определяющейся потребностью образовательных организаций в совместных организованных действиях с музейными сообществами. Здесь важная роль принадлежит работе по ориентации сотрудников музея на совместную деятельность с посетителями и представителями других социокультурных институтов, анализ проблем традиционной экскурсионной деятельности в музее.

2-й этап. Создание в музее творческой группы лиц, заинтересованных в решении задач, связанных с возникшей потребностью в изменении музейно-педагогической деятельности его сотрудников. При этом происходит активное формирование связей и отношений музея с образовательными организациями и иными социокультурными институтами, формирование нового вида деятельности музейных педагогов – проектной деятельности, образование новых сообществ – проектных групп. Новые сообщества – проектные или иные творческие группы – характеризуются общими свойствами (возникают самопроизвольно в соответствии с инициативой своих субъектов и заказом социума, имеют часто общественный способ управления) и отличаются друг от друга направлением проектной деятельности, механизмом катализа их развития. Наиболее активные проектные группы, творческие коллективы, иные сообщества (организации, советы, клубы

и т.д.) способны поддерживать и создавать новые инициативы, группы. Между ними формируются устойчивые связи, с помощью которых возникают и реализуются новые проекты и программы, способствующие качественным изменениям в деятельности музея.

3-й этап связан, прежде всего, с изменением позиции музейного педагога. Музейный педагог в условиях развивающегося воспитательного пространства музея меняет свою традиционную позицию экскурсовода на кураторскую. Общей задачей музейных педагогов – кураторов становится создание ситуаций, в которых ребенок и взрослый сопричастны к тому, что они видят, слышат; к тем предметам, с которыми они знакомятся; тем произведениям искусства, которые они созерцают, слушают, которым сопереживают. Большое значение для решения такой задачи имеют музейные помещения, улицы, прилегающие к музею, парки. Символическую роль играют витрины для экспонатов, возвышения-сцены, экран. Необходимо учитывать, что доступность многих помещений всегда была ограничена правилами посещения музея. Это определяет стиль поведения посетителей, взаимоотношения посетителя и экскурсовода, их деятельность.

Важную роль при формировании новой общности в музее играет деятельность музейного педагога как куратора проекта, формирующего механизмы актуализации творческого потенциала членов проектной группы. Куратор, формируя фокус-группы, создает условия для начала творческого процесса в проектной группе – распределение обязанностей в группе, определение лидера, ускорение процесса становления субъектов проектной деятельности и т.д.

4-й этап. Формирование новых норм и правил взаимодействия субъектов, их практическое применение, формирование полисубъекта.

Смыслом этого этапа можно считать, по сути, создание сети разновозрастных групповых субъектов, формирующих сетевой полисубъект, порождающий новые человеческие отношения, новую культурно-образовательную деятельность музея [4, с.281], поддерживающий реальные взаимодействия субъектов развивающегося воспитательного пространства музея. Смысл такой сети – во встрече разных и непохожих друг на друга участников сетевого взаимодействия. Иногда такие сети называют социально-функциональными, или контактными [4, с. 279]. Узлом такой сети являются, например, крупные музейные выставки-фестивали с участием взаимодействующих музеев и образовательных партнеров музеев. Они не только демонстрируют достижения мастеров, как в традиционном музее, но с участием постоянных посетителей конструируют общее отношение к

культурным событиям и художественным объектам, порождающим культурные артефакты как новое содержание музейных экспозиций. Аналоги таких сетей в образовании предлагают профессиональному сообществу инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики (1).

Важным в сети является процесс передачи ценностей в результате межпоколенческих отношений (2). По мнению специалистов, процесс взаимодействия представителей разных поколений может быть условно представлен в виде последовательных ступеней общения: взаимное согласование культурного уровня, эрудированности, компетентности, одаренности, контактности и т.д.; узнавание символики субкультуры (обычаи, ритуалы, понятия), интересов, мотиваций, ценностей; определение форм взаимоотношений. Особенностью сближения и согласования позиций старших и младших поколений сегодня является взаимное согласование, расширение и обогащение собственного опыта и детей, и взрослых [3, с. 350].

К условиям создания сетевого полисубъекта следует отнести: возможность проявления собственной инициативы в музее участников проектных групп; доступ участников к накопленным информационным материалам и иным ресурсам; возможность быстрого установления многосторонних связей между участниками, реализующими конкретную программу в рамках общего проекта; обеспечение групповой поддержки и оценки инициативы; возможность участия в поддержке и оценке других инициатив; возможность участия в формировании общих критериев эффективности деятельности проекта (сообщества); возможность представлять совместную деятельность; возможность участия в управлении совместной деятельностью. Предпосылкой становления музейного сетевого полисубъекта можно считать создание профессиональных, проблемно-ориентированных объединений, ассоциаций музейных педагогов и иных музейных специалистов, программ совместной деятельности музеев и образовательных организаций, общественных организаций на базе музеев.

При развитии взаимодействия музейной сети с иными сообществами может возникнуть сетевая социокультурная организация, интегрирующая потенциал и ресурсы всех взаимодействующих институтов и сообществ. В социокультурной организации, как правило, активно развивается сетевое управление, признаки которого: децентрализация сети, частичное лидерство в определенной сфере деятельности, широкая специализация, тяготение к образованию неформальных объединений в музее и образовательных организациях.

Сделанные заключения были доказаны в ходе совместной музейно-педагогической деятельности разных образовательных организаций и музеев Санкт-Петербурга: МАЭ им. Петра Великого, музея кукол, Музея-квартиры И.П. Павлова и др. В ходе совместной работы в музеях было отмечено формирование полисубъекта, включающего сотрудников музея, педагогов, детей и учащихся, их родителей; которыми был разработан образовательный маршрут в рамках системы повышения квалификации педагогов, апробирована новая технология совместной деятельности детей и взрослых – «парк культуры» (технология, основанная на создании общности представителей различных социокультурных институтов и интеграции их воспитательной (образовательной) деятельности на территории учреждения культуры, оказывающего психоэмоциональное воздействие на субъектов деятельности. Она представляет собой пример взаимодействия по типу «общность–общность», развитие деятельности формирующейся общности происходит от репродуктивной к творческой, результатом которой является создание совместного творческого продукта разновозрастных групп детей и взрослых); разработаны учебные пособия для учащихся начальной школы, их родителей, учителей, музейных педагогов – «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры», «Игры народов мира».

Активная музейно-педагогическая деятельность МАЭ определялась по сути тем, что этнографический музей позволял посетителям погрузиться в мир традиций и обычаев разных народов мира и имел реальную возможность на этой основе со-дружества с педагогами образовательных организаций Василеостровского района, реализующих программы основного общего, среднего общего, высшего профессионального образования. В формирующейся полисубъектной сети на территории Кунсткамеры и взрослым, и детям были созданы условия для «принятия» другого человека, народа, его мироощущения, мировоззрения через «понимание» его взглядов, обычаев, традиций, образа жизни. Сегодня для многонациональной России это одна из сложных и актуальных задач.

Творческая группа учителей начальных классов Василеостровского района Санкт-Петербурга и Ломоносовского района Ленинградской области разработала и опробовала в школах и на экспозициях музея проект «Игры народов мира», который сегодня широко используют педагоги музеев и школ Санкт-Петербурга, родители петербургских школьников. Содержание проекта отражает возможные варианты взаимоотношений, направления совместной деятельности детей и взрослых: «Школьная перемена» «Бабушка, поиграй со мной», «Домашние игры для детских семейных

праздников» и др. Результат – творческий продукт совместной деятельности его участников – сборник «Игры народов мира». Сборником могут пользоваться педагоги, дети, родители, организаторы учебного процесса и оздоровительного отдыха детей. На его страницах изображения игр и игрушек, которые можно найти в музейной экспозиции. Особенный интерес вызывают разделы: «Один дома», «Я и мой друг», «В летние каникулы на даче, в лагере или просто во дворе».

Разработанный в процессе деятельности группы учебно-методический комплекс «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры», сборник «Игры народов мира» создают условия для творческого роста взрослых и творчества детей, показывают на практике возможность использования богатейших коллекций Кунсткамеры в образовательной и воспитательной деятельности в начальных классах. Используя возможности музея, дошкольники, учащиеся начальных классов вместе с учителями участвуют в сказочных путешествиях в мир математики, русского языка, чтения, других традиционных школьных предметов. В основу этих путешествий положены хозяйственно-экономическая деятельность, быт, проблемы жизнедеятельности народов мира, позволяющие ребенку сопоставлять современный мир с историей, рассматривать свои собственные проблемы в историко-культурном контексте, сопоставлять свои возможности и поведение в экстремальных жизненных ситуациях с героями той или иной экспозиции музея. К программе «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры» театром «Перфоманс» был создан видеоряд «Ожившие экспонаты».

Интересен результат развития программ совместной деятельности сотрудников музея-мастерской А.И. Куинджи с педагогами образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, основного общего, среднего общего образования, других музеев – создание и деятельность художественной студии и музыкального салона для жителей дома, в котором расположен музей.

В ходе совместной деятельности различных субъектов на Васильевском острове музеями были реализованы сетевые проекты: «Малая краеведческая олимпиада», «Из истории острова» (исследовательская деятельность школьников), «Мой любимый музей» (проект передвижной художественной выставки), «Охрана памятников», др. В помощь разработаны и апробированы не только интерактивные учебно-методические пособия, позволяющие изменить учебную и воспитательную деятельность в образовательных организациях, но и рабочие тетради: «Мой покоя дух не знает» (посвящена жизни и деятельности М.В. Ломоносова); «Всю правду про себя скажу я

сам!» (посвящена творчеству Н.А. Некрасова»), «Уроки парламентаризма»; учебное пособие «Экологические игры». Примером продукта деятельности сетевого музейного полисубъекта может служить программа «Моя любимая кукла» с участием образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, основного общего, среднего общего образования, музеев. Программа получила развитие как в разработке новых форм учебной работы, так и в тематике совместной деятельности детско-взрослых сообществ в музее, образовательных организациях. Апробирована программа годичной школы-семинара «Моя любимая кукла» для воспитателей дошкольных образовательных организаций. В программе семинара был представлен, наряду с концептуальными вопросами, опыт совместной деятельности педагогических коллективов Васильевского острова, сотрудников МАЭ, Музея кукол и школы «друзей музея» МУК–1. Заслуживает внимания проект «Петербургские салоны». Девиз салонов – «Стройте мосты от человека к человеку». Предполагалось, что «салон» – это помещение для приема гостей в необычном доме-музее, где сотрудники музея, приглашенные гости, родители, учителя, посетители музея собираются на творческие встречи. При этом дети, готовясь к «салону», создавали для хозяев дома «живые» подарки – театрализованные и музыкальные номера, тематика которых подсказана им музейными экспонатами.

Было отмечено, что в ходе совместной музейно-педагогической деятельности разных педагогических сообществ в музеях Васильевского острова появилось более 20 разнообразных творческих групп школьников, родителей, педагогов. Творческие группы представлены в таких формах, как: локальные экспериментальные площадки, педагогические мастерские, творческие лаборатории, проектные группы, временные творческие объединения, проблемные творческие группы, педагогические студии, парки культуры и др. Популярными стали программы совместных праздников, театральной, музыкальной, художественной деятельности разновозрастных групп. Наибольший интерес вызвали праздники на территории МАЭ («Встреча весны», «День русской березки», «Сказки народов мира», «В гостях у императора», «Петербургские салоны»), на территории музея кукол («Львы стерегут город»,» Новый год», «Петербургские салоны»), на территории музея-мастерской А.И. Куинджи («Музыкальная сказка о Репке», «Петербургские салоны»), на территории Центрального военно-морского музея – посвященные морским памятным датам, на территории музея-ледокол «Красин» – посвященные истории Санкт-Петербурга, в школе №29 («Рождение Петербурга», «Мифы Древней Греции»).

В течение последних 7 лет в музеях Санкт-Петербурга в целях развития полисубъекта формирующегося воспитательного пространства был реализован проект по развитию самостоятельной деятельности ребенка на территории музея. Пример – создание программы самостоятельной работы с куклой детей-дошкольников. Программа включала в себя разные направления, связанные с определенными действиями ребенка с куклой: изготовление народных, этнографических кукол, кукол-оберегов; изготовление кукол-страхов и обучение ребенка управлять ими для того, чтобы снять страх; изготовление кукол для домашней игры; обучение ребенка игре с куклами для освоения действий взрослых [6].

На первом этапе реализации проекта дети создавали свою куклу и учились общаться с ней, как с «другом», создавая с помощью родителей, воспитателей сценки, мини-спектакли. Например, в Детском историческом центре Музея политической истории России, где воссоздан интерьер крестьянской избы, постоянно работает «Мастерская Филиппка». Здесь детям предлагают самим сделать игрушки, в которые играли сельские дети в ХУ111-Х1Х столетии.

Второй этап реализации проекта заключался в создании театра дошкольников «Кукла на руке» и игровых уголков к программе «Пляшущая кукла» или «Кукла-марионетка». Основными площадками для этого направления эксперимента стали Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамеры) РАН и Санкт-Петербургский музей музыкального и театрального искусства. Программы предусматривали не только самостоятельное изготовление игрушек-кукол-марионеток, пальчиковых кукол, кукол-перчаток, но и создание кукольных спектаклей с пальчиковыми куклами куклами-перчатками и куклами-марионетками. Кукла-перчатка – одна из самых живых и веселых театральных игрушек. Воссоздание праздничных ритуалов народов мира предусматривало использование масок.

Третий этап – создание театральных программ, формирующих сначала деятельность ребенка с маской, затем полноценную театрализованную деятельность – постановку спектаклей в костюмах (осваивая поэтапно программу, ребенок развивает самостоятельность, творчество).

Так, например, в Российском этнографическом музее разработан комплекс образовательных программ, в которых заложена идея целостного восприятия культур разных народов России через знакомство с традиционной культурой и бытом в игровой и театрализованной форме. Занятия в музее обязательно включают народные игры, танцы, знакомство с подлинными этнографическими предметами, в частности, с игрушками из гли-

ны, дерева, соломы, бересты. Это могут быть наборы матрешек, петушки, свистульки, куклы. Дети рассматривают игрушки, описывают их, узнают, что игрушки всегда жили вместе с людьми, служили им, украшали их быт. Занятия начинаются с приветствия кукле, одетой в национальный костюм. Посещая эти занятия, дети не только знакомятся с народным искусством, но и сами становятся создателями игрушек из природного материала под руководством мастера – педагога. Наиболее востребовано изготовление детьми кукол-персонажей русских народных сказок. Далее с помощью самостоятельно изготовленных детьми кукол происходит постановка и показ уникального – единственного в своем роде спектакля.

В музее политической истории России детей знакомят с жизнью крестьян на Руси в Х1Х веке; рассказывают, например, как проходил сев, какие традиции соблюдались: самый уважаемый человек на селе выбирался для того, чтобы весной бросить в землю первые зерна, при этом он надевал лучшую рубаху, плел новые лапти, а корзина для сева внутри обшивалась холстиной, чтобы ни одно зернышко не пропало зря. Детям разрешают трогать игрушки, рассматривать их, поиграть с ними. Им можно примерить детскую крестьянскую рубашку, лапти, подержать в руках корзину, попробовать определенным движением руки «бросить зерна в землю». Цель занятия: через игрушку как этнографический источник «погрузить» детей в мир русских традиций.

Яркий пример такой деятельности демонстрируют зарубежные партнеры МАЭ – Музей американских индейцев в Нью-Йорке, где программы для детей предусматривают самостоятельное изготовление игрушек-кукол и воссоздание элементов быта – изготовление цветов, плетение корзин, плетение украшений из бисера, – приготовление пищи того народа, с которым в данный момент знакомятся дети. Под руководством музейного педагога происходит весь процесс приготовления, затем дети съедают все приготовленное , убирают за собой и уходят из музея довольные и с игрушками в руках.

Важной задачей является включение на первом этапе создания полисубъекта в самостоятельное творчество в музее присутствующих на занятиях родителей, совместное обсуждение проблем, связанных с воспитанием детей. В Музее антропологии и этнографии (Кунсткамера) РАН на Китайской экспозиции широко представлены тряпичные игрушки, сделанные детьми и взрослыми вместе. Здесь представлены различные куклы, собака Шидза (благопожелательный образ), тигры большие и маленькие (тигр – символ силы и здоровья).

Позитивный опыт в организации самостоятельной трудовой деятельно-

сти детей и родителей с вышедшими из использования предметами – орудиями труда накоплен в этнографической деревне-музее под названием «Кикиберг», расположенной недалеко от Гамбурга. Она представляет начало XX века, а возраст орудий труда – более 70-80 лет. Деревня «Кикиберг» длительное время являлась партнером МАЭ (Кунсткамеры) по организации этнографических исследований, экспедиций с участием школьников. В эту деревню родители с детьми могли приехать на несколько дней – это специфика музея удаленного от города. На территории музея можно пожить в деревенском доме. Поработать на пасеке и попробовать мед. Поработать в конюшне: поухаживать за лошадью и покататься на ней. Скосить участок поляны и покормить корову, заработав при этом молока. Можно постричь овец, почистить пруд, где разводят рыб, покормить их, заработав рыбу на ужин. Можно смастерить деревянную игрушку на старинном станке, но самое популярное место у посетителей – это кузница, где под руководством мастера можно выковать себе сувенир на память о посещении музея. Каждый посетитель сам выбирает себе занятие, мастера-педагоги помогают освоить ту или иную трудовую деятельность. Они показывают: как правильно косить траву, собирать мед на пасеке, доить корову, стричь овец. Посетителям предоставлена возможность «примерить» на себе различные образы: косаря, пасечника, пчеловода, конюха, кузнеца.

В исследовании возможности развития полисубъекта в формирующемся воспитательном пространстве музея участвовали образовательные организации Ломоносовского района Ленинградской области. Было отмечено, что программы совместной деятельности музейных специалистов, педагогов, школьников, их родителей «Музей идей: озарение», «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры», «Поиск, открытие, творчество» могут быть реализованы при работе в залах малых областных тематических и мемориальных музеев, школьных музеев, на природе. Особый смысл реализации программы «Музей идей: озарение» в сельской школе придавали экспозиции, рассказывающие о судьбах учителей и выпускников. Практика показала, что огромный потенциал в решении этих задач заложен в мемориальных музеях и музеях-квартирах (усадьбах): малый музей – поле максимально «сжатых» временных, пространственных и личностных характеристик; он создает у человека ощущение камерной, почти домашней обстановки, «подталкивающей» к самостоятельным суждениям, высказываниям; к самопознанию; «дух» творческой личности, которой посвящен музей, способствует следующему шагу – сопоставлению, анализу («а что могу я?); осознанию границ собственной компетентности; незначительное, на первый взгляд,

поле деятельности человека в малом музее имеет способность «разворачиваться» в зависимости от возможностей посетителя как исследователя, обучая его исследовательским навыкам, формируя способность к аргументированной оценке своей деятельности; интеграция школы с малыми музеями, в первую очередь, позволяет создать новое сообщество, воспитательное пространство, в котором меняется мировоззрение человека.

Программа совместной деятельности разных субъектов воспитательного пространства музея предусматривала приобретение учащимися навыков работы с неадаптированной литературой в музейных библиотеках. Так, например, школьники имели возможность работать с оригинальной литературой, посвященной последним экспедициям, естественнонаучным открытиям Н.М. Пржевальского,и архивными записями его ученика – естествоиспытателя, исследователя Монголии и Тибета П.К. Козлова, хранящимися в его музее-квартире.

Опытно-экспериментальная работа показала, что приобщение детей к изобразительному и декоративно-прикладному искусству в сельских музеях, например, выступает своеобразной школой чувств, активизирует их мысль, фантазию, речь, память, эмоции, сохраняет связи между поколениями. Овладевая навыками народного творчества, ребята учатся по-новому воспринимать привычные вещи, учить других, получать вдохновение и радость от результатов труда – все это нашло выражение и подтверждение в активном участии детей и взрослых в ежегодных ярмарках, выставках. Результаты творческого труда детей и взрослых экспонируются на выставках и вернисажах, регулярно проводимых на селе (самые популярные – Ярмарка ремесел, Радуга детства с присвоением школьной стипендии на год).

На примере деятельности музея в школе деревни Ропша можно проследить формирование сетевого полисубъекта в школьном музее. Музей возник в школе поселка Ропши около 50 лет назад и включает в себя экспозиции, посвященные различным этапам истории. У истоков создания музея и системы музейной работы стояли яркие педагоги-энтузиасты. Сегодня музей имеет помощников-друзей из деревни, сотрудничает со специалистами из Эрмитажа. С Эрмитажем у школы формируются постоянно действующие проекты и программы. Экспозиция ропшинского музея посвящена не только военным подвигам и сражениям. За время своего существования музей превратился в целый историко-краеведческий комплекс, имеющий свои раритеты.

Музей стал источником формирования и развития воспитательного пространства самой школы и деревни. В соответствии с целями и задачами

по развитию воспитательного пространства деревни Ропша образовательная и воспитательная деятельность в школе в течение всего учебного года и летних каникул так или иначе связана с пополнением фондов и развитием музея. Музей – место встречи гостей, место сбора ветеранов, место проведения уроков, праздников, место работы и общения.

Ярким событием в жизни музея всегда становятся находки поисковых летних экспедиций. Окаменелости древних животных рассказывают об истории местности в силурийский геологический период, когда Ропша была дном древнего моря. Эта часть экспозиции – объект самовыражения старшеклассников как знатоков в области географии, геологии, истории, предмет их фантазии на экскурсиях для малышей. В музее отражены и современные экологические проблемы реки Стрелки.

В музейной коллекции существует уголок старинного быта с куклами, полотенцами, прялками и деревенскими лавками. В музее проводятся занятия, на которых можно увидеть педагогов и старшеклассниц, одетых в красочные деревенские костюмы – они ведут мастер-классы по изготовлению предметов декоративно-прикладного искусства. Костюмы, песни, прибаутки, как на старинных русских посиделках – все это способствует проявлению субъектности созданной в Ропше музейной общности.

Постепенно в музее появились экспонаты, освещающие историю ропшинской усадьбы с ХУШ по начало XX века, раритеты ропшинского Дворца. Самым ценным считают макет колокольни из цельного ствола дерева. Существует версия, что макет сделан Петром 1. Об истории Ропши рассказывают уникальные документы с Ропшинской бумажной фабрики и подарки охотников. Часть экспозиции посвящена истории самой школы. Это выпускные альбомы, фотографии коллективных дел, праздников. Каждый приходящий в музей школьник и взрослый «проживает» музейное пространство, соизмеряя свои возможности и свой характер с личностными качествами героев школьного музея. Некоторые недавние ученики Ропшинской школы погибли в Чечне. Их фотографии висят рядом с фотографиями полувековой давности тех, кто погиб на Великой Отечественной войне.

Важным периодом в процессе развития музея стал программно-проектировочный этап развития школы в начале 2000-х гг. Вокруг музея возникли этнографический клуб «Рукодельницы», коллективы реставраторов, экскурсоводов, исследователей, архивариусов. Благодаря деятельности школьного музея и самой школы границы деревни стали постепенно расширяться. В последние годы идет процесс взаимодействия ропшинской шко-

лы и представителей социокультурных учреждений близлежащей волости и Санкт-Петербурга. Школа объединяет разные деревенские социальные службы, активно взаимодействует с государственными и общественными организациями, в том числе, сообществом волонтеров в Государственном Эрмитаже и др. Сегодня музейное сообщество является активным полисубъектом, развивающим воспитательное пространство Ропшинской школы, Ропши.

Взаимодействие субъектов воспитательного пространства каждого музея создает условия для освоения ими достижений культуры через новые музейные технологии; новый язык образования; использование воспитательного потенциала новых совместных проектов и программ. По мере развития воспитательного пространства музея укрепляются партнерские связи музея (особенно с образовательными организациями), взаимодействие субъектов все более усложняется и взаимообогащается. Анализ практической деятельности музеев Санкт-Петербурга свидетельствует о том, что сегодня экспозиции построены не на определенной сумме знаний, сообщаемых посетителю экскурсоводом, а на зрительно воспринимаемом материале (вещи в экспозиции выступают в качестве визуальных моделей конкретных культурных традиций), поэтому от посетителя требуется высокий уровень визуальной активности и развития визуального мышления. Существование музейного экспоната в сознании многозначно и для полноценного понимания содержания памятника необходимо научить посетителя наблюдать, сравнивать, переживать увиденное, уметь анализировать, обобщать, делать выводы. Музей может не только познакомить с культурой различных народов мира, но и помочь воспринять ту или иную культуру как уникальную целостность, помочь познать скрытый смысл музейного предмета.

Взаимообусловлены и взаимосвязаны в музее процессы развития самостоятельной деятельности посетителей музея, становления их субъектной позиции, формирования полисубъекта и преобразования музейного пространства в воспитательное пространство музея. В процессе самостоятельной деятельности посетителей музея по реализации индивидуальных и групповых социально значимых проектов происходит развитие их субъектной позиции, становление полисубъекта и событийной общности. Музейное пространство преобразуется субъектами в воспитательное пространство музея, которое становится условием развития каждого посетителя как субъекта.

Литература

1. *Адамский А.И.* Программа «Родительское собрание» (Электронный ресурс) / А.И. Адамский – Режим доступа: http:// www/yabloko.ru/ Publ/2003/

2. *Илакавичус М. Р.* Разновозрастные практики неформального общекультурного образования как площадка для формирования межпоколенческого доверия / М.Р. Илакавичус // Молодой ученый. – 2014. – №9 (68). – С. 26-30.

3. *Маркова О.Ю.* Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения / О.Ю. Маркова // Коммуникация и образование: Сборник статей / Под ред. С.И. Дудника). СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 345–364.

4. *Реморенко И.М.* Разное управление для разного образования / И.М. Реморенко. М.: НИИ школьных технологий, 2005.

5. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. научн. статей / Сост. и отв. ред. Д.В.Григорьев, ред. Е.И.Соколова. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001.

6. *Якушкина М.С.* Значение традиций использования куклы для развития личности ребенка и взрослого // Вестник ПСТГУ. Сер.:Педагогика. Психология. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – 2011. – №2. – С. 39–47.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПАРАДИГМАЛЬНОГО СДВИГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ[1]

И.Д. Демакова

Статья посвящена воспитательной деятельности в условиях парадигмального сдвига. Парадигмальный сдвиг – это смена способов педагогического мышления. Воспитательная деятельность в этих условиях усложняется: в ее основе гуманистические ценности, процесс формирования которых связан с освоением и педагогической интерпретацией данных других наук о смыслах воспитания и о понимании как важнейшей его составляющей.

Ключевые слова: *парадигмальный сдвиг, теория воспитания, методология, междисциплинарный подход, педагогическая герменевтика.*

Процесс смены способов педагогического мышления и деятельности получил в современной теории воспитания название «парадигмальный сдвиг». Началом этого «сдвига» ученые справедливо считают 80-90 – е годы XX века, вошедшие в отечественную историю как годы «перестройки». Именно в это время общественные изменения детерминировали динамику ценностных ориентиров общества по направлению от социоцентризма к антропоцентризму. Эти процессы рождали надежды, а *нередко* и эйфорию, в результате чего многим деятелям науки и культуры в те годы казалось, что демократические преобразования российского государства, общества и системы образования непременно приведут к практической

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 11-06-00948а)

реализации гуманистической идеи. Однако уже через несколько лет пришло отрезвление, и стало ясно, что торжественное шествие гуманизма по России не состоялось [см.: 1]. Сегодня наше общество испытывает серьезный дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права. Этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как *пространство детства,* поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога [2, С. 5-9]. Изучение проблемы парадигмального сдвига в современной теории и практике воспитания находится на начальной стадии изучения. В 2007 году к ее исследованию приступил Центр теории воспитания НИИТИП РАО, работающий под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Н.Л.Селивановой [см.: 15]. Однако работы, посвященные феномену «парадигма» в педагогике существуют уже достаточно давно. Под «парадигмой» понимается совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу. Подчеркивается, что педагогическая парадигма – всегда фрагмент, часть системы, часть педагогической концепции. И хотя в парадигме отражены базовые отличия педагогических направлений, важно помнить, что эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга.

Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм [3, с.63]. В педагогике невозможно, подчеркивают исследователи, полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы другой – здесь традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма. В педагогике «парадигма», в отличие от ее трактовки в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности [См.: 4]. В научной литературе существуют трактовки воспитания с позиций парадигмального подхода. Так, Г.Б.Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой – воспитание рассматривается как помощь в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению исследователей, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «воспитатель-воспитанник». Речь, в сущности, идет о гуманистически ориентированной парадигме – парадигме самореализации личности, и в этом контексте «воспитание» определяется как «максимально полная самореализация воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [5, с.133]. Подчеркивается, что не каждая воспитательная система может вписаться в определенную парадигму. Оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе конкретного направления и течения. «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако как субъект, созидающий инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки, за границы коллективной жизни. Проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрица-

ния их)» [6, с12]. Продуктивна, на наш взгляд, идея о влиянии парадигмы на методы исследования. В нормальной (по терминологии Т.Куна) науке именно парадигмой определяется совокупность используемых методов. При этом парадигма может быть неявной для самого исследователя, но именно она руководит им в определении возможных путей познания. В науках же гуманитарных, далеких от зрелости, к которым ряд специалистов в сфере философии образования относят и педагогику, совокупность методов, применяемых исследователем, обретает смысл только в контексте его мировоззрения, она выражает его личный способ видения действительности и определяет, что именно ученый способен разглядеть в объекте в учитываемом им контексте. Ю.И.Турчанинова и Э.Н.Гусинский в книгах последних лет подчеркивают, что педагогика должна сконцентрировать свое внимание на феноменологии – наблюдении и классификации естественных событий. И нет лучше способа наладить эту работу, чем заняться тщательным изучением отдельных конкретных случаев. Основной корпус значительных педагогических сочинений, подчеркивают авторы, составляют «педагогические мемуары», то есть рассказы о конкретном опыте уникальной педагогии со всеми завихрениями и отклонениями. Это справедливо, именно такие тексты значимы и востребованы на данном этапе развития педагогической науки. Все взаимодействия, имевшие большое влияние на жизнь и судьбу данного человека, сугубо уникальны, их нельзя предсказать заранее, но когда они уже произошли, их можно попытаться описать точно так, как они произошли. Так возникают педагогические мемуары – Корчака, Макаренко, Сухомлинского, Нилла. И возникший в конце XX века кейс – стадии – метод, который проявляет сугубое внимание к отдельным случаям, вглядывается в них, старается их изучить и систематизировать, говорит именно об интересе к педагогической феноменологии. Кейс-метод незаменим для обучения неформализуемым действиям в нестандартных ситуациях [см.: 7,8]. В настоящее время делаются попытки осмысления сущности гуманизма как феномена культуры, изучаются возможности становления гуманистической реальности в современной России. Чрезвычайно важны для сферы образования, которая находится в условиях очередного выбора приоритетов и ценностей своего развития, такие стержневые идеи, как воплощение гуманизма в социальной и педагогической действительности, антропологические и социальные последствия реализации гуманистической идеи в образовании. По мнению ряда исследователей, сегодня педагогам-исследователям процесса гуманизации воспитания важно постепенно избавляться от мифов, от мнимых проблем, чтобы сфокусировать свои усилия на

решении задач реальных. В работах С.Д Полякова названы мифы, которые, с его точки зрения, отвлекают современных педагогов от решения сущностных проблемы теории и практики воспитания. Не стоит тратить время, пишет автор, на воздушные замки: на разработку единой идеологии воспитания, на создание гармоничной среды, на воспитание поколения активных родителей, на воссоздание единой детской организации, на «окончательное» решение проблемы отцов и детей. «Если мы хотим воспитывать, – пишет он, – надо обнаружить проблемы, в решении которых мы неуспешны и понять, что в наших действиях ведет к такой неуспешности. Нередко, – продолжает автор, – мы, не успев осознать истинные проблемы воспитания, спешим решать традиционные задачи формирования детского коллектива, воспитания толерантности, социализации в обществе и т.д.». Автор призывает нас взяться за актуальные вопросы о взаимодействиях педагогов и детей, об укладе и атмосфере школьной жизни, об имидже школьных педагогов. «Только в этом случае, подчеркивает автор, – воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием, жизнью. Действительные проблемы не там, где мы их ищем. Они не в школе, а в социуме, в мире социализации детей. Социализации не в том смысле, как последнее время мелькает в школах, где она порой трактуется как подготовка к профессии и поведению будущих избирателей на выборах, а в широком социальном поле». В завершении статьи С.Д.Поляков задается сложнейшим вопросом: как педагогу адекватно ориентироваться в социальном пространстве, в котором живут его воспитанники, молодые люди? Он пишет: «Если мы не умеем ориентироваться, то не увидим реальные проблемы и не поставим реалистичные задачи. Дело не в том, как влияют массовая культура, СМИ, боевики, интернет, социальное расслоение и т.д., а в том, умеем ли мы формировать отношение детей к этим реалиям – формировать не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, помогающее обнаруживать влияния на себя и учиться противостоять социальным манипуляциям» [см. 9, 10]. Опыт показывает, что парадигмальный сдвиг в воспитании сопровождается пересмотром многих традиционных установок в сфере методологии. Общую методологию исследования процесса гуманизации воспитания составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Конкретную – адекватный объекту и предмету исследования междисциплинарный гуманитарно-системный подход. Такой выбор означает, что в поисках ответов на поставленные вопросы мы обращаемся к различным гуманитарным наукам и дис-

циплинам, теориям и концепциям. Такой подход в исследованиях последнего десятилетия получил название «методологический плюрализм». Ученые подчеркивают, что методологический плюрализм характерен для современного этапа развития педагогики и психологии и в целом рассматривается как одна из перспективных линий развития науки [см.: 11]. С другой стороны, отмечается, что объединение в рамках одного исследования разных теорий и концепций есть процесс немеханический и при определенных условиях может привести к нарушению его целостности. В качестве конструктивного пути выхода из тупиков эклектизма мы выбрали путь «полноценного синтеза в границах одной базисной установки» (С.Л.Братченко). Базисная установка в процессе исследования процесса гуманизации воспитания – понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития ребенка школьного возраста (Х.Й.Лийметс, Л.И.Новикова). Из данного определения следует, что содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий максимального благоприятствия для успешного развития каждого ребенка. В условиях парадигмального сдвига одной из стратегических линий развития воспитания является приоритет субъект-субъектных отношений в системе “педагог – воспитанник”. В основе таких отношений гуманистическая позиция воспитателя, которая предполагает глубокие знания педагога о человеке, закономерностях его развития, его месте в окружающем мире. Такие знания педагог получает из смежных наук: из философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; из психологии, которая помогает педагогу понять и принять процесс развития ребенка, формирования его личности; из синергетики, которая дает педагогу представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей; из семиотики, которая информирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; из акмеологии, которая помогает педагогу осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления; из герменевтики, которая помогает педагогу в процессе понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения.

В центре нашего внимания понятие «воспитательная деятельность педагога», которое мы рассматриваем как научную категорию. В исследованиях В.Н.Сагатовского и И.А.Колесниковой подчеркивается, что педагогическое понятие может претендовать на звание категории при условии, если оно обладает такими характеристиками, как универсальность, то есть возможность соотнесения с разными смысловыми контекстами; мировоз-

зренческая значимость; способность выполнять методологическую функцию по отношению к данной области знания. И.А.Колесникова подчеркивает, что конкретное содержательное наполнение категории позволяет выяснить смысловой диапазон, смысловое поле, рамки, в которых может существовать изучаемый феномен. Неслучайно, отмечает автор, в работах, посвященных вопросам методологии педагогики, структура знания, выполняющего для педагогики методологические функции, в первую очередь включает философские положения, законы, категории. Поэтому так важно объяснение педагогических феноменов языком философских категорий. В процессе исследования феномена «воспитательная деятельность педагога» мы обратились, в первую очередь, к экзистенциальной философии. Экзистенциальная философия, представленная трудами выдающихся мыслителей XX века (Ж.П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер), с ее интересом к миру человеческой личности и смыслам бытия создала мощный теоретический фундамент для развития гуманизма, ибо ее предметом является бытие индивидуального человеческого субъекта, «онтология субъективности». Экзистенциалисты утверждают, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Личность с позиций экзистенциального мировоззрения является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Личность способна делать себя сама по своему свободному замыслу, и она ответственна перед собой за этот выбор. Еще одним философским основанием нашего исследования является положение феноменологии (Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Шелер и др.) о внутреннем мире субъекта как неповторимого и уникального феномена самосозидания, недоступного для понимания без учета индивидуального опыта конкретных переживаний личности. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают свобода и ответственность. Человек в этой системе не детерминированный объект, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Что касается образования, то его конечным продуктом экзистенциалисты считают автономную человеческую личность. В связи с этим их мало занимают проблемы простой передачи детям сведений о реальности, истине и добре. Философов-экзистенциалистов интересует, какую роль те или иные знания играют в конкретном человеческом существовании. Образование для них – процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, центрированный на ребенке, который априори считается хорошим и активным. Положения экзистенциальной философии имеют

большое значение для определения смысла и содержания педагогической деятельности: они помогают осознать, что в центре внимания педагога должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, одиночества, ответственности и т.д. С другой стороны, обращение педагогов к этой философии позволяет избежать упрощенного понимания детства, учит распознавать и учитывать в их деятельности такие онтологические состояния ребенка, как забота, грусть, страх, тоска, беспокойство и т.д.

Очень важной представляется нам экзистенциальная идея о таинственности мира детства, осознание которой помогает педагогам сформировать в себе осторожное и бережное отношение к личности ребенка, научиться тактично и негромко входить в детский мир, слышать и понимать детей. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие детские стрессы и депрессии. Экзистенциалисты видят выход из подобных ситуаций в поиске шифра «подлинной жизни». Сохранение индивидуальности ребенка, недопущение обезличивания детей – одно из самых важных направлений гуманизации пространства детства. Не менее значимо для педагогики представление о том, что внутренний мир личности открывается в акте саморефлексии и что именно здесь начинается поиск индивидом своею подлинного «Я». Сущность и различные аспекты воспитательной деятельности рассмотрены нами также с точки зрения синергетики, семиотики, акмеологии и герменевтики. Понятие «синергетика» близко воспитанию: в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетика несет собой позитив: она обеспечивает восстановление утраченных в процессе развития науки связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической деятельностью. Синергетическое понимание мира важно для воспитания: синергетическому способу мышления свойственны открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику сегодня все чаще называют философией контакта или коммуникативности. Педагогу важно осознать синергетический принцип «динамики путей», их неединственность, альтернативность, понять условия «заглядывания внутрь себя». Такой подход подводит теорию воспитания к идеям герменевтики и антропологической педагогики. Взаимодействие педагога и ребенка можно, исходя из положений семиотики, рассматривать как взаимодействие знаковых систем, которое возможно лишь в случае нахождения общего языка, понятного обеим сторонам, и достижения высокого уровня понимания друг друга. В общении друг с другом педагог и ребенок используют различные знаки: слово,

мимику, жест. Умение расшифровать вербальные и невербальные знаки ребенка – серьезная педагогическая проблема. Нередко, когда взрослые пытаются помочь детям в преодолении трудностей, которые те испытывают в межличностных отношениях или в обучении, они не в состоянии выяснить подлинные причины возникновения затруднений. Это происходит потому, что ребенок далеко не всегда умеет словами или жестами достаточно точно выразить свои тревоги. Исследования показывают, что воспитатель в современных условиях должен иметь представление о методах психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику и т.д. Все это возможно при условии, если педагог оказывается готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания.

Семиотику нередко называют азбукой тела (М. Хайдеггер, П. Сорокин, Э. Цветков). Восприятие и понимание человека человеком трактуется в этой связи как составление гипотезы о состоянии человека на основе его пантомимики и, исходя из этого знания, прогнозирование своих взаимоотношений с ним и влияния на него. Способность читать «язык тела» помогает педагогу своевременно увидеть «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении, упредить появление комплексов. Это направление в современной педагогике получило название «помогающего» воспитания. Построению деятельности педагога в русле гуманизации пространства детства способствует также акмеологический подход, ориентирующий его на использование в воспитании выдающихся достижений человеческого духа. Перспективной представляется идея о том, что акме человека имеет возрастные характеристики, что означает, что в каждом возрасте у ребенка существуют разные возможности самореализации. Интересны размышления ученых о том, что развитие взрослого человека и особенно вершины его достижений напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его детства, – отсюда важно осознание «малого» акме – понимание, что развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста. В процессе исследования мы предположили, что эффективность воспитательной деятельности педагога связана с тем, насколько глубоко ему удастся проникнуть в глубины детского бытия, научиться понимать детей. Очевидно, что понимание возможно, если то, что мы пытаемся понять, так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом, вписывается в действующую систему моделей мира и если мы рас-

полагаем особыми способами «расшифровки» знаков детства: поступков детей и их поведения. Помощь педагогу в процессе «проникновения» в мир детства оказывает герменевтика – специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Это древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как: Августин, М.Флациус, И.Хладениус, Ф.Вольф, Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.Фреге, М.Хайдеггер, Г.Гадамер, А.Уайтхед, Э.Бетти, Э.Коррет, Г.Г.Шпет. Герменевтика берет начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию. Задача герменевтической интерпретации – через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежащего определенной эпохе. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтическизх концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В.Дильтея и «понимающей социологии» М.Вебера. Быть может, со временем мы будем говорить о «понимающей педагогике». Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя. В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х.Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М.Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С.Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М.Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С.Лихачев). Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и что высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с деть-

ми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует тонкий аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача. В процессе исследования приходилось неоднократно убеждаться в том, что зачастую педагоги не фиксируют сложности и противоречия воспитательного процесса, а если фиксируют, то не осознают их как объекты своего профессионального «непонимания». Это существенный момент, ибо неотрефлексированные ситуации «провисают», и позже именно они становятся причиной конфликтов между взрослыми и детьми, а их следствием становятся как педагогические неудачи и провалы, так и детские драмы непонимания. Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникает спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий – новый образ ребенка. Исследование показало, что герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятель-

ность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание, таким образом, это высший уровень познавательного процесса, и оно возможно лишь при условии привития педагогу методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия – связка между имеющимся и ожидаемым опытом. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и ,в частности, в выработке креативной позиции, которая включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к деятельности «понимания» (от смысла) мы рассматриваем как стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый подход» есть его способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т.д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание возможно только на основе сопереживания и идентификации. Оно помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. В процессе понимания ребенка педагог оперирует «социальным-индивидуальным», что позволяет задать деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяющий

воспринимать эти нормы эволюционно. Это формирует динамический интеллектуальный гомеостаз – внутреннюю готовность педагога к смене парадигм, исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики. В научных работах самого последнего времени подчеркивается, что анализ современного массового опыта общего и профессионального образования свидетельствует о том, что в нём, к сожалению, преимущественно доминируют тенденции, обобщённо обозначаемые понятиями «передача», «накопление», «формирование», в которых воплощены мировоззренческие установки, характеризующие естественнонаучный и технократический стили мышления. Это и вызвало востребованность герменевтики как теории и практики понимания и интерпретации гуманитарных феноменов, основанных, в противовес «трансляции культуры» – на осознанном и самостоятельном смыслосозидании [см.:14]. Таким образом, герменевтический подход, как отмечает А.Ф.Закирова, является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых являются психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания [см.: 16]. Именно в таком целостном знании, которое включало бы в себя все существующие модели «объяснения» человека и его связей с окружающей действительностью, современная педагогика, по мнению выдающегося методолога Г. П. Щедровицкого, нуждается более всего [см.: 13].

Литература

1. В поисках гуманистической реальности // Сб. науч. тр. /Науч. ред. В.П.Бедерханова. Краснодар: Кубанский гос.ун-т, 2007. – С. 5–8

2. *Демакова И.Д.* Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учебник, 2003. – 256 с.

3. *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* О педагогических парадигмах // Магистр. – 1992. – Май. – С. 10–16.

4. *Попов Е.Б.* Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис. ... канд.пед.наук. СПб. 1995.

5. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М.: ИТПИМИО, 1994. – 265 с.

6. *Шиянов Е.Н.* Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. М.,1991. – 44с.

7. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Современные образовательные теории: Учебно-методический комплект. М., 2006

8. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Образование, жизнь и судьба. М., 2008.

9. *Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.

10. *Поляков С.Д.* Педагогические задачи реальные и мнимые. – Первое сентября. – 2008. – 13 дек.

11. *Братченко С.Л.* Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. С-Пб,1999.

12. *Зырянова Т.В.* Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук. М, 1998.

13. *Щедровицкий Г.П.* Механизмы работы семинаров ММК// Вопросы методологии. –1998. – № 1–2 , С.121.

14. *Марача В.Г.* Методологическое пространство построения подходов интерпретации схемы мыследеятельности. Тезисы к 5-й ежегодной конференции по схематизации. Москва. 2 июня 2011

15. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /Ред. Н.Л.Селиванова, Е.И.Соколова. М.-Тверь: ООО»ИПФ «Виарт», 2011. – 200с.

16. *Закирова А.Ф.* Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика // Вестник Тюменского государственного университета. – № 5. – 2010. С. 4-10.

Bibliography

1. In search of Humanistic reality: collection of scientific works / scientific editor Bederkhanova V.P. Krasnodar. Kuban State University, 2007, – 382 pages.

2. *Demakova I.D.* Humanization of Space Childhood: Theory and Practice. Moscow, New textbook, 2003. – 256 pages.

3. *Boguslavski M.V.* Kornetov G.B. On the pedagogical paradigms / / Master. – 1992.-May.

4. *Popov E.B.* The social and pedagogical aspects of humane education: Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: – St.Petersburg, 1995.

5. *Kornetov G.B.* Civilizational approach to the study of world history and the educational process. – Moscow: ИТПИМИО, 1994. – 265 pages.

6. *Shiyanov E.N.* Theoretical basis of the humanization of teacher education:

Synopsis of Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences: – Moscow,1991 – 44 pages.

7. Gusinsky E.N., Turtchaninova U.I. Modern educational theory. Training and Methodology Kit. – Moscow, 2006.

8. *Gusinsky E.N., Turtchaninova U.I.* Education, Life and Fate. – Moscow, 2008.

9. *Polyakov S.D.* Educational Innovation: From Idea to Practice. Moscow Center of "Teaching Search" 2007. – 176 pages.

10. *Polyakov S.D.* Pedagogical objectives: real and imaginary. – September the 1st, 2008, 13.12.

11. *Bratchenko L.S.* Humanistic psychology as one of the directions of movement for nonviolence. – St. Petersburg, 1999.

12. *Zyryanova T.V.* Hermeneutical method as a way to improve the quality of literary education (for example, literature): Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: – Moscow, 1998.

13. *Shchedrovitsky G.P.* Mechanisms the seminars MMC (Moscow Methodological Circle) // Problems of Methodology.1998, № 1-2.

14. *Maracha V.G.* The methodological approach of building space interpretation of mental activity diagrams. Abstracts of the 5th annual conference on the schematic. Moscow. June 2, 2011.

15. Methodological implications of paradigm shift in the theory of education / edited N.L.Selivanova, E.I.Sokolova. – Moskow. – Tver: IAP Company "Viart", 2011. – 200 pages.

16. *Zakirova A.F.* Educational Hermeneutics: socio-cultural context and the scientific and educational practice / / Bulletin of the Tyumen State University. – № 5. – 2010.

И.В. Степанова

ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются проблемы педагогического образования, проблемы воспитания будущих учителей, прослеживается взаимосвязь ориентации на воспитание и качества образования в стране.

Ключевые слова:
воспитание, воспитание будущего педагога, педагог как воспитатель, воспитание и результаты образования.

Проблему воспитания будущего педагога можно рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, речь может идти собственно о личностном развитии студентов, формировании у них ценностного отношения к миру, себе и другим людям. С другой стороны, решение этой задачи в педагогическом вузе возможно, в первую очередь, через призму подготовки будущего педагога к осуществлению воспитательной деятельности после окончания вуза. Остановимся на втором аспекте проблемы.

Во-первых, выясним особенности, характерные для сферы высшего педагогического образования сегодня. Во-вторых, опишем проблемы, связанные с воспитанием студента в вузе. В-третьих, обратим внимание на взаимосвязь качества воспитания будущего педагога и уровня образования в стране.

Анализ литературы по проблеме, анализ официальных документов и данных социологических опросов позволяет выделить особенности и тенденции, характерные для сферы высшего педагогического образования сегодня. Вот некоторые из них:

- Количество педагогических вузов в стране за последние годы резко сократилось. Если

в 2008 году подготовку учителей осуществляли 196 вузов, в том числе 70 педагогических, то в 2012 году – 167, в том числе 48 педагогических [3].

- Данные социологических опросов последних лет (Левада-Центр, ВЦИОМ) говорят о том, что лишь 10 процентов выпускников согласны работать в школе. В среднем в год педагогические вузы заканчивают около 100 тысяч будущих педагогов. При этом около 80 процентов абитуриентов признались, что идут учиться ради диплома и общего гуманитарного высшего образования. По результатам международного исследования TEDS-M только 20% выпускников российских педвузов хотели бы связать всю жизнь со школой [5]. И еще 21% заявили, что никогда не будут работать учителями. Эти данные говорят о том, что пока профессия педагога остается нестатусной, низкооплачиваемой, а обучение в вузе в малой степени влияет на мотивацию выпускника стать педагогом.
- Министерство образования и науки РФ разработало и опубликовало Проект концепции поддержки развития педагогического образования [3]. Разработчики новой концепции педагогического образования отмечают существующий уже долгие годы «двойной негативный отбор», когда в педвузы сначала поступают не самые «лучшие» абитуриенты, а потом и учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Согласно концепции, больше внимания будет уделяться практической направленности обучения. Будет усилена практическая подготовка, а «разветвленная система практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ и учащихся» поможет в этом.

Остановимся на Проекте чуть подробнее. Проект ориентирован на усиление прикладного, практического аспекта подготовки студентов. Направленность очевидна – стремление соответствовать лучшим зарубежным образцам. Как показывает опыт, например, Германии, у студентов педвузов за весь процесс обучения нарабатывается до 18 месяцев практики «на местах». По сути, два учебных года из четырех педагог-бакалавр проводит в школе. А учебная программа, к примеру, в Финляндии делится так: 67 процентов – теории и 33 процента практики.

Чаще других в тексте Проекта встречаются сочетания слов «практические компетенции», «прикладной педагогический бакалавриат», «практический компонент», «практическая работа студентов в школах», «самостоятельная педагогическая деятельность студентов-практикантов». Проблема, на наш взгляд, состоит в том, что, во-первых, в качестве практической деятельности студентов разработчики проекта концепции видят

только «практику в школах-партнерах» и «подготовку и проведение уроков». Педагогическая деятельность, не связанная напрямую с овладением навыками педагога как учителя-предметника, ни разу не упоминается в Проекте. Во-вторых, в тексте Проекта речь не идет о будущем педагоге как педагоге-воспитателе, не упоминаются виды деятельности, которые влияли бы на личностный рост студента, слово «воспитание» не употреблено ни разу ни в каком контексте. Возвращаясь к зарубежному опыту, отметим, что в Германии будущие учителя выбирают в университете два предмета, которые они хотят сделать основой обучения. Каждый студент при этом обязан пройти курс «Науки о воспитании», включающий психологию, социологию, дидактику и практику.

Реальность сегодняшнего дня – мировая гонка образования [2]. Каковы же стратегии стран, находящихся в первых строчках мировой образовательной «табели о рангах»? Страны-призеры в области образования (входящие в первую пятерку стран по итогам признанных международных рейтингов) принимают на педагогические специальности лучших выпускников школ: из 5% в Южной Корее, из 10% – в Финляндии, из 30% – в Сингапуре и Гонконге [1]. В Финляндии конкурс на педагогические специальности доходит до 15 человек на место. Учителя-новички, работающие в Сингапуре и Южной Корее, утверждают, что статус профессии учителя явился важным фактором в решении стать педагогом. Когда профессия учителя приобретает высокий статус, учителями становятся более талантливые люди, что приводит к дальнейшему повышению статуса профессии. Что касается заработной платы, то в странах-лидерах она высокая и у выпускников только пришедших на работу в школу (всего на 10–15% меньше, чем у опытных учителей).

Исследователи выделяют три универсальные стратегии хорошо функционирующих школьных систем [3]:

- применение эффективных механизмов отбора кандидатов;
- достойная базовая заработная плата;
- высокий статус профессии учителя.

Ни одна из этих стратегий не работает пока в условиях России. Хуже того, часто работают стратегии, противоположные мировым. В одном из интервью доктор педагогических наук, руководитель Московского департамента образования И.Калина утверждает, что современные технологии позволяют любому нормальному человеку обучать всех детей, которые к нему приходят, а «выпускники школ, получившие на ЕГЭ по математике 60 баллов, вполне способны стать очень продуктивными учителями математики» [4].

Рейтинг страны в сфере образования, как показывает анализ, напрямую связан и с достижением педагогами воспитательных результатов в своей деятельности. По тестам ПИЗА наши школьники занимают места, как правило, в 4-м десятке среди школьников других стран мира. Среди причин такого положения дел есть одна, напрямую связанная с подготовкой педагога как воспитателя. Для подтверждения этой мысли проанализируем результаты образования, на которые ориентируются педагоги, к примеру, Сингапура – страны, занимающей места стабильно в первой пятерке стран в международных рейтингах. Вот так формулируются пять из семи результатов образования учащихся начальной школы в Сингапуре: уметь размышлять и выражать свои мысли; уметь строить дружеские отношения; любить свою страну; проявлять живой интерес к вещам вокруг; уметь отличать хорошее от плохого [3]. Мы видим, что большинство результатов являются скорее результатами воспитания, а не обучения. Еще один пример: в одной из старейших школ Японии уже 120 лет неизменными остаются ее цели. Их четыре. И формулировки каждой из них начинаются со слова «воспитание»: «воспитание ребенка, который глубоко осознает себя человеком»; «воспитание ребенка, который передает, создает и развивает культуру; «воспитание ребенка, который сознает себя гражданином Японии»; «воспитание здорового и активного ребенка». В других станах-лидерах только около 10% результатов – собственно результаты обучения. Все остальные результаты образования формулируются, скорее, как результаты воспитания. И, видимо, достижение именно этих результатов дает возможность стране находиться на первых строчках авторитетных международных рейтингов.

Следовательно, если в системе школьного образования стран-лидеров ставятся такие цели, то есть и педагоги, которые могут их достигать, а значит, и для студентов педагогических вузов такая направленность образования естественна, они умеют и хотят в этой парадигме работать, владеют способами и приемами воспитания детей.

Очевидно, что принимаемая Концепция поддержки развития педагогического образования, декларирующая будущую практическую направленность вузовских программ вкупе с другими мерами, сможет отчасти повысить качество обучения студентов. Очевидно также, что потенциала только школьной практики недостаточно, чтобы формировать позицию педагога не только как преподавателя, но и как воспитателя.

Есть ли в учебной или во внеучебной деятельности студентов такая сфера приложения сил, которая бы помогала личностному и профессиональ-

ному росту студента, повышала бы мотивацию к педагогической деятельности, формировала бы будущего педагога как педагога-воспитателя. На наш взгляд, одна из таких форм добровольной педагогической деятельности студентов – это студенческие педагогические отряды. Не останавливаясь на анализе деятельности педотрядов, назовем лишь задачи, которые он может решать:

- обеспечивает интенсивную практическую педагогическую подготовку будущего педагога;
- позволяет студенту-педотрядовцу «примерить» сразу две роли: педагога для детей и педагога для студентов, что помогает в развитии коммуникативных навыков, навыков критического отношения к собственной деятельности, рефлексии результатов и процесса деятельности, начальных навыков описания собственной педагогической деятельности и ее анализа;
- дает возможность студенту в педагогическом отряде работать с разными категориями детей (дети-инвалиды, дети-сироты; дети «группы риска»; дети из благополучных и необеспеченных семей и т.д.) и в разных учреждениях (детский лагерь, детский дом, щкола-интернат, общеобразовательная школа, коммунарский сбор и т.д.);
- педагогический отряд дает студенту навык работы в «команде», навык совместного обсуждения проблем, совместного принятия решений, тогда как на практике в школе такой опыт почти невозможен;
- при соответствующей поддержке деятельности педагогических отрядов участие в их работе повышает мотивацию студентов к педагогической деятельности в позиции воспитателя.

Для нас очевидно, что существует прямая зависимость между качеством воспитания будущих педагогов, следовательно, и качеством воспитания детей в образовательных учреждениях, и достижением высоких образовательных результатов. Следовательно, особую актуальность приобретают исследования, связанные со структурным анализом и результативным конструированием воспитательной деятельности педагога.

Литература

1. *Кусаинов А.В.* Качество образования в мире и Казахстане. Алматы, 2013. – 196 с.

2. *Сидоркин А.М.* Социальное воспитание в гонке образований // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы 21 века: Материалы

Междунар. научно-практ.конф. в рамках 6-го Сибирского педагогического семинара (г.Новосибирск, 6-8 ноября 2012 г.) . Новосибирск: Изд. НГПУ. – Т.1. – 2012. – С.133-142.

3. Проект концепции поддержки педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.

4. *Калина И.* Перед педагогическими вузами Москвы стоят новые задачи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnikedu.ru/2012/05/isaak-kalina-pered-pedagogicheskimi-vuzami-moskvyi-stoyat-novyie-zadachi/

5. *Болотов В.* Размышления о реформировании педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2013/11/Bolotov-No.5.2012.pdf

А.Е. Баранов

ФОРМИРОВАНИЕ РЕПУТАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОГЕНЕЗЕ[1]

Предпринята попытка анализа представлений о педагоге как воспитателе в современной системе образования. Выявлены и проанализированы факторы, детерминирующие формирование и изменение репутации педагога как воспитателя.

Ключевые слова:
педагог, воспитатель, репутация, личностно-профессиональная позиция, профессиогенез, образовательная практика.

Обращение к проблематике формирования репутации педагога-воспитателя актуализировано изменением отношения общества к этой профессии (профессиональной роли), социальными ожиданиями от ее носителей, уровнем позиционирования в различных профессиональных сообществах, рассмотрением репутации как фактора профессиогенеза – личностно-профессионального становления и развития специалиста.

Изучению феномена педагога-воспитателя в отечественной педагогике уделялось значительное внимание. Работы К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Д.И. Писарева, которому принадлежит ставшая крылатой фраза «В воспитании все дело в том, кто воспитывает», открыли перспективы развития теории и методики воспитания. Значительное влияние на формирование репутации педагога-воспитателя оказали «романтические» перио-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00792а

ды советской педагогики, связанные с появлением ярких воспитательных практик и именами их создателей. В истории 20-30-х гг. прошлого века – это И.В. Ионин, А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др., затем – В.А. Сухомлинский. Дальнейшее развитие этого направления в педагогике связано с разработкой и апробацией идей коллективного творческого воспитания (И.П. Иванов, Л.Г. Борисова, Ф.Я. Шапиро и др.), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, С.Л. Соловейчик и др.), концепции освобожденного классного воспитателя (О.С. Газман, Н.Е. Харитонова и др.).

Современные исследования, посвященные анализу труда учителя, отмечает Н.Л. Селиванова, показывают, что серьезные изменения произошли в его жизненных ценностях, а это, безусловно, оказывает существенное влияние на формирование личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя [8, с. 136].

Исторически сложилось, что в качестве профессиональных воспитателей обычно рассматривают:

– педагогов, в наименовании должности которых используется слово «воспитатель» (воспитатель дошкольного образовательного учреждения, общежития, группы продленного дня, летнего оздоровительного лагеря, классный воспитатель и т.п.);

– педагогов, в должностных обязанностях которых доминирует воспитательная функция (классный руководитель, куратор, педагог-организатор, вожатый, руководитель структурного подразделения (отдела, управления), в функции которого входит организация воспитательной работы и т.п.);

– педагогов, добровольно и осознанно принимающих на себя роль воспитателя, последовательно реализующих личностно-профессиональную позицию педагога как воспитателя (учитель, преподаватель, педагог дополнительного образования, социальный педагог, руководитель образовательного учреждения и другие – независимо от занимаемой должности).

Анализ современных представлений о педагоге как воспитателе мы попытались провести сквозь призму не совсем привычной для педагогики категории «репутация», которая традиционно рассматривалась с психологической, социальной, культурологической, а в последние годы и с экономической точек зрения. Словарный вариант удерживает ее в следующей рамке: «*приобретенная кем – чем-нибудь общественная оценка, создавшееся общее мнение о качествах, достоинствах и недостатках кого – чего-нибудь*» [6, с. 624], репутация синонимична *славе (в сочетании с прилагательными. добрый, дурной и т.д.), реноме* [9, с. 500]. В контексте данного определения

репутацию педагога как воспитателя мы понимаем как объективно сформировавшуюся на уровнях различных сообществ совокупность мнений о профессиональном педагоге, в той или иной степени реализующем воспитательные функции.

При определении уровней сообществ мы основывались на подходе А.В. Мудрика, реализованном при анализе факторов социализации [5]. Это позволило нам гипотетически представить следующую их классификацию.

На микроуровне образ педагога как воспитателя начинает складываться в сознании отдельного человека на фоне детского запечатления и восприятия «хорошего» или «плохого» педагога (воспитателя, учителя и т.п.), затем он привносится в те сообщества, в которые входит человек, корректируется и может (при совпадении) транслироваться как общее мнение этих сообществ.

У тех, кто выбирает педагогическую профессию на этапе профессиональной подготовки, возможно как дальнейшее закрепление, так и кардинальное изменение образа педагога-воспитателя, которое связано с открывшейся информацией, изменившейся позицией – «будущий учитель», первыми профессиональными пробами, знакомством с широким спектром эффективных воспитательных практик, опытом ярких педагогов и коллективов прошлого и современности. Особое значение при этом приобретает обращение к работам в области педагогической персоналистики (М.В. Богуславский, И.А. Колесникова и др.), а также современным пронзительно искренним изданиям благодарных учеников и последователей, среди которых, например, книги-посвящения Л.И. Новиковой, К.Д. Радиной, А.Н. Лутошкину, О.С. Газману и книги-признания любимым Учителям В.А. Караковскому, И.Д. Демаковой.

Следующим этапом коррекции может стать начало регулярной профессиональной педагогической деятельности, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, начало самостоятельного научного исследования, а иногда – встреча с авторитетным педагогом-воспитателем или знакомство с деятельностью авторского образовательного учреждения. В каждом случае новый взгляд на репутацию воспитателя меняет отношение начинающего педагога к воспитательной деятельности, становится фактором развития его личностно-профессиональной позиции и через ее трансляцию может оказывать прямое влияние на формирование концепции воспитательной деятельности образовательной организации, в которой он работает. Подтверждение нашей позиции мы находим в работе С.Д. Полякова, который отмечает: «Главные события происходят, как правило, на уровне образовательного учреждения. Именно здесь, несмотря на

его чаще всего жесткую вписанность в «верхнюю структуру», возникает – не возникает, создается – не создается конкретная воспитательная политика, конкретные условия, стимулирующие – не стимулирующие, направляющие – не направляющие деятельность «прямых» воспитателей (классных руководителей, вожатых, руководителей кружков-клубов и т.п.)» [7, с. 15].

Репутация педагога как воспитателя на мезоуровне представлена общественным мнением жителей того или иного поселения (сельское поселение, поселок, город), муниципального образования или региона и может декларироваться через решения, программы и проекты органов законодательной и исполнительной власти, общественных организаций и объединений, а также средствами массовой информации и коммуникации. Проведенные нами исследования убедительно доказывают, что репутация педагога как воспитателя значительно выше там, где сформировались профессиональные сообщества, организовано их взаимодействие, ведется работа по построению воспитательного пространства города, района, области.

На макроуровне полем формирования репутации педагога как воспитателя являются, например, этнос и его менталитет, воспитание как социальный институт. Мегауровень представлен виртуальными сообществами социальных сетей, которые формируют репутацию педагога-воспитателя у пользователей и их окружения.

В качестве детерминант формирования репутации педагога как воспитателя определяются следующие факторы: исторически сложившийся образ педагога-воспитателя; государственная политика в сфере воспитания или ее отсутствие; реальная практика образовательных учреждений; представленность в проблематике научных исследований вопросов, связанных с изучением различных аспектов деятельности воспитателей; информационная политика; наличие ярких педагогов-воспитателей и возможности трансляции их идей и т.п.

Будучи, несомненно, положительной в советский период, репутация педагога как воспитателя в массовой практике в 90-е годы прошлого века была существенно подорвана, воспитательная функция образовательных учреждений нивелирована, сформировались устойчивые стереотипы отношения к педагогу-воспитателю как носителю идеологии, оказывающему прямое воздействие на личность воспитанника.

Как показали наши исследования [1; 2], различной, очевидно, будет и интерпретация репутации педагога как воспитателя в системе основного, среднего и высшего профессионального образования. При наличии инвариантной составляющей в деятельности педагогов-воспитателей на разных

ступенях системы непрерывного образования она имеет определенные особенности, обусловленные возрастом, социальным статусом воспитанников, спецификой образовательных организаций и решаемых ими задач. Актуальным для современных условий является рассмотрение изменения репутации педагога как воспитателя посредством коммуникаций в глобальных информационных и социальных сетях.

Перспективным направлением исследования, на наш взгляд, может также стать изучение механизмов и динамики изменения репутации педагога как воспитателя. Теоретическими основаниями исследовательского поиска в этом случае могли бы выступить работы, посвященные воспитательной деятельности педагога (Н.М. Борытко, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова и др.), личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя (Н.А. Баранова, В.П. Бедерханова, А.И. Григорьева и др.), педагогической деятельности как «целостной и развивающейся» психологической реальности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов и др.). Определенный интерес в этой связи представляют различные типологии педагогов-воспитателей, отражающие особенности содержания их деятельности и взаимодействия с воспитанниками. Так, например, Б.В. Куприянов на основе ресурсного подхода выделяет и характеризует несколько типов классных руководителей: «чиновник», «художник», «воспитатель», «предприниматель», «прилипала» [4, с. 17]. В соответствии с функционально-ролевыми позициями Е.Н. Барышников и И.А. Колесникова условно так определяют классных руководителей: «контролер», «проводник по Стране знаний», «нравственный наставник», «носитель культуры», «социальный педагог», «старший товарищ», «фасилитатор» (цит. по: [3, с. 184]).

Сохранение и поддержание положительной репутации педагога-воспитателя в современных условиях детерминировано политикой государства в сфере образования, уровнем развития теории воспитания, новыми научными подходами, находящими последователей в педагогической практике, качеством подготовки педагога как воспитателя в системе профессионального образования.

Литература

1. *Баранов А.Е.* Репутация педагога как воспитателя в контексте модернизации образования /А.Е. Баранов // Культурно-исторический потенциал модернизации: парадоксы российской ментальности : сборник статей / Отв.

ред. Д.В.Монастырский , Е.Д.Дерябина , Г.А.Цветкова. М.: АПРИКТ, 2013. – С. 364–368.

2. *Баранов А.Е.* Репутация педагога как воспитателя в современных образовательных практиках/А.Е. Баранов //Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 (11). – С. 169–172.

3. *Колесникова И.А.* Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.

4. *Куприянов Б.В.* Ресурсный подход к совершенствованию практик классного руководства /Б.В. Куприянов //Классный руководитель в реалиях школы/ Под ред. Б.В. Куприянова; сост. О.В.Миновская. – Научно-метод. Сер.«Новые ценности образования» / Науч. ред. серии Н.Б. Крылова. – Выпуск 2. – 2009. – С. 9–20.

5. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику /А.В. Мудрик. Изд. 2-е, перераб. М. : МПСИ, 2009. – 568 с.

6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка /С.И. Ожегов [изд. 12-е, стереотип.] / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Русский язык, 1978. – 846 с.

7. *Поляков С.Д.* Реалистическое воспитание /С.Д. Поляков. М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 176 с.

8. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике /Н.Л. Селиванова. М. : УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.

9. Словарь синонимов. М. : ТОМ, 1997. – 648 с.

РЕЦЕНЗИЯ НА ТРЕТИЙ ВЫПУСК ФЕДЕРАЛЬНОГО СПРАВОЧНИКА «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ»

В издательстве «Центр стратегического партнёрства» вышел в свет третий выпуск Федерального справочника «Среднее образование в России». Это издание уже нашло своего заинтересованного читателя и стало популярным среди работников российского образования.

Характеризуя коротко главный смысл справочника, можно сказать, это – демократический диалог людей, неравнодушно относящихся к судьбам отечественного просвещения. Под одной обложкой этой интересно написанной книги собраны разнообразные материалы, посвященные проблемам общего образования в нашей стране.

Статьи написаны разными людьми: министром науки и образования Российской Федерации Д.В. Ливановым, руководителями органов образования различного уровня, известными учёными-педагогами, практическими работниками образовательных организаций. На страницах издания представлен глубокий и содержательный анализ государственной политики и стратегии развития образования, помещены интересные материалы, , посвященные оценке качества образования и совершенствованию образовательных механизмов.

О том, какая большая и кропотливая законотворческая работа была проведена накануне и после принятия нового закона «Об образовании в Российской Федерации» рассказывает председатель Комитета Государственной Думы по образованию в 2011–2013 гг. А.Н. Дегтярёв. Его рассказ – интересная документальная хроника. Автор погружает читателя в сложные механизмы законотворческой деятельности по принятию важнейшего законодательного акта, во многом определившего многие социальные контуры будущей России.

Большое внимание в сборнике уделено освещению опыта работы региональных систем управления общим образованием. Особо следует отметить, что ряд материалов посвящен острой проблеме совершенствования системы педагогического образования.

Не первый раз в сборнике можно встретить материалы сотрудников Института теории и истории и педагогики Российской академии образования. И с каждым разом число авторов, представляющих один из старей-

ших в нашей стране научных центров педагогики и образования, растет, что свидетельствует о расширении связи академической науки и практики образования.

В этом выпуске директор института С.В. Иванова размышляет о методологических и социально-педагогических аспектах формирования творческой личности; известный историк образования М.В. Богуславский анализирует стратегии модернизации отечественного образования в XX – начале XXI вв., а признанный в России и за рубежом теоретик воспитания Н.Л. Селиванова рассматривает пути развития воспитания, а также такую важную сегодня проблему, как формирование гражданской идентичности детей и молодежи. Это особенно актуально в связи с появлением на территории нашей страны мигрантов, детей которых необходимо обучать, знакомя с традициями нашего государства и общества, бережно относясь к тому, что заложено в их ментальных корнях. О возникающих в связи с этим проблемах и путях их решения рассказывает компаративист С.А. Дудко.

Результаты научных и аналитических разработок, а также подробный анализ многочисленных статистических данных по важнейшим направлениям развития начального и среднего образования в нашей стране широко представлены в материалах Федерального справочника.

Руководители 14 образовательных учреждений российской столицы говорят со страниц справочника о своих школьных буднях, делятся накопленным опытом работы. Казалось бы, традиционные слова «школа гордится…» по-новому звучат в тексте Д.В.Григорьева, директора средней общеобразовательной школы № 825.

Книга – несомненно, полезна для всего педагогического сообщества страны!

Г.В. Сорина,
д-р филос.наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,
руководитель научно-образовательного Центра «Философско-методологическое проектирование и принятие решений»

***27 октября 2014 года** отметила свой Юбилей*
директор ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО
доктор философских наук, профессор
Светлана Вениаминовна ИВАНОВА

Светлана Вениаминовна Иванова – крупный отечественный ученый-педагог, выдающийся специалист по проблемам, связанным с развитием дидактических систем. В её работах представлены актуальные философско-методологические проблемы современной дидактики в историко-философском и компаративистском контексте.

Большую научную значимость для развития теории дидактических систем представляет разработанный профессором С.В. Ивановой тектолого-гуманистический подход, теоретико-дидактические основания которого свидетельствуют о его значительном прогностическом потенциале для развития дидактических систем.

Светланой Вениаминовной Ивановой внесен значительный вклад в разработку теоретических и дидактических проблем стандартов общего и высшего профессионального образования, научно-методических основ организации профильного обучения.

Теоретические разработки и практическая деятельность С.В. Ивановой в сфере развития дидактических систем были реализованы в крупных социально значимых проектах федерального и межрегионального уровня. Она неоднократно участвовала в конкурсных проектах федеральных целевых программ Минобразования и науки Российской Федерации, Российского гуманитарного научного фонда и др. В период работы в Министерстве образования РФ (1996-2004) курировала как заместитель руководителя Департамента общего образования масштабные проекты в сфере модернизации высшего и общего образования, принимала участие в создании Концепции модернизации образования 2000-2010 гг., Концепции профильного обучения, Базисного учебного плана, федеральных образовательных стандартов общего образования (2004). С 2011 года руководит Федеральной инновационной площадкой, которой стал Институт, по теме «Создание единого образовательного пространства в странах СНГ».

Светлана Вениаминовна проводит большую научно-организационную работу. Она является организатором и участником ежегодных международных

и всероссийских конференций, научных чтений и семинаров по проблемам развития дидактических систем, выступает с докладами на Международных и Всероссийских научно-практических конференциях, заседаниях Ученого совета ФГНУ ИТИП РАО.

С.В. Иванова – главный редактор научных журналов «Ценности и смыслы», «Отечественная и зарубежная педагогика», член редсоветов и редколлегий других отечественных и зарубежных научных журналов.

За высокие заслуги перед Россией и отечественной наукой Светлана Вениаминовна Иванова неоднократно была удостоена государственных наград, среди которых – «Медаль Пушкина» за организацию празднования 200-летия А.С. Пушкина (федеральная программа Минобразования России), медаль им. М.Н. Скаткина, Почетные грамоты Минобразования России, Минспорттуризма России, Администрации Президента РФ, партии «Единая Россия».

С.В. Иванова – Государственный советник Российской Федерации I класса, Почетный работник общего образования, академик Академии педагогических наук Казахстана, член-корреспондент общественной Международной академии наук педагогического образования, председатель Научного проблемного совета по педагогической компаративистике РАО.

Уважаемая Светлана Вениаминовна!

Примите сердечные поздравления с Юбилеем от Ваших коллег!

Ваш профессионализм, научная интуиция, управленческий и исследовательский талант, новаторский дух, целеустремленность, энергичность, высокая работоспособность, умение найти верное решение самых сложных вопросов, умение увлечь людей, сплотить и сделать их своими единомышленниками – восхищают и создают атмосферу творчества.

Желаем Вам крепкого здоровья, душевной гармонии и оптимизма!
Успехов и удачи во всех Ваших делах, проектах и начинаниях.
Счастья, добра и благополучия Вам и Вашим близким!

Коллектив Института стратегии
и теории образования РАО

Алиева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания ИТИП РАО
E-mail: ludvlad36@mail.ru

Баранов Алексей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБОУ СПО Тверской области «Тверской колледж культуры имени Н.А. Львова».
E-mail: aebaranov@bk.ru

Беляев Геннадий Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ИТИП РАО, член Научного проблемного совета по сравнительной педагогике ИТИП РАО ,член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, действительный член Российского философского общества
E-mail: gennady.belyaev.2011@yandex.ru

Галикян Гагик Эдуардович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Российско-армянского (Славянского) университета
E-mail: gagik_galikyan@aybschool.am

Демакова Ирина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, вице-президент Российского общества Януша Корчака
E-mail: idd 1938@ yandex.ru

Иванова Светлана Вениаминовна – доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».
E-mail: isv2005@list.ru

Киселев Николай Николаевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе ГОУ ВПО «НГПУ»
E-mail: nikolaiKiselev@mail.ru

Киселева Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ
E-mail: elenamig@mail.ru

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук, старший научный сотрудник ИТИП РАО
E-mail: moscowline@mail.ru

Парфенова Ирина Сергеевна – научный сотрудник лаборатории теории воспитания ИТИП РАО.
E-mail: parfyosha@yandex.ru

Поляков Сергей Данилович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Рапацкая Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой инструментов МГОПУ им.М.А.Шолохова
Ромм Татьяна Александровна: доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории гуманитарного социального образования Новосибирского государственного педагогического университета
E-mail: tromm@mail.ru.

Руденко Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета, руководитель магистратуры «Педагогика и психология воспитания»
E-mail: ivrudenko@rambler.ru

Степанов Павел Валентинович – Степанов Павел Валентинович., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Степанова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Шакурова Марина Викторовна – заведующая кафедрой общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор
E-mail: shakurova@mail.ru

Шустова Инна Юрьевна – доктор педагогических наук,старший .научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
E-mail: innashustova@yandex.ru

Якушкина Марина Сергеевна – заведующая лабораторией ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования
E-mail: vosp_spbgu@mail.ru

Pavel V. Stepanov
Upbringing: In Search of the "Point of 1957"

Annotation

The development prospects of upbringing in the context of the modernization of Russian education, carried out in recent years, are analyzed and the paths of actualization of pedagogical potential of educational organizations are proposed in the article.
Keywords: upbringing, new educational standards, new payment system.

Lyudmila V. Aliyeva
Federal Law *On Education in the Russian Federation*
About the Priority of Upbringing in the Upgradeable Education System
Published with the support of the Russian State Scientific Fund (Project No. 14-06-00088a)

Автор

Ключевые слова:
Ключевые слова:

Annotation

The main provisions of the law *On Education in the Russian Federation* as a theoretical and methodological substantiation of the role of upbringing as a valuable block of upgradeable domestic education are analyzed in the paper; the author focuses attention on realizing the potential of objects of upbringing in educational organization allocated in the law and on the positions of the participants of educational process (rights and duties of teaching staff and student) as interacting, interrelated subjects of upbringing.
Keywords: education, educational organization, upbringing, management, subject of upbringing, pedagogical worker, student, trainee.

Lyudmila A. Rapatzkaya
Relationship Between Art Forms as a Problem of Pedagogical Musicology

Annotation

The most important component of higher musical pedagogical education indicated as "Pedagogical Musicology" notion is analyzed in the paper. Defining the scientific status of pedagogical musicology, the author relies on culturological approach, which assumes the study of music in the context of an artistic whole and

in interaction with other forms of art. The historical pattern of the relationship between music and other art forms, confirming the methodological status of pedagogical musicology is analyzed in the article.
Keywords: musical pedagogical education, pedagogical musicology, culturological approach, music, relationship between the art forms.

Lyubov N. Ruliene, Jamilya K. Chimitova
Innovativeness of Educational Process of a Modern University: Network Technologies in the Realization of "Double Diplomas"

Annotation

The possibility of network technologies using in the implementation of the "Double Diplomas" program is discussed in the article. The role of electronic informational and educational environment in the development of the educational process is defined. The problem of innovative content and innovative format of the educational process is circumscribed.
Keywords: educational process, network technologies, social networks, network society, "double diplomas".

Alexey E. Baranov
Formation of Reputation of a Pedagogue as an Educator in Professiogenesis

Annotation

An attempt to analyze the ideas about a pedagogue as an educator in the contemporary education system is presented in the article. The factors that determine the formation and change of the reputation of a pedagogue as an educator are identified and analyzed in the paper.
Keywords: pedagogue, educator, reputation, personalistic and professional position, professiogenesis, educational practice.

Gennady Yu. Belyaev
Topical Models of Upbringing: XXI Century

Annotation

The problem of determining the most probable and forward-looking lines of

development of upbringing as a social phenomenon, reflecting systemic changes in the socio-cultural practices of globalizing civilization is raised in the paper. The characteristics of some most strikingly models of upbringing (in the author's opinion), illustrating trends in development of contemporary education and reflecting the conditions and cultural forms of adaptation of the theory and practice of upbringing to a changing society are presented in the article.
Keywords: model of upbringing, topical, forward-looking, society, social situation, education, competence, socio-cultural, adaptation, practices.

Irina D. Demakova

Upbringing Activity of a Pedagogue in the Conditions of Paradigmal Shift: Methodological Aspect

The work was financially supported by the Russian State Scientific Fund (Project No. 11-06-00948a)

Annotation

Paradigmal shift means a change of the ways of pedagogical thinking. Upbringing activity in these conditions is complicated. The activity is based on humanistic values. The process of values formation is connected with the mastering and pedagogical interpretation of the data from other sciences about understanding of upbringing.
Keywords: paradigmal shift, theory of upbringing, methodology, interdisciplinary approach, pedagogical hermeneutics.

Svetlana V. Ivanova

On the General Features of Educational Systems in the Countries of the Post-Soviet Space

Annotation

The general features of the educational systems in the countries of the post-Soviet space from the point of view of the Russian expert are presented in the article. At the same time the educational space of different countries is considered from various socio-political, geo-political, socio-cultural positions. The similarity of socio-economic and other conditions of the development of national systems of education in the countries of the post-Soviet Space is revealed in the paper.
Keywords: educational space, countries of the post-Soviet space.

Nikolay N. Kiselev, Elena V. Kiseleva

Innovative Humanitarian Technology in the Educational and Upbringing Process as a Means of Decreasing Maladjustment of Students

Annotation

The essence of the "Humanitarian Technology" notion is analyzed and specific innovative models for these technologies implemented in the Institute of History, Humanitarian and Social Education are considered in the article: The author analyzes the possibility of these technologies in decreasing maladjustment of students.

Keywords: innovative humanitarian technology, bringing up the relationship, adaptation meeting, maladjustment.

Yulia G. Kurovskaya

Frame-Based Organization of German Lexemes With the "Female Occupation" Meaning as an Effective Method in Foreign Languages Training

Annotation

The author describes a frame-based organization of female-dominated occupations' names in German in terms of its role in pedagogical science.

Keywords: cognitive linguistics, pedagogy, frame, frame-based organization, language picture of the world, gender, textbook, language, German language.

Leonid M. Lutzenko

Information Society and Topical Issues of Teaching of the Individual

Annotation

The topical issues of teaching of the Individual with the use of new educational technologies in the context of the information society in the country are considered in the article.

Keywords: information society, globalization, educational technology, education and training of the professional elite.

Tigran E. Marinosian, Gagik E. Galikyan

Role of Civil Society Institutions in the Modernization of the Education System

in the Commonwealth of Independent States Countries (by the example of the Republic of Armenia)

Annotation

At the same time as the governments of the CIS countries (Commonwealth of Independent States) implementing reforms aimed at improving the education system, the comprehension of necessity of civil society and the awareness of the important role they play in these transformations is growing in these countries.

The article discusses several issues related the institutional-organizational development of higher education in Armenia. The relevance of the topic is defined not only by the shift to the Bolonian system in Armenia, but more by contemporary economic and social reality. Particular attention is paid to the new model of higher education which should be based on the Armenian reality: culture, institutions and resources. Finally, the need to move towards a more open system is justified with the participation of the civil society playing a significant role in the new formation. The research is carried out within the framework of research project No. SCS-13-6C456 (by the aid of state Committee of Science MES RA). Publication is part of a research project No. 14-06-00650 supported by the Russian Humanitarian Scientific Fund.

Keywords: Commonwealth of Independent States (CIS), educational system of the Russian Federation, educational system of the Republic of Armenia, higher education, adaptation, institutionalization, model, civil society, standards conversion.

Irina S. Parfyonova

On the Question of Self-Determination of the Personality in the Group

Annotation

The question of self-determination of the personality in the group is considered in the paper. The author made an attempt to identify the factors that impact on this process.

Keywords: self-determination, self-determination of the individual in the group.

Sergey D. Polyakov

On the Problems of Patriotic Upbringing

Annotation

This article is devoted to the different interpretations of the phenomenon of patriotic upbringing. The correlation of patriotic upbringing with the civil and moral upbringing is considered.

Keywords: patriotic upbringing; upbringing outcomes; civic upbringing; moral upbringing.

Tatyana A. Romm

Social Upbringing in the Tradition of Domestic Pedagogy

(This article was prepared with the support of the Russian Humanitarian Science Fund, project No. 13-06-00162a)

Annotation

The civilizational basis of pedagogical theorization of social upbringing in the domestic pedagogy are presented in the paper.

The trend in the theory of social upbringing taking into account socio-cultural conditions in the XX century is shown in the article.

Keywords: social upbringing, civilizational peculiarities, social pedagogy.

Irina V. Rudenko

Vocational Upbringing in an Institution of Higher Education: The Competence Approach

Annotation

The basic approaches to the design of upbringing work at an institution of higher education in the conditions of transition to a new generation standards are revealed in the paper. The experience of evaluation of efficiency of upbringing process in the foreign and domestic practice is analyzed. By the example of bachelor of pedagogy the integration of academic and extra-curricular activity as a condition for the successful formation of bachelors' professional competence is demonstrated in the article.

Keywords: vocational upbringing, upbringing process in institution of higher education, competence approach, pedagogical team, curator of the student group.

Irina V. Stepanova

Upbringing of Future Pedagogue in the Context of Race of Educations: On the Statement of Problem

Annotation

The problems of pedagogical education and upbringing of future teachers are analyzed in the article. The relationship between the orientation to the upbringing and the quality of education in the country is traced.

Keywords: upbringing, upbringing of future teachers, pedagogue as an educator, upbringing and educational outcomes.

Marina V. Shakurova

Upbringing and Pedagogical Support: Things in Common in the Context of Event-Based Approach

Annotation

The upbringing and pedagogical support, the question of their interrelationship from the standpoint of event-based approach are discussed in this paper. The essence of this relationship varies depending on the level of consideration of upbringing (wide or narrow). The features of the modern understanding of the pedagogical support are concretized by the conclusions of content analysis of texts presented on the Internet.

Keywords: interaction, social interaction, pedagogical interaction, upbringing, pedagogical support.

Inna Yu. Shustova

Role of Pedagogical Support in Self-Determination of Senior Schoolchildren

Annotation

The article reveals the contents and forms of pedagogical support for seniors through the development of readiness to introspection. The self-determination is considered in the unity of social and intrapersonal, socialization and individualization.

Keywords: period of early adolescence, pedagogical support, self-determination, socialization, individualization, readiness to introspection, **self-consciousness,** reflection.

Marina S. Yakushkina
Formation of Polysubject of the Upbringing Space of the Contemporary Museum

Annotation
The one of the ways of solving the problem of development and self-realization of personality through diversification of modern educational routes and the problem of moving beyond the traditional educational institution is considered in the paper. The museums play active role in this process. It is shown how the polysubject of upbringing space of the modern museum is formed as a result of the joint activity of museum educators, pedagogues of educational institutions, students' parents. The conclusions are illustrated by examples of the museum and pedagogical activity of the various communities in the museums of St. Petersburg.
Keywords: museum space, museum and pedagogical activity, interaction, polysubject, upbringing space of the museum.

THE AUTHORS

Lyudmila V. Alieva – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: ludvlad36@mail.ru

Alexey E. Baranov – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Director of the Tver College of Culture named after Nikolay A. Lvov
E-mail: aebaranov@bk.ru

Gennadiy Yu. Belyaev – Ph.D. (Pedagogy), Senior Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE), Member of the Scientific Council on the Problem of Comparative Pedagogy of the ITHP RAE, Corresponding Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Member of the Russian Philosophical Society
E-mail – gennady.belyaev.2011@yandex.ru

Jamila K. Chimitova – Sc.D. (History), Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Buryat State University
E-mail: chimitova.dk@mail.ru

Gagik E. Galikyan – Ph.D. (Philosophy), Associate professor of the Chair of Philosophy, Russian-Armenian (Slavonic) University
E-mail: gagik_galikyan@aybschool.am

Irina D. Demakova – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology of the Academy for Professional Advancement and Retraining of Educational Workers, Vice-President of the Russian Janusz Korczak Association
E-mail- idd 1938@ yandex.ru

Svetlana V. Ivanova – Sc.D. (Philosophy), Professor, Director of the Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, Editor-in-Chief of scientific journals: "Domestic and Foreign Pedagogy", "Values and Meanings".
E-mail: s.ivanova@itiprao.ru,isv2005@list.ru

Nikolai N. Kiselev– Ph.D. (Sociology), Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education, Vice-Rector for Educational Work, Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail-nikolaiKiselev@mail.ru

Elena V. Kiseleva – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, , Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: elenamig@mail.ru

Yulia G. Kurovskaya – Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE), Associate Professor, Moscow State Technical University named after N.E. Bauman
E-mail : kurovskaja@mail.ru

Leonid M. Lutzenko – Ph.D. (Juridical Science), Vice-Rector for Scientific Work, Moscow State Academy of Water Transport
E-mail:leon7982@mail.ru

Tigran E. Marinosyan – Ph.D. (Philosophy), Senior Researcher, Laboratory of Philosophy of Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).

E-mail: moscowline@mail.ru, marinosyan@itiprao.ru

Irina S. Parfyonova – Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail -parfyosha@yandex.ru

Sergey D. Polyakov – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Chair of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
E-mail- sdpolyakov@mail.ru

Lyudmila A. Rapatzkaya – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Tools, Moscow State Humanitarian University named after Mikhail Sholokhov
Tatyana A. Romm – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Institute of History Humanitarian and Social Education of the Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail - tromm@mail.ru

Irina V. Rudenko – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Chair of Pedagogy and Teaching Methods, Togliatti State University, Head of "Pedagogy and Psychology of Upbringing" Magistracy
E-mail:ivrudenko@rambler.ru

Lyubov N. Ruliene – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Distance Technologies in Education, Buryat State University
E-mail- ruliene@bsu.ru

Pavel V. Stepanov – Ph.D. (Pedagogy), Senior Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail:semya-2005@yandex.ru
Marina V. Shakurova – Sc.D. (Pedagogy), Head of the Chair of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University
E-mail: shakurova@mail.ru

Inna Yu. Shustova – Sc.D. (Pedagogy), Senior Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail:innashustova@yandex.ru

Irina V. Stepanova – Ph.D. (Pedagogy), Leading Researcher, Laboratory of Theory of Upbringing, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail:semya-2005@yandex.ru

Marina S. Yakushkina – Head of the Laboratory, Institute of Pedagogical Education and Adult education of the Russian Academy of Education
E-mail:vosp_spbgu@mail.ru

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.
Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.