



Книга посвящена анализу генезиса теории педагогических систем члена-корреспондента РАО, президента Академии акмеологических наук, профессора Нины Васильевны Кузьминой и прикладным исследованиям следствий этой теории. Издаётся к 90-летию со дня её рождения

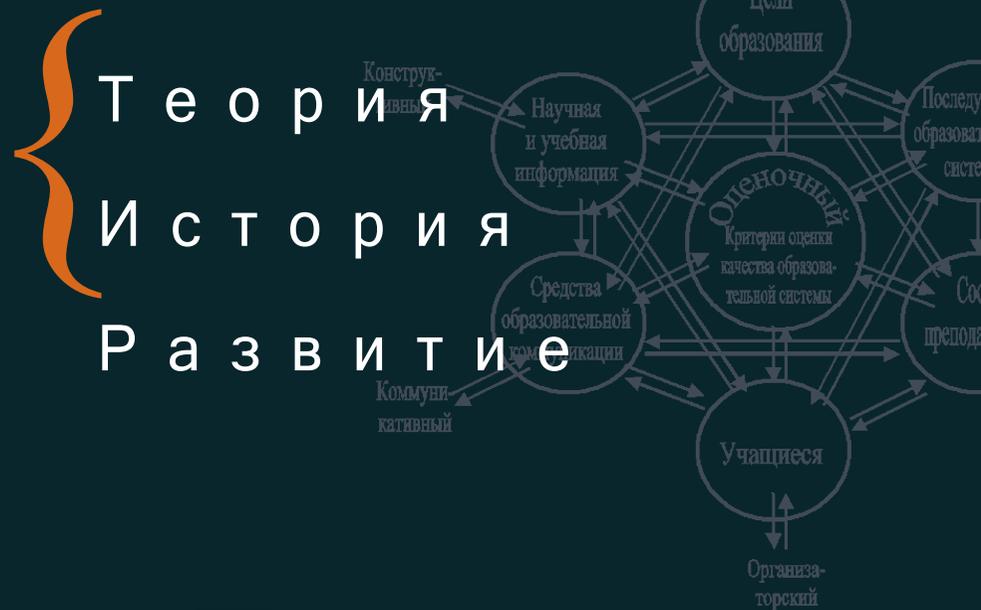
Педагогическая СИСТЕМА

Теория
История
Развитие

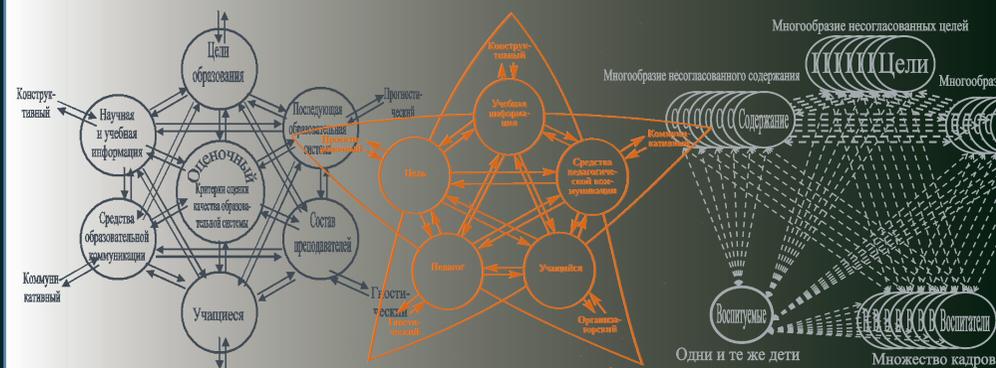


Индексы: 70653, 81343, 81344, 81346

Педагогическая система. Теория. История. Развитие



Педагогическая СИСТЕМА



«Народное образование»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: **теория, история, развитие**

Под редакцией
В.П. Бедерхановой и А.А. Остапенко

Москва
Народное образование
2014

УДК 37.013
ББК 74.03
П 24

Авторский коллектив:

**В.П. Бедерханова, А.А. Остапенко, Д.С. Ткач,
Т.А. Хагуров, Н.В. Кузьмина, М.А. Мазниченко, Ю.С. Тюнников,
А.А. Касатиков, Н.А. Янковская**

Рецензенты:

И.Д. Демакова, доктор педагогических наук, профессор

А.Н. Дёмин, доктор психологических наук, профессор

П 24 Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с.

ISBN 978-5-87953-336-1

Монография посвящена исследованию генезиса теории педагогических систем профессора Н.В. Кузьминой и прикладным исследованиям следствий этой теории. Издаётся к 90-летию со дня рождения профессора Н.В. Кузьминой. Адресована книга руководителям школ и управленцам образования.

Исследование осуществлено кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МД-3625.2012.6 (научн. рук. — Т.А. Хагуров), проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. — Д.С. Ткач).

ISBN 978-5-87953-336-1

ББК 74.03

© Коллектив авторов, 2014
© Народное образование, 2014

Содержание

Предисловие. Нина Васильевна Кузьмина
и её научная школа (В.П. Бедерханова) 5

Часть первая. Теория педагогической системы: история и генезис

Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой:
история вопроса (А.А. Остапенко) 13

Критерии оценки педагогических систем и деятельности
педагогов и учащихся (Н.В. Кузьмина) 27

Явная и неявная педагогическая реальность: состав,
содержание и структура (А.А. Касатилов, А.А. Остапенко) 36

Модель перехода ученика из одной педагогической
системы в другую и его готовность к этому переходу
(А.А. Остапенко, Н.А. Янковская) 44

Профессионализм педагога (В.П. Бедерханова) 51

Часть вторая. Некоторые прикладные возможности теории педагогической системы

Сопряжённые педагогические системы как средство
педагогизации образовательного процесса (Д.С. Ткач) 59

Одарённость на службе милосердия.
Модель сопряжённой педагогической системы преодоления
рисков взросления одарённых учащихся и «трудных»
и «проблемных» подростков (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров) 66

Педагогическая система и качество
образования (Т.А. Хагуров) 78

Педагогическое мастерство И.А. Зязюна и педагогическая система Н.В. Кузьминой: соотношение понятий и структур (А.А. Остапенко)	95
Воспитательная система региона: как из имеющегося получить желаемое? (А.А. Остапенко).....	105
Педагогические фобии и мании как отражение ценностной системы учителя (Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко)	111
Библиография	120
Сведения об авторах	126

Предисловие

Нина Васильевна Кузьмина

и её научная школа

Кузьмина (Головко-Гаршина) Нина Васильевна, президент Академии акмеологических наук, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, родилась 23 сентября 1923 года в г. Нальчике. Окончила в 1947 г. ЛГПИ им. Герцена, в 1950 г. — аспирантуру при отделении педагогической психологии АПН РСФСР под руководством Б.Г. Ананьева, защитив кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1965 г. защитила докторскую диссертацию «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности». В 1968 г. Н.В. Кузьмина получила звание профессора кафедры педагогики и педагогической психологии ЛГУ и до 1984 г. заведовала этой кафедрой.



Нина Васильевна
Кузьмина

В 1969 году Министерством высшего и среднего специального образования РСФСР создаётся Головной совет по психологическим наукам и психолого-педагогическим проблемам высшей школы под председательством Б.Г. Ананьева, заместителем назначается Н.В. Кузьмина. Именно с этого времени началось сотрудничество Кубанского государственного университета с этой кафедрой и психологическим факультетом Ленинградского (Санкт-Петербургского) университета.

В 1978 году Нина Васильевна Кузьмина избрана членом-корреспондентом АПН СССР.

На основе обобщения результатов исследования она сформулировала предмет акмеологии и основала Всесоюзную акмеологическую ассоциацию. 15 июля 1991 г. акмеология зарегистрирована в ГКНТ СССР как новая область знаний в системе наук о человеке. В ноябре 1992 года основала общественную Академию акмеологических наук. Избрана её президентом.

Есть люди, которые плывут по течению. Другие — против течения. И есть третья категория — плывущие туда, куда им надо. К ним, по моему мнению, относится Нина Васильевна Кузьмина, создатель нового направления в науке о человеке, целенаправленно развивающая свою научную школу.

Я счастлива, что у меня есть возможность, начиная с аспирантских дней и до дней сегодняшних, по мере моих сил, заниматься наукой под руководством настоящего мастера. И теперь уже мои ученики, ставшие кандидатами и докторами наук, и их ученики включены в трудный, но такой интересный научный поиск. И не порвать связующую нить...

Нина Васильевна Кузьмина всегда отмечала, что её жизненный путь определили выдающиеся учёные, «представители вершин научного и акмеологического творчества». Первым из них она называла своего родного дядю Владимира Георгиевича Гаршина — академика Академии медицинских наук СССР, главного патологоанатома города Ленинграда во время блокады, который её напутствовал в аспирантуру по психологии.

Борис Герасимович Ананьев — академик Академии педагогических наук СССР, её научный руководитель в аспирантуре АПН РСФСР (1947–1950), поддерживал все её начинания, поиски, принципы и методы исследования в Головном совете по психологическим наукам и психолого-педагогическим проблемам Высшей школы и на кафедре педагогики и педагогической психологии ЛГУ.

В 1957 году Б.Г. Ананьевым был сформулирован и опубликован замысел создания экспериментальной акмеологии психофизиологической эволюции взрослого человека. Реализация этого замысла началась с момента создания (1966) психологического факультета в Ленинградском государственном университете. Н.В. Кузьмина продолжила дело своего учителя — основателя ленинградской школы психологов Б.Г. Ананьева. Она называет себя его последователем, развивая новую науку в системе наук о человеке — акмеологию.

Жизнь и творчество Нины Васильевны Кузьминой невозможно представить без Евгения Сергеевича Кузьмина — «возрождителя социальной психологии В.М. Бехтерева, — как пишет она в посвящении к книге «Предмет акмеологии» (2002), — основателя первой лаборатории (1962) и первой кафедры (1968) социальной психологии, участника Великой Отечественной войны, потерявшего ногу на фронте, вни-

матерного читателя, критика, советчика и соучастника в моих поисках, друга, мужа и отца моих детей»¹.

Вклад в развитие науки и практики Нины Васильевны Кузьминой трудно переоценить. Мы не ставим задачу целостного анализа её научного и педагогического творчества, создания и развития научной школы. Обратим внимание только на некоторые фрагменты.

В 1961 г. в издательстве ЛГУ вышла в свет её первая монография «Формирование педагогических способностей», переведённая вскоре на венгерский язык. Материалы исследования докторской диссертации в кратком изложении легли в монографию «Очерки психологии труда учителя» (ЛГУ, 1967). В переводе на немецкий язык книга была переиздана четыре раза.

В 1970 г. Н.В. Кузьмина написала монографию «Методы исследования педагогической деятельности». Результаты исследований проблем профессиональной подготовки педагогов были ею обобщены: в учебном пособии «Основы вузовской педагогики» (ЛГУ, 1972), которое по своей структуре и содержанию принципиально отличалось от традиционных учебников педагогики; в пяти выпусках «Современных психолого-педагогических проблем высшей школы» (ЛГУ, 1971, 1972, 1974, 1977, 1985); в учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» (ЛГУ, 1980); в брошюре «Способности, одарённость, талант учителя» (Л., 1985).

В период, когда Нина Васильевна была главным научным сотрудником отдела психологии Всесоюзного научно-исследовательского института профессионально-технического образования, вышли её работы «Методы диагностики факторов продуктивной деятельности коллективов профтехучилищ» (Л., 1988), «Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения» (М., 1989), «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (М., 1990).

Многочисленные её аспиранты и соискатели — преподаватели разных учебных дисциплин вузов Советского Союза и зарубежных стран — внесли определённый вклад в изучение отечественных и зарубежных методов исследования, в математическую обработку результатов исследования. Более 200 (!) диссертаций было выполнено под её науч-

¹ Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002.

ным руководством только в период заведования кафедрой педагогики и педагогической психологии ЛГУ (1967–1984 годы).

Ею была разработана общая теория функционирования педагогических систем, методология системно-структурного подхода к педагогическим явлениям. Реализуя целостный подход к анализу педагогической деятельности, Нине Васильевне удалось дать всестороннюю психолого-педагогическую характеристику труда учителя и методов его изучения, определить подходы к исследованию формирования его педагогических способностей и профессионального мастерства.

Новизна и междисциплинарный характер исследований под её руководством заключались в том, что в центре их внимания были проблемы повышения качества преподавания ими учебной дисциплины — физики, математики, химии, истории, русского языка, литературы, иностранного языка и других или повышения качества деятельности учащихся. Ею и её учениками разработана и экспериментально проверена система новых методов, принципов организации исследований, обеспечивающих выявление закономерных связей и зависимостей, созданы идеализированные модели образа результата, составлена методика проведения мониторинга качества образования, а также технологии обучения основам профессионального мастерства.

В результате индуктивного обобщения закономерностей достижения зрелыми людьми вершин мастерства в разных видах созидательной деятельности Ниной Васильевной Кузьминой был сформулирован предмет акмеологии. Первая статья «Акмеология — наука о вершине профессионализма» была непосредственно связана с новой областью знания — акмеологией и опубликована в сборнике тезисов докладов Всесоюзной научно-практической конференции «Профессионализм преподавателя высшей школы» (Усть-Каменогорск-Ленинград, май, 1989).

После регистрации 15 июля 1991 г. акмеологии в ГКНТ СССР открылись защиты по специальности 13.00.13 — «Психология развития, акмеология». А.А. Деркач, ученик Н.В. Кузьминой, будучи заведующим кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, собрал на ней выдающихся психологов, философов, социологов и как самостоятельно, так и в соавторстве создал первые монографии, учебные пособия по акмеологии, журнал «Акмеология», сборники научных трудов.



В.П. Бедерханова и Н.В. Кузьмина. Санкт-Петербург. 2011 г.

Рождение акмеологии связано с поисками теории качества образования, методов его измерения в целях его повышения. Проблема качества образования разрабатывалась Ниной Васильевной Кузьминой значительно раньше, чем она получила звучание в официальных документах. В частности, при формулировании акмеологической закономерности образовательного пространства Н.В. Кузьмина даёт определения понятий *продуктивного функционирования образовательных систем (ОС) в образовательных маршрутах (ОМ), продуктивного процесса деятельности участников образовательного процесса, качества продуктов образования, качества образовательного процесса, приводящего или не приводящего к созиданию «продуктов», которые удовлетворяют требованиям качества.* Критерием качества конечных результатов функциональных систем, считает Н.В. Кузьмина, есть показатели вхождения выпускников в новую среду и их саморазвития в ней. Именно на конечный результат — обеспечение творческой готовности в будущей деятельности в образовательном пространстве — и должно быть направлено функционирование образовательной системы и согласованность деятельности преподавателей и студентов.

Спустя два десятилетия Академия акмеологических наук объединяет исследователей образования разных специальностей, образовательных учреждений разных уровней и профилей, занятых проблемами продуктивности специалистов и повышения качества их подготовки. Разработана акмеологическая теория и технологии фундаментального образования, «позволяющие специалистам Национальной системы образования формулировать, опираясь на предвидение последствий от принимаемых решений, и решать образовательные задачи, подчинённые повышению конкурентоспособности страны в развивающемся мире»².

Нина Васильевна Кузьмина и сама работает качественно, продуктивно в свои девяносто. До сих пор она ежегодно проводит традиционные научные школы и конференции, на которые собираются её ученики разных поколений. Именно такие люди, как она, своей жизнью задают образцы нравственности и служения, продолжая лучшие традиции отечественной науки и образования. И не порвётся связующая нить...

² Кузьмина Н.В. Специалисты — субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология 2005. Методологические и методические проблемы. Вып. 10 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. СПб.: Изд-во ЦСИ, 2005. С. 9.

Часть первая
**Теория педагогической системы:
история и генезис**

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Н.В. КУЗЬМИНОЙ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Добротные гуманитарные теории чаще всего обладают предельной простотой и ясностью и с годами «обрастают» огромным количеством таких же простых и ясных прикладных аспектов. Это свидетельствует о верности и продуктивности таких теорий. К таковым принадлежит созданная почти сорок лет назад теория педагогических (впоследствии образовательных) систем Нины Васильевны Кузьминой. Одновременно с тем, что теория дополнялась и развивалась, она вторгалась во все сферы педагогической реальности: от дошкольной педагогики до педагогики профессионального и дополнительного образования. Напомним генезис этой теории.

Структура педагогической системы

В 1970 году Н.В. Кузьмина выделяет четыре стороны педагогического процесса: «В микроструктуре педагогического процесса всегда принимают участие четыре стороны.

A. Содержание информации (учебно-воспитательного материала), которое, будучи достоянием общества и его полномочного представителя в учебном заведении — педагога, должно стать достоянием воспитуемого.

B. Преподаватель — своеобразный посредник и источник информации.

C. Воспитуемый, учащийся, студент.

D. Средства передачи информации.

<...>

Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга»³.

В цитируемой работе пока нет устоявшегося понятия «педагогическая система», и оно по тексту время от времени смешивается с понятием «педагогический процесс».

Впоследствии в работах Н.В. Кузьминой выкристаллизовывается понятие педагогической системы, выделяются её компоненты (уже пять, а не четыре). Наиболее наглядно и полно это выразилось в книге 1980 года⁴ (переиздана в 2002 году⁵), в которой мы уже находим определение: «Педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»⁶. Н.В. Кузьмина разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых»⁷. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них — нет системы»⁸:

«Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конс-*

³ Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. С. 10.

⁴ Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

⁵ Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

⁶ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С. 13.

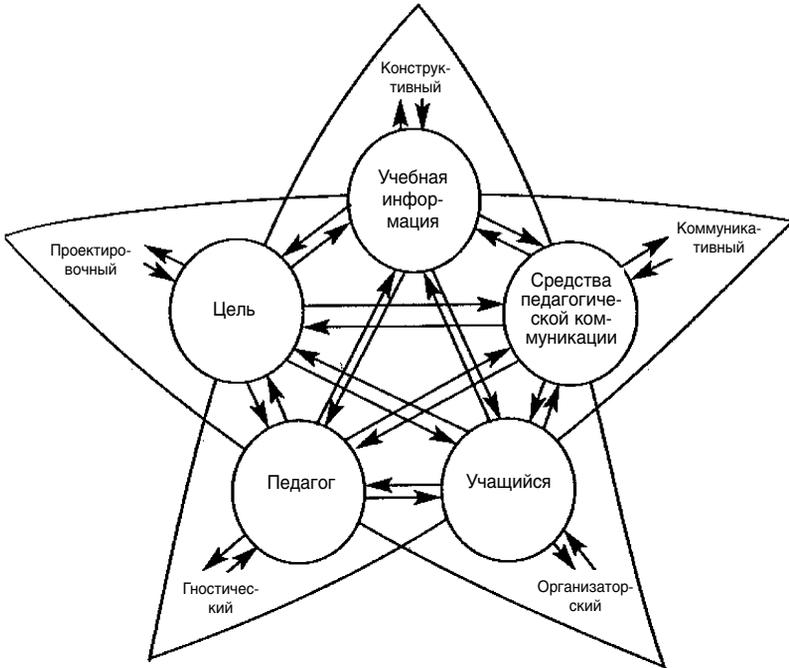


Рис. 1. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

труктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты»⁹.

Выделение функциональных компонентов как раз и стало той самой продуктивной пятикомпонентной моделью, на базе которой было создано множество прикладных теорий, концепций и моделей как самой Н.В. Кузьминой, её учениками и последователями, так и исследователями, далёкими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой был академик Б.Г. Ананьев.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит своё определение педагогической системы: «Педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственно-

⁹ Указ. соч. С. 16.

му и продуктивному решению задач в последующей системе»¹⁰. В 1980–1990-х годах притимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея, она была положена в основание множества диссертационных исследований. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он замечает, что «функциональная модель управления педагогическими системами, построенная Н.В. Кузьминой, требует некоторого дополнения и уточнения как в отношении её полноты, т.е. состава выделенных в ней функций, так и в части содержательной интерпретации отдельных из них»¹¹. Так, он указывает на отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования, 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвящённых разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и два функциональных компонента: *оценочный* и *прогностический*. В результате схематически состав структурных и функциональных компонентов педагогической системы стал выглядеть так¹²:



Рис. 2. Сведём две схемы в один рисунок по образцу того, как это было сделано Н.В. Кузьминой для пятикомпонентной модели

¹⁰ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. С. 13-14.

¹¹ Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. С. 19 или Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. С. 23.

¹² Кузьмина (Головки-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 145, 151.

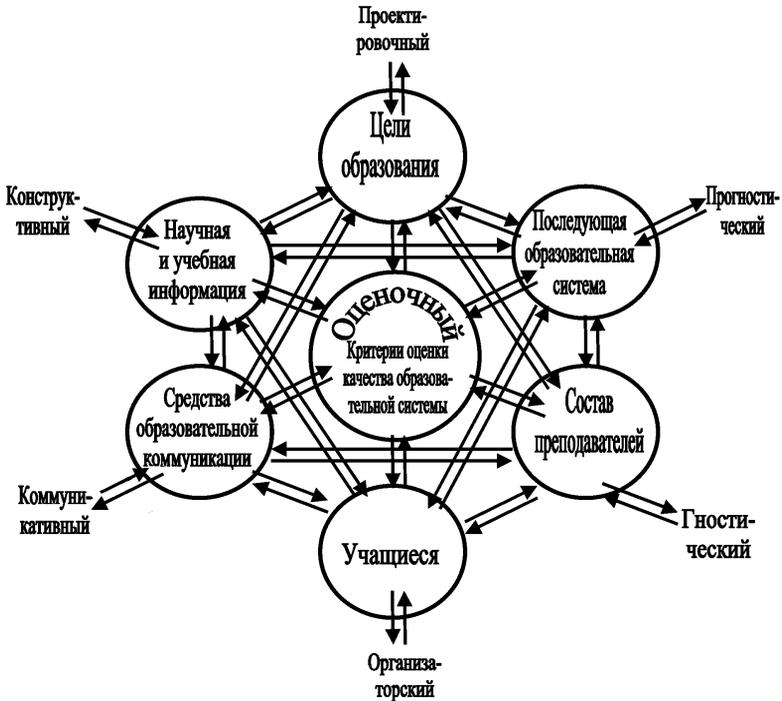


Рис. 3. Уточнённая модель взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

В таком виде модель, видимо, можно считать завершённой и полной.

Прикладные аспекты теории

В разные годы на базе этой многомерной теоретической модели были осуществлены различные прикладные исследования, результатом которых стали прикладные педагогические модели, созданные как самой Н.В. Кузьминой, так и её учениками и последователями. Наибольшее количество их было создано в то время, когда теоретическая модель была пятикомпонентной. Это даёт возможность доработать созданные в 80–90-е годы модели до семи компонентов, что соответствует современному состоянию исследований школы Н.В. Кузьминой.

Приведём наиболее значительные из них.

В конце 70-х — начале 80-х годов Н.В. Кузьмина разработала модели структуры деятельности разных участников образовательного процесса: учителя для школы, руководителя факультета, куратора, преподавателя, студента для вузов и преподавателя, мастера производственного обучения для сферы начального профессионального образования. Они представляют собой систему педагогических умений различных участников педагогических систем.

А. Структура деятельности школьного учителя. Эта модель позволяет с определённой степенью полноты выделить основные педагогические умения школьного учителя. Для примера приведём систему педагогических умений учителя физики, необходимых ему для обучения решению задач¹³.

Таблица 1

Гностические умения	Умения исследовать затруднения школьников при изучении учебного материала и общие закономерности процесса обучения предмету, приводящие к успеху.
Проектировочные умения	Умения отобрать «батарею» задач и расположить их в определённой последовательности таким образом, чтобы, «проведя» через их решение школьников, выработать у них способ мышления, позволяющий решать любые задачи из курса физики.
Конструктивные умения	Умения упрощать задачи до такого уровня, на котором они становятся доступными пониманию каждого ученика, а затем усложнять их до первоначальной сложности (данной в первоначальной формулировке).
Коммуникативные умения	Умения вызывать у детей интерес к предстоящей познавательной деятельности.
Организаторские умения	Умения организовать исследовательскую работу школьников с задачей (анализировать, упрощать, усложнять).

Приведём структуры деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем.

¹³ Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 59.

Б. Структура деятельности руководителя факультета¹⁴.

Таблица 2

Гностические умения	1) изучать потребности государства и его требования к выпускникам данного факультета; 2) изучать возможности факультета удовлетворять этим требованиям; 3) изучать продвижение студентов и педагогического коллектива в области реализации государственных требований и получения искомого результата; 4) анализировать и совершенствовать собственную деятельность в соответствии с критериями успешности работы факультета; 5) изучать способы совершенствования деятельности коллектива преподавателей и студентов.
Проектировочные умения	1) исходя из комплексных перспективных планов педагогической, научной, общественной деятельности вуза, планировать социальное развитие факультета на длительный срок; 2) проектировать работу педагогического коллектива в области совершенствования учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, инструктивных материалов, учитывая весь пятилетний цикл обучения студентов на факультете; 3) проектировать совершенствование организационных форм и методов теоретического обучения студентов в течение всего цикла; 4) проектировать систему заданий студентам, направленных на улучшение их трудовой непрофессиональной подготовки в течение всего цикла; 5) проектировать систему заданий студентам, направленных на совершенствование их практики в течение всего цикла подготовки.
Конструктивные умения	1) конкретизировать планы и цели факультета и всех его подсистем до уровня сроков и индивидуальных планов работы сотрудников и контроля за содержанием воспитания и обучения студентов в ближайшее время; 2) конкретизировать планы работы руководителей педагогических коллективов (в том числе сроки контроля) над совершенствованием средств, форм, методов учебно-воспитательной работы со студентами; 3) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной учебно-исследовательской деятельности; 4) конкретизировать сроки и формы обучения и контроля студентов методами и приёмами самостоятельной общественно-политической и профессиональной деятельности; 5) конкретизировать сроки и формы повышения квалификации преподавателей с учётом развития специализаций, создания новых спецкурсов и факультативов.
Коммуникативные умения	1) устанавливать на факультете педагогически целесообразные взаимоотношения, чтобы в коллективе существовала подлинно творческая атмосфера поиска, плодотворных дискуссий, творческой выискательности; 2) завоевывать в коллективе авторитет, налаживая деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; 3) управлять своим настроением; 4) побуждать членов коллектива ответственно выполнять поставленные задачи; 5) тактично и принципиально критиковать отдельных преподавателей, предотвращать конфликты.

¹⁴ Там же С. 201–203.

Таблица 2 (окончание)

Организаторские умения	<p>обеспечивать успешное выполнение спроектированных целей и намеченных планов, выступая инициатором в организации коллективной деятельности факультета и всех его подсистем: 2) организовать взаимопомощь в педагогическом коллективе, опираясь на систему контроля за индивидуальной деятельностью преподавателей; 3) в организации управления факультетским коллективом опираться на своих заместителей, обеспечивая тем самым целенаправленную и взаимосвязанную работу всех подразделений педагогической системы; 4) обеспечить исполнительскую культуру и индивидуальную ответственность всех категорий сотрудников коллектива по выполнению приказов и постановлений вышестоящих организаций и своих собственных; 5) поощрять творческую и исполнительскую активность своих заместителей, преподавателей и студентов.</p>
------------------------	--

В. Структура деятельности куратора¹⁵.

Таблица 3

Гностические умения	<p>Пополнять свои знания новыми научными данными (о способах воспитания и т.д.) и перестраивать свою деятельность. 2) Анализировать собственную деятельность. 3) Анализировать педагогическую ситуацию и рассчитывать воздействие на студентов. 4) Воспринимать и учитывать реакцию студентов на свою деятельность и перестраивать её в дальнейшем. 5) Опирается на психологическую теорию. 6) Учитывать в деятельности рекомендации педагогической теории. 7) Формулировать новые педагогические задачи.</p>
Проектировочные умения	<p>1) Проектировать воспитательную работу на весь период работы с учебной группой с учётом дальнейших перспектив и возможных результатов. 2) Проектировать воспитательное воздействие с учётом будущей профессии студентов. 3) Проектировать работу в учебной группе с учётом интересов студентов. 4) Проектировать способы организации самостоятельной работы студентов в учебной деятельности. 5) Проектировать способы организации спортивной, эстетической, военно-патриотической деятельности студентов. 6) Проектировать способы организации научной деятельности студентов. 7) Проектировать способы контроля, учёта, оценки деятельности студентов.</p>
Конструктивные умения	<p>1) Отбирать и композиционно интересно построить содержание внеучебных мероприятий. 2) Использовать в работе с учебной группой традиции вуза, его историю. 3) Привлекать к работе с группой интересных людей. 4) Делать самих студентов активными инициаторами интересных встреч, бесед, дискуссий. 5) Использовать в воспитательной работе историю культуры, искусства, архитектуры города. 6) Развивать у студентов профессиональные интересы и склонности, профессиональное творчество. 7) Пробуждать у студентов научные интересы и научное творчество.</p>

¹⁵ Там же. С. 203–204.

Таблица 3 (окончание)

Коммуникативные умения	1) Вызывать к себе симпатию и интерес. 2) Пробуждать интерес к предстоящему делу, сообщению. 3) Предотвращать и разрешать конфликты. 4) Завоевывать у студентов авторитет. 5) Удерживать авторитет на протяжении всего времени работы с группой. 6) Возбуждать интерес к творчеству своих коллег и администрации.
Организаторские умения	1) Организовать целенаправленную деятельность студенческой группы. 2) Организовать взаимодействие со студентами во внеучебное время. 3) Использовать многообразие форм привлечения студентов к учебной, трудовой, общественно-политической деятельности, обучать их самоорганизации. 4) Организовать себя и своё время. 5) Систематически контролировать работу студентов. 6) Организовать коллективную, групповую и индивидуальную взаимопомощь студентов.

Г. Структура деятельности преподавателя¹⁶.

Таблица 4

Гностические умения	1) Следить за событиями в науке по зарубежным и отечественным источникам, знакомить с ними студентов. 2) Принимать самому экзамены и анализировать, как курс усвоен студентами, как восприняты те или иные разделы. 3) Анализировать реакцию студентов на своё изложение.
Проектировочные умения	Ставить своей целью, чтобы студенты не просто усвоили программный материал, но умели в дальнейшем использовать полученные знания на практике. 2) Проектировать систему задания студентам в работе над первоисточниками по специальности и самостоятельной работы над курсом. 3) Проектировать пути превращения своего курса в средство умственного, нравственного и политического воспитания студентов.
Конструктивные умения	1) Конструировать учебную информацию в расчёте на привлечение внимания студентов к развитию исследовательской мысли в области научного поиска. 2) Формулировать познавательную задачу и способы побуждения студентов к самостоятельному мышлению.
Коммуникативные умения	1) Вызвать интерес к своему учебному курсу, объяснить важность его изучения. 2) Воспитать у студентов уверенность в том, что они способны творчески овладеть методами данной науки и внести вклад в её развитие.

¹⁶ Там же. С. 204–205.

Таблица 4 (окончание)

Организа-торские умения	1) Организовать точное начало и окончание занятий и насыщенную работу на них, свою и студентов. 2) Организовать своё время и свою деятельность, связанную с подготовкой к занятиям и их проведением. 3) Организовать учебную информацию и деятельность студентов, связанную с её восприятием и усвоением.
-------------------------	---

Д. Структура учебной деятельности студента¹⁷

Таблица 5

Гностические умения	1) Выделять главное в тексте, сообщении преподавателя, использовать «свёрнутые» записи. 2) Выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их на схемах, рисунках, таблицах, графических символах. 3) Пользоваться библиографическими справочниками, справочной литературой. 4) Привлекать к изучению материала дополнительные источники (специальную литературу, документы, наблюдения). 5) Пользоваться приёмами скоротчения. 6) Формулировать гипотезы, намечать пути их проверки. 7) Производить анализ, синтез, обобщение, перенос центральных идей в изучаемом тексте.
Проектировочные умения	1) Формулировать цели своего пребывания в институте и отдавать себе отчёт в требованиях профессиональной деятельности к его выпускникам. 2) Формулировать цели самостоятельной работы над разными циклами учебных дисциплин. 3) Формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно к ним прийти к окончанию учебного года, к окончанию семестра, в ближайшие месяцы. 4) Формулировать задачи, темп и ритм работы в ближайшее время.
Конструктивные умения	Конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования. 2) Составлять план предстоящего сообщения на семинаре, план ответов. 3) Составлять тезисы своего сообщения. 4) Составлять доклад с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования. 5) Обосновывать правильно избранной логики и системы изложения. 6) Самостоятельно создавать схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении. 7) Делать выводы и обобщения на основании чужого и собственного изложения.
Коммуникативные умения	Формулировать вопросы к преподавателю или изучаемому тексту. 2) Активно воспринимать устные сообщения своих товарищей и преподавателей; анализировать и оценивать их. 3) Самому активно участвовать в работе семинара; формулировать в устном рассказе своё сообщение. 4) Строить логически законченное сообщение со вступлением к нему, заключением и выводами. 5) Высказывать собственное отношение к фактам и событиям, формулировать свои оценочные суждения и их аргументировать. 6) В сообщении обоснованно использовать наглядные пособия.

¹⁷ Там же. С. 205–206.

Таблица 5 (окончание)

Организа- торские умения	<p>1) Организовывать своё время, свою деятельность: рабочее место, средства деятельности, следить за темпом включения в самостоятельную работу. 2) Организовывать своё поведение: контролировать действия, движения, мимику, эмоции. 3) Организовывать свою общественную деятельность, приобретая знания, навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности. 4) Организовывать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности. 5) Организовывать накапливаемую в вузе информацию таким образом чтобы по окончании вуза ею можно было воспользоваться.</p>
--------------------------------	--

Е. Функциональные элементы индивидуальной педагогической деятельности. Эта модель¹⁸ была предложена Н.В. Кузьминой в конце 80-х годов в период её интенсивного сотрудничества с Всесоюзным НИИ профтехобразования¹⁹.

Таблица 6

Гностический элемент	<p>Гностический (Гн.) (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для её продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным.</p>
Проектировоч- ный элемент	<p>Проектировочный (Пр.) элемент включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» — предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведётся планирование, например всего периода обучения своему предмету или работы с учебной группой в качестве воспитателя.</p>
Конструктивный элемент	<p>Конструктивный (Кн.) элемент включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии, проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником, наличием наглядных пособий и ТСО, временем, в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача.</p>

¹⁸ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. С. 37.

¹⁹ См.: Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. С. 37.; Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

Таблица 6 (окончание)

Коммуникативный элемент	Коммуникативный (Км.) элемент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений (с учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией) в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогической задачи.
Организаторский элемент	Организаторский (Орг.) элемент включает действия, связанные с организацией учебной информации в процессе её предъявления, деятельности учащихся, связанной с её усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи.

Ж. Элементы функционального решения образовательных задач.

Эта модель — пример поздних прикладных исследований Н.В. Кузьминой, связанных с созданием ею новой научной отрасли — акмеологии²⁰. Принципиально то, что эта многомерная модель является уже семикомпонентной.

Таблица 7

Оценочный элемент	Учитывающий, что конечный результат зависит от того, что само решение образовательных задач, подчинённых достижению целостной образовательной системой общих искомых результатов может быть высоко-, средне-, малопродуктивным. В таком случае необходимо решать, за счёт каких именно элементов системы это происходит. Это может быть обусловлено несформированностью любого из далее перечисляемых элементов.
Гностический элемент	Включает действия субъектов по исследованию образовательной ситуации. Гностическая деятельность является наиболее продуктивной, если субъект не упускает из виду образ результата и именно те структурные элементы, которые мы называли ранее, и взаимосвязи между ними.
Прогностический элемент	Связанный с прогнозированием, как результаты текущей деятельности скажутся при входе выпускника в последующую образовательную систему, в какой мере обеспечат ему продуктивное саморазвитие.

²⁰ Кузьмина (Головка-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. С. 149–150.

Таблица 7 (окончание)

Проектировочный элемент	Включает действия субъектов деятельности, связанные с «выстраиванием» заданий — задач, адресованных студентам, и наиболее общих стратегий, рассчитанных на весь период их подготовки, вплоть до вхождения «продукта» (выпускников) в новую среду — самостоятельную профессионально-педагогическую или производственную деятельность.
Конструктивный элемент	Включает действия, связанные с решением предстоящих задач на предстоящем занятии таким образом, чтобы они продвигали учащегося к достижению главного искомого результата в нём самом.
Коммуникативный элемент	Включает действия, связанные с установлением профессионально-целесообразных взаимоотношений между руководителем, преподавателем, студентом, учащимся в непосредственном контакте. Это обеспечивает продуктивное мотивирование субъектов к решению предстоящих задач и продвижение к искомым результатам.
Организаторский элемент	Включает действия, связанные организацией: предъявляемой учебной информации; взаимодействия с нею учащихся (их анализа, синтеза, обобщения, переноса); деятельности и поведения, своего и учащихся, подчинённых достижению искомых результатов.

В заключение обзора сведём в единую хронологическую таблицу этапы эволюции теории педагогической системы Н.В. Кузьминой.

Таблица 8

	1970-е	1980-е	1990-е	2000-е
Определение педагогической системы	Употребляет понятие «педагогический» процесс	Педагогическая система — множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.	Педагогическая система — взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчинённых целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе	Употребляет понятие «образовательная система»

Педагогическая система: теория, история, развитие

Структурные и функциональные компоненты		1. Цель	1. Цели образования
		Проектировочный	
	1. Содержание информации	2. Учебная информация	2. Научная и учебная информация
		Конструктивный	
			3. Последующая образовательная система
			Прогностический
	2. Преподаватель	3. Педагог	4. Состав преподавателей
		Гностический	
	3. Учащийся	4. Учащийся	5. Учащиеся
		Организаторский	
	4. Средства передачи информации	5. Средства педагогической коммуникации	6. Средства образовательной коммуникации
		Коммуникативный	
		7. Критерии оценки качества образовательной системы	
		Оценочный	

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Задача педагогического исследования — поиск закономерностей в области эффективного управления педагогическими системами. Под эффективным управлением в данном случае понимается экономное по времени и средствам достижение целей системы. Управление включает в себя постановку задач и направление усилий на их решение, что достигается при квалифицированном принятии решения руководителями.

В связи с проблемами принятия решений разработан междисциплинарный подход — исследование операций. Новое научное направление — исследование операций, возникшее как способ решения экономических и военных задач, рассматривает задачи примерно такого типа: есть некий агрегат, преследующий определённую цель; существует возможность выбора некоторой совокупности действий из числа допустимых; зафиксирована определённая обстановка, в которой агрегат действует; требуется спланировать такую систему действий, которая, во-первых, была бы возможной и, во-вторых, наилучшим образом удовлетворяла бы поставленным целям. Система действий такого агрегата получила название операций, а наилучший вариант назван оптимальным планом операций или оптимальным решением.

Педагогические задачи, возникающие в различных педагогических системах, исторически сложившихся в нашей стране: общего образования и развития (детские сады, общеобразовательные дневные, вечерние и заочные школы); профессионального образования и развития (техникумы, колледжи, вузы), это задачи именно такого типа, требующие операционного решения.

Применение операционного подхода к исследованию требует соблюдения ряда условий: 1) в каждом конкретном случае должен быть выбран критерий, согласно которому следует оценивать степень эффективности того или иного образа действия; 2) должен быть рассмотрен

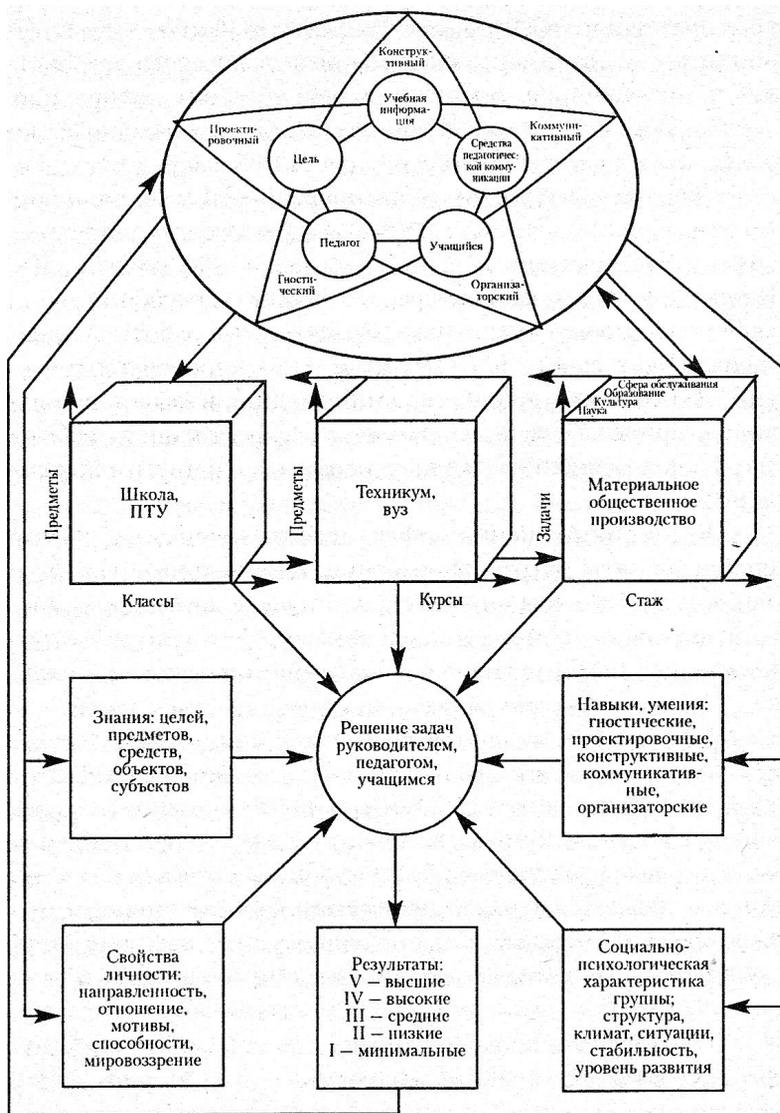


Рис. 4. Теоретическая модель педагогических систем

перечень возможных действий, из которых выбираются наиболее эффективные; 3) нельзя упускать из виду иногда случайно складывающуюся обстановку; 4) необходимо учитывать сознательное или бессознательное противодействие исследуемого объекта субъекту.

Педагогические задачи очень сложны; критериев эффективности всегда несколько; возможных действий — множество; обстановка часто складывается случайно, а противодействие объекта субъекту — явление постоянное. Поэтому выделение операций в них представляет немалые трудности. Педагогические системы — это целеустремлённые и самоорганизующиеся образования. Их результат зависит от множества взаимосвязанных факторов, которые не всегда можно учесть (материальная оснащённость, традиции, ритм и режим, способы комплектования учебных групп и педагогов, в них работающих).

Было бы неверно утверждать, что за всю историю развития педагогических систем не было создано никаких критериев для оценки их эффективности. Цель общеобразовательной средней школы — всестороннее развитие личности, которое осуществляется при решении задач умственного, нравственного, физического, эстетического, политехнического и трудового воспитания. Эта цель для школы — главный ориентир в организации системы педагогического воздействия на школьников. В отчётах о работе школ, как правило, отражается система и последовательность проведённых мероприятий в связи с целями и задачами воспитания.

Для оценки уровня сформированности у школьников системы знаний, умений и навыков служат содержательные показатели, заложенные в учебных программах и учебниках. Проверкой того, в какой мере, как прочно и глубоко усвоил ученик эти программы, служат контрольные работы и опросы на уроках, зачёты и экзамены. Сформулированы и критерии пятибалльной оценки знаний, умений, навыков школьников, прилежания и дисциплины. Эффективность работы школ в целом оценивается по успеваемости и другим показателям.

Критериями оценки эффективности процесса обучения можно назвать: затраченное время, количество и характер ошибок, пропуски в знаниях, полнота и правильность воспроизводимых понятий в сравнении с сообщавшимися. Критерии оценки деятельности педагогических систем можно разделить на внутренние и внешние.

Внутренними статистическими показателями уровня педагогических систем являются: 1) показатель конкурса; 2) уровень успеваемос-

ти; 3) сохранность контингента учащихся на протяжении всех лет обучения по сопоставлению количества выпускников и поступивших. Очевидно, что этих показателей явно недостаточно. В реальной жизни педагогические системы взаимосвязаны и их следует рассматривать как таковые. По существу, на протяжении жизни человек переходит из одной педагогической системы в другую (рис. 1). Вследствие этого важнейшими показателями результатов предшествующей педагогической системы должны стать внешние показатели, связанные с деятельностью и поведением ученика за её пределами. Наиболее существенны следующие внешние показатели: 1) куда идут выпускники (какие новые педагогические системы они выбирают); 2) как они там адаптируются (каким по времени и качеству становится процесс вхождения в новую систему); 3) какое число выпускников и в какой срок достигает высокого уровня деятельности в новой системе; 4) какой процент выпускников и в какой мере в новых условиях занят самообразованием; 5) в какой мере выпускник и его новые руководители удовлетворены ранее полученной подготовкой.

Эти критерии сыграли положительную роль в прошлом и будут использоваться в будущем. Однако для системного исследования они не могут нас удовлетворить по следующим причинам: 1) Они строятся по принципу «снизу вверх» от определения возможностей детей в детском саду, в начальных, средних и старших классах, уровня подготовленности к обучению в вузе (исходя из объёма информации и возможностей её сообщения с помощью традиционно сложившихся средств педагогической коммуникации в традиционно сложившиеся сроки обучения и воспитания). За всем этим стоит основная посылка: педагогическая система работает отлично, если всё сообщаемое ученикам прочно и глубоко ими усваивается. Вполне правомерно поставить вопрос: что может служить критерием для оценки самой информации, составляющей содержание обучения и воспитания в той или иной педагогической системе? Всё ли в этой системе необходимо и достаточно? Как оценить эту необходимость и достаточность, избыточность или просто бесполезность? 2) Названные показатели имеют слишком обобщённый характер, оценивают конечный результат и не дают возможности оценить степень эффективности того или иного отдельного педагогического воздействия, место и меру его соответствия или несоответствия конечным целям системы.

Полезно сравнить обсуждаемые критерии с принципами и правилами, применяемыми в математике. Там роль своеобразных критериев играют формулы. В сжатой форме в них описаны алгоритмы про-

дуктивных решений тех или иных классов задач. Формулы предписывают определённую последовательность действий и дают возможность оценить каждый шаг, меру его соответствия предписанным формулой действиям. Рассмотрение педагогической деятельности как процесса решения практически неограниченного ряда педагогических задач, выявление своеобразия и типологии этих задач даёт возможность по-новому подойти к проблеме критериев эффективности педагогических систем.

Чтобы в педагогике подойти к формулированию аналогичных критериев, необходимо соответственно формулировать сами задачи педагогических систем. Например, можно считать, что главная задача вузов как профессиональных учебных заведений — подготовка к научной и практической деятельности её выпускников. Эту задачу можно детализировать как выработку у них умения профессионально формулировать, решать производственные задачи и брать на себя ответственность за правильность их решения. Профессиональное решение производственных задач (в отличие от дилетантского) характеризуется умением опираться на теоретические знания на всех этапах решения задачи. Непрофессиональное решение задачи характеризуется тем, что человек её как задачу даже не осознаёт, действует по интуиции, не умея объяснить, почему он поступает так, а не иначе, чего он хотел достичь с помощью того или иного решения.

Мастерство в этом случае определяется как владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи и успешно их решать в соответствии с целями, стоящими перед производством. В таком случае критериями мастерства должны быть операции, связанные с продуктивным решением профессиональных задач, которые, в свою очередь, могут быть выявлены в процессе предварительных исследований. Найденные критерии могут выполнять функцию тех моделей, которые должны быть «заложены» в специалисте, сформированы у него, чтобы он стал профессионалом в своей области, и одновременно идеальных эталонов для оценки эффективности работы школ, техникумов, вузов, институтов и факультетов повышения квалификации специалистов.

Профессиональное мастерство не зависит от того, в какой педагогической системе ему обучают; она предполагает высокий уровень мотивации к практической деятельности и владение умением решать учеб-

ные задачи, т.е. оперировать знаниями и применять их на практике. Это, в свою очередь, возможно при достаточно высоком уровне сформированности общетрудовых и общеинтеллектуальных умений (в области анализа, синтеза, обобщения, переноса, конкретизации).

Таким образом, из множества возможных критериев для оценки эффективности педагогических систем можно выделить основные «стержни», общие для разных педагогических систем, обуславливающие преемственность между ними, ведущие к конечным результатам системы, фиксируемым в конце четверти, полугодия, года и всего периода обучения в данной педагогической системе. Но уже при формулировании любой педагогической задачи (как дать урок, как провести классное собрание, поход в театр или кино, как провести выборы классного актива и т.п.) педагоги ориентируются на определённый, парциальный результат: функциональный или психологический.

Психологический результат связан с новообразованиями в структуре знаний, умений, навыков, поведения, в системе отношений школьников; функциональный результат, зависит от создания способов педагогического воздействия на учеников (отбором содержания, средств, форм, методов педагогического воздействия).

Психологический результат предполагает перевод ученика из одного состояния в другое, которое характеризуется тем, что получено психологическое новообразование в его личности или деятельности. Функциональный результат связан с созданием «инструментации» педагогического воздействия. Таким образом, «выходы» при решении педагогической задачи могут быть различными. Поэтому при анализе завершённого отрезка педагогического процесса следует различать: функциональные продукты деятельности (ФПД), психологические продукты деятельности (ППД) и сопутствующие продукты деятельности (СПД). Последние предварительно не проектируются, но они накладывают свой отпечаток как на функциональные, так и на психологические продукты деятельности.

К функциональным продуктам деятельности относятся методы воздействия (словесные, наглядные, практические). В них всегда в той или иной мере воплощаются замысел педагога, его поиск. Назначение ФПД — управлять, деятельностью школьников. Но удаётся это не всем и не всегда. ФПД могут быть как удачными, т.е. соответствующими педагогическим целям и в конечном счёте приводящими к положительным психологическим результатам, так и неудачными.

О психологических продуктах деятельности можно судить по системе знаний, умений, навыков, мотивам, направленности, поведению учеников. Они тоже могут быть положительными, отрицательными и нейтральными.

Между ФПД, СПД, ППД существуют сложные взаимозависимости. Не всегда научно содержательные, эмоционально и эстетически выразительные ФПД приводят к положительным ППД. И наоборот, внешне ничем не привлекательные ФПД (самая обычная типовая методика) могут приводить к замечательным ППД. Объяснение состоит в том, что в первом случае деятельность педагога имела автономный характер, не была направлена на включение ребят в активную работу. Во втором случае деятельность педагога была направлена на выработку у школьников самостоятельности. Следовательно, успех зависит от умения педагога включать ребят в различные виды деятельности и организовывать их так, чтобы получить желательные ППД. Это требует от педагога профессиональных знаний, умений и навыков. Собственно педагогические задачи замещаются функциональными вследствие ложных представлений о возможностях и силе прямого педагогического воздействия и игнорирования законов самодвижения, саморазвития психики.

Но какая система педагогических действий приводит к продуктивному решению педагогических задач? Вследствие того, что задач бесчисленное множество, а способов их решения ещё больше, необходимо найти такие способы «сечения» исследуемого объекта, которые позволят установить общие закономерности и в этой области, т.е. найти критерии продуктивного решения педагогических задач по заранее сформированным показателям. Этот поиск ведут в несколько этапов:

- На базе содержания тех вузовских курсов, которые готовят студентов к тем или иным аспектам деятельности, формулируются профессиональные задачи, критерии продуктивного решения которых нужно найти.
- На основании заранее сформулированных критериев выделяются группы руководителей, педагогов или учеников с различным уровнем деятельности, т.е. решающие интересующие исследователя задачи с различным уровнем продуктивности.
- Проводится сравнительно-сопоставительное исследование системы и последовательности их действий, связанных с решением поставленных задач.

- Вычленяются общие действия в работе каждого специалиста независимо от уровня мастерства.
- Вычленяются действия, обеспечивающие продуктивное решение задач данного типа. Соответственно и критерии для определения уровня деятельности подбираются по психологическим или функциональным признакам.

Например, при исследовании мастерства учителей в обучении решать задачи по физике педагогов группировали по показателям: их ученики знают физику; умеют и любят решать задачи по физике; преимущественно выбирают вузы; в вузе хорошо успевают по физике. Критериями мастерства конструктивной деятельности были: глубокий анализ материала и основных затруднений школьников в работе с ним; выяснение наиболее вероятных причин, вызывающих затруднения и ошибки; перспективное планирование не только материала, но и многообразной деятельности учащихся; расположение материала по степени сложности; постепенное повышение степени самостоятельности детей в учебной работе; строгое подчинение **решений** текущих тактических задач решению основной стратегической задачи; разнообразие в методах решения тактических задач; использование в текущем планировании динамического плана, позволяющего свободно варьировать на уроке возможные виды деятельности — своей и учеников — и определяющего подвижное равновесие и логическое единство различных частей урока.

Критериями педагогического мастерства в воспитательной работе стали: осознание педагогом своей деятельности как процесса решения задач; осмысление позиции ученика как субъекта воспитания; умение планировать собственную деятельность и деятельность учеников как процесс решения системы логически взаимосвязанных педагогических задач, определяемых далёкими, средними и близкими перспективами; высокая степень сплочённости ученического коллектива; осмысление понятия «трудный ученик» в плане индивидуального своеобразия личности, обусловленного влиянием внутренних и внешних факторов развития; владение педагогическими приёмами «инструментовки воспитания»; умением находить правильное решение и успешно его реализовать в сложной педагогической ситуации.

Таким образом, специфика системного подхода состоит в том, что объектом исследования одновременно становятся педагоги и ученики.

Критерии оценки деятельности педагога формулируются по объективным признакам деятельности школьников.

Но обращение к системному подходу предполагает проникновение в закономерности процесса педагогической деятельности на основе изучения всех возможных действий и выделения из них наиболее продуктивных. Последнее, в свою очередь, требует найти «единицу анализа», отражающую все процессы, происходящие в системе. Такой «единицей» мы считаем педагогическую задачу, поскольку сознательное педагогическое воздействие начинается с формулирования педагогических задач. На этой основе оцениваются задачи, из них выделяются важнейшие; затем задачи выстраиваются в тактически продуманной последовательности. Своеобразным «узлом» педагогического процесса можно назвать предъявление задач ученикам, побуждение их к самостоятельному формулированию своих учебных задач (т.е. задач, которые предстоит решать самому ученику), к поиску продуктивных способов их решения. Педагогу приходится также решать серию организационно-управленческих задач. Они связаны с выбором способов регулирования, корректирования, анализа результатов и оценки деятельности учеников и своей собственной. Все это и даёт основание определить педагогическую деятельность как многоплановый процесс решения достаточно длинного (или бесконечного) ряда педагогических задач.

ЯВНАЯ И НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: СОСТАВ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Структура явной педагогической реальности с позиции доминантно-контекстного подхода

В качестве дальнейшего развития теории педагогической системы Н.В. Кузьминой в 2006 году мы предложили доминантно-контекстный подход²¹. Опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы мы разделили на *доминанту* (как системообразующий элемент) и *периферию*. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит, и вся полнота информации системы. Очевидно, что *доминантой* педагогической системы есть её *цель* (цели) как *потенциальная педагогическая реальность*. Именно она обеспечивает *иерархию* элементов системы. Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей. Особую роль в педагогической системе играет её *граница*. Требование наличия границы системы фактически обозначает обязательность для существования системы *области недопустимого (запретного)*. Если объект не имеет области запретного²², заповедного,

²¹ Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14–19; Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореф. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. 22 с.; Касатиков А.А. Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. №. 5–6. С. 62–69.

²² О педагогической роли запретов мы подробно писали в статье, впервые опубликованной нами в Сербии: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudarnosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš: SVEN, 2004. S. 7–12; Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Учёные записки Орловского государственного университета. Т. III. Религиоведение. Вып. 3 / Под общ. ред. Т.Г. Человенко. Орёл: Изд-во ОГУ, 2005. С. 85–88; То же // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59–64.

то по определению он не может быть системой. Таким образом, компонентами любой системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*. Перенесём это положение на модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 2) и построим новый графический образ (см. рис. 5).

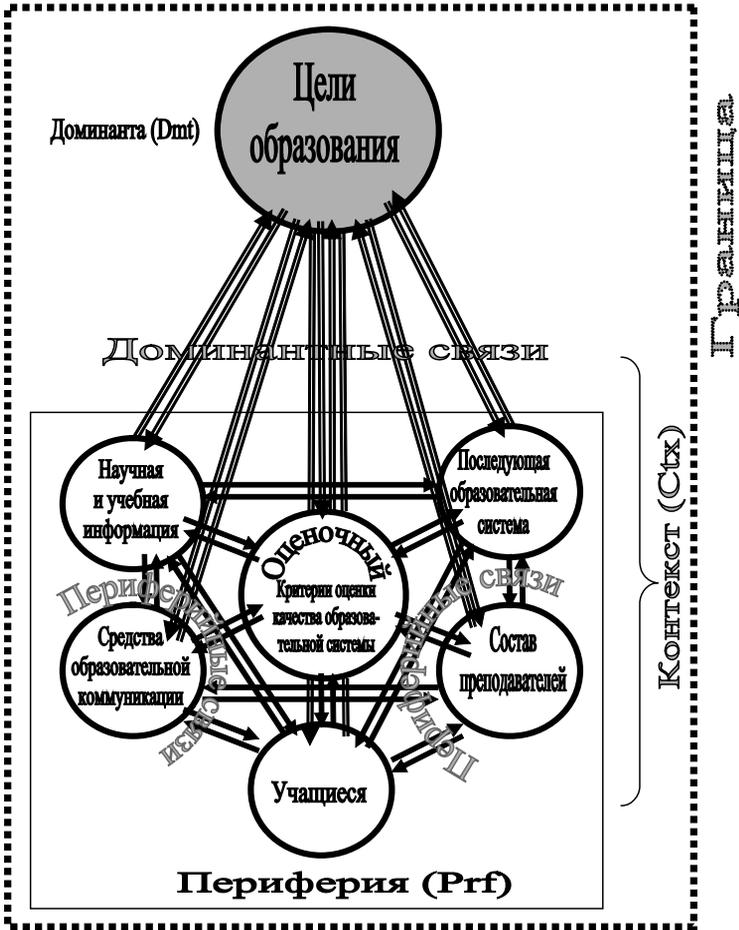


Рис. 5. Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода

Доминантой педагогической системы есть её **цель** (цели, планы, мечты, надежды), **периферией** — остальные её компоненты. Доминантные связи обеспечивают влияние цели на остальные компоненты системы. Нарушение доминантных связей быстро приводит к деформации системы. Так, например, нарушение доминантной связи «цель-ученик» приводит к деформации системы, которую можно выразить общеизвестной педагогической аксиомой: *навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение* («Вам надо, вы и делайте!»). Нарушение периферийных связей приводит к иным деформациям и сбоям, что требует особого анализа и исследования.

Все перечисленные Н.В. Кузьминой компоненты педагогической системы назовём **явными**, а совокупность всех педагогических систем и их компонентов назовём **явной педагогической реальностью**.

Структура неявной педагогической реальности

Эффективность педагогической деятельности зависит не только от **явной педагогической реальности**, но и от **скрытых (или неявных)** факторов. «**Скрытой реальностью** (*hidden curriculum*) мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»²³. Поскольку в отечественной педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»²⁴, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»²⁵, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»²⁶. На наш взгляд, совокупность **скрытых факторов** корректно назвать **подтекстом педагогической системы**. «Подтекст — скрытый <...> смысл, который восстанавливается на основе контекста с учётом ситуации»²⁷.

Для анализа *подтекста* как некоего «вместилища» педагогической системы воспользуемся теорией исторически обусловленных реаль-

²³ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.

²⁴ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

²⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.

²⁶ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

²⁷ Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1991. С. 165.

ностей существования человека академика В.С. Мухиной. Согласно её теории, каждый отдельный человек, появившись на свет, постепенно входит в: «1 — реальность предметного мира; 2 — реальность образно-знаковых систем; 3 — реальность социально-нормативного пространства; 4 — природную реальность; 5 — реальность внутреннего пространства личности»²⁸. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»²⁹. Ещё ранее этот термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»³⁰. Изобразим это схематически:



Рис. 6. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, нет, следовательно, также вещей и среды.

²⁸ Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 48.

²⁹ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

³⁰ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд-во императорского университета, 1898. С.29.

Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления, и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <...> мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»³¹. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в единый **подтекст** педагогической системы, проанализируем каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»³².

Мы полагаем, что педагогическая система как антропная реальность находится под влиянием тех же перечисленных В.С. Мухиной объективных реальностей, и именно они являются тем самым **подтекстом**, который формирует (придаёт форму) педагогической. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную реальность **предметно-пространственной среды** (ППС). Реальность социально-нормативного пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений** (ЛСО) или **укладом**. А реальность образно-знаковых систем назовём **символьно-знаковой реальностью** (СЗР), помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Схематически это изображено на рис. 7.

Рассмотрим каждую составляющую подтекста отдельно.

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать **подтекстом**. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и символьно-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так

³¹ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С. 3–5.

³² Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

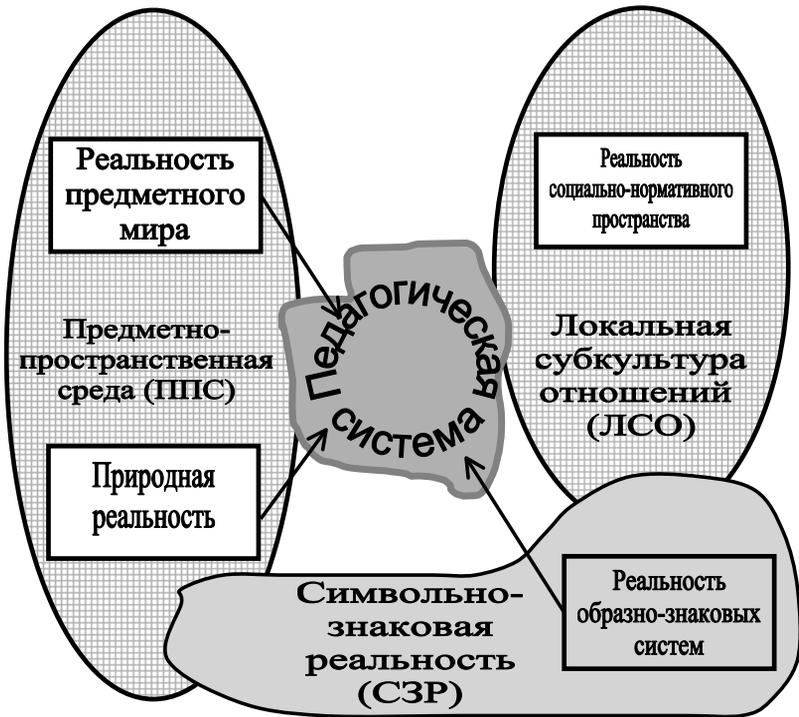


Рис. 7. Структура подтекста педагогической системы

и элементы ЛСО (уклада), обретшие символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны — её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор — условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

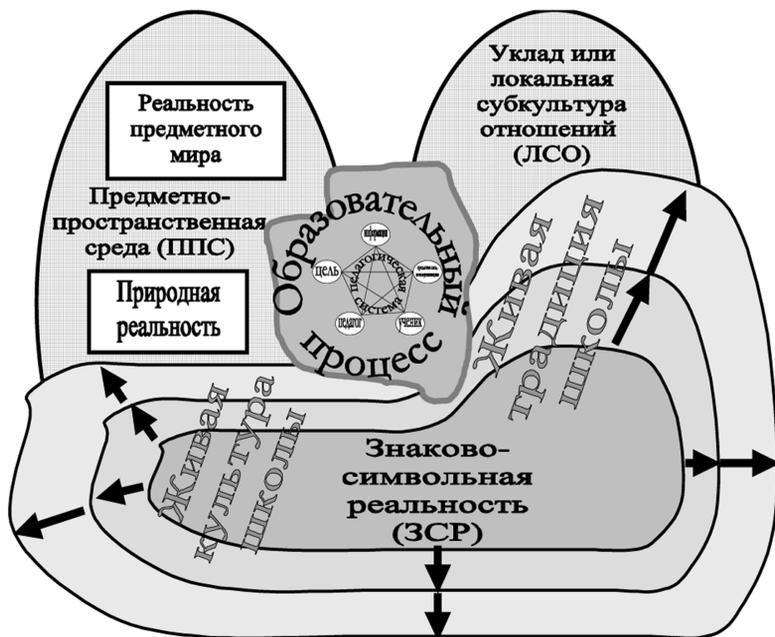


Рис. 8. Структура подтекста педагогической системы

Выводы

Таким образом, мы полагаем, что структура педагогической реальности состоит из двух групп факторов: **явной педагогической реальности** (совокупности педагогических систем и их компонентов) и **неявной педагогической реальности** (многослойной совокупности исторически обусловленных реальностей существования и развития человека). Отдельная ячейка (сота) этой реальности имеет следующую структуру (рис. 9).

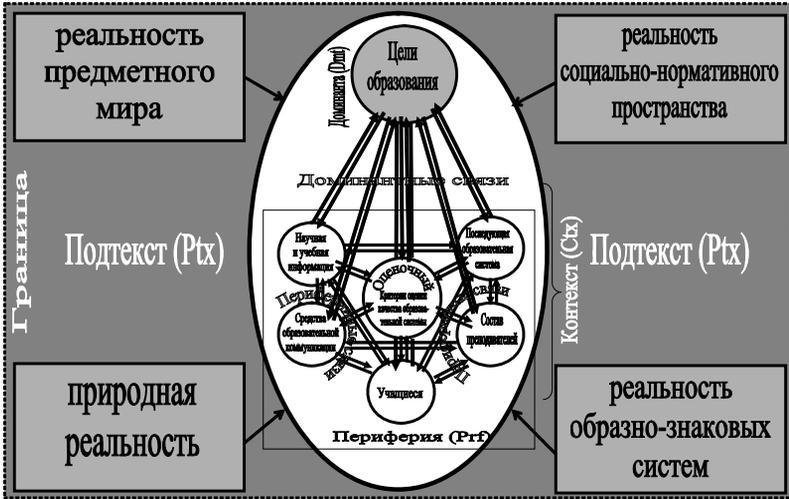


Рис. 9. Структура «элементарной ячейки» педагогической реальности

МОДЕЛЬ ПЕРЕХОДА УЧЕНИКА ИЗ ОДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ДРУГУЮ И ЕГО ГОТОВНОСТЬ К ЭТОМУ ПЕРЕХОДУ

(на примере перехода из начальной школы в основную)

Идея перехода ученика из одной педагогической системы в другую и обеспечение его готовности к этому переходу стали дополнением к теории педагогической системы. Новое теоретическое знание требует анализа и уточнения используемого понятийно-категориального аппарата и терминологии. Для описания перехода из предыдущей образовательной системы в последующую и выявления закономерностей, связанных с этим переходом, помимо понятий *образовательная система (далее ОС), предыдущая и последующая образовательные системы, образовательный маршрут, готовность к образованию* потребовалось введение новых понятий: *ветвление (бифуркация) образовательного маршрута, готовность ученика к новому уровню образования*.

Центральное понятие описываемой модели — готовность ученика к обучению в новой образовательной системе. Можно выделить несколько вариантов его трактовки:

- готовность как результат обучения в предыдущей образовательной системе;
- готовность как условие успешного обучения в последующей образовательной системе;
- готовность как системное новообразование личности.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных аспектов.

Готовность как результат обучения в предыдущей образовательной системе предполагает освоение учащимся определённого объёма

ма знаний, умений и навыков, предусмотренных программой обучения в предыдущей образовательной системе, а также определённый уровень сформированности учебной деятельности, необходимый и достаточный для освоения программы обучения последующей образовательной системы.

Рассмотрение *готовности как условия* успешного обучения в последующей образовательной системе предполагает, что, обладая всеми признаками готовности, которыми служат познавательные, личностные и социальные критерии, школьник сможет успешно включиться в последующую образовательную систему, адаптироваться к условиям обучения в ней и эффективно осваивать содержание новой программы.

Как системное новообразование личности готовность представляет собой интегративное единство интеллектуального, личностного и социального развития школьника, фиксируемого на этапе входа в последующую образовательную систему. Это многокомпонентное новообразование является итогом всего предыдущего периода развития и обучения ребёнка.

Н.В. Кузьмина в рамках акмеологии профессионального образования рассматривает образовательный маршрут как путь ребёнка в системе образования от детского сада до высшей школы.

Под *образовательным маршрутом (ОМ)* мы понимаем последовательное прохождение учеником пути освоения программ в разных ОС. Образовательный маршрут каждого человека состоит из последовательности определяемых им и его окружением (родителями, педагогами) образовательных систем. В условиях вариативного образования при переходе с одной ступени обучения на другую происходит *ветвление образовательного маршрута*, то есть дифференциация направлений образования, обеспечивающая получение учеником образования, соответствующего его потребностям и возможностям в системе непрерывного образования. Поэтому в момент завершения обучения в одной (*предыдущей*) ОС у ученика и его окружения возникает необходимость выбора другой (*последующей*) ОС. Момент перехода характеризуется нахождением человека *вне* ОС и состоянием *неустойчивого равновесия* (необходимость принятия решения, куда пойти дальше), что обуславливает синергетический эффект бифуркации (ветвления) образовательного маршрута, чего нет в *устойчивом состоянии* нахождения *внутри* ОС. С этой позиции *готовность субъекта к новому уровню образования* можно рассматривать как степень соответствия име-

ющегося образовательного результата предыдущей ОС начальным условиям последующей ОС.

Привычный для советской школьной системы единый для всех учащихся образовательный маршрут в рамках единой общеобразовательной системы предполагает *линейную модель* перехода ученика из предыдущей ОС в последующую ОС. Такая модель не предполагает ветвления образовательного маршрута. А следовательно, не предполагает возможности выбора путей развития ученика. В этом случае переход из одной образовательной системы в другую обусловлен наличием минимального результата, а не его качеством. Степень соответствия результата цели образования не была определяющей для перехода в следующую образовательную систему.

Сегодня в условиях вариативности образовательных систем возникает возможность проявления синергетического эффекта ветвления (бифуркации) образовательных маршрутов учащихся, ибо сама модель перехода *нелинейна*. Сама система образования даёт возможность выбора образовательных маршрутов субъектам образования. На рисунке 10 подробно показан переход от начального к основному образованию.

На рис. 5 с помощью графа изображено возможное (вероятностное) ветвление образовательных маршрутов в современной системе образования. Вершины графа — это точки входа и выхода в ОС. Стрелки, соединяющие вершины, — это образовательные маршруты (ОМ). Вертикальные прямые стрелки отображают *ОМ внутри ОС*. Горизонтальные прямые стрелки отображают *ОМ вне ОС* при условии полного соответствия результата развития и обучения школьника в предыдущей ОС начальным условиям последующей ОС. Такой ОМ оптимален, так как он не требует использования дополнительных ресурсов на этапе перехода из одной ОС в другую. С помощью кривых стрелок изображены ОМ школьников вне ОС, результат развития и обучения которых в предыдущей ОС частично или полностью не соответствует начальным условиям последующей ОС. В этом случае прямой ОМ из одной ОС в другую становится невозможным без преодоления разницы (Δ) между результатом обучения и развития на выходе его из предыдущей ОС и начальными условиями, предъявляемыми к нему на входе в последующую ОС.

Первая образовательная система дошкольного детства, где создаются условия для воспитания, обучения и подготовки детей в школу, —

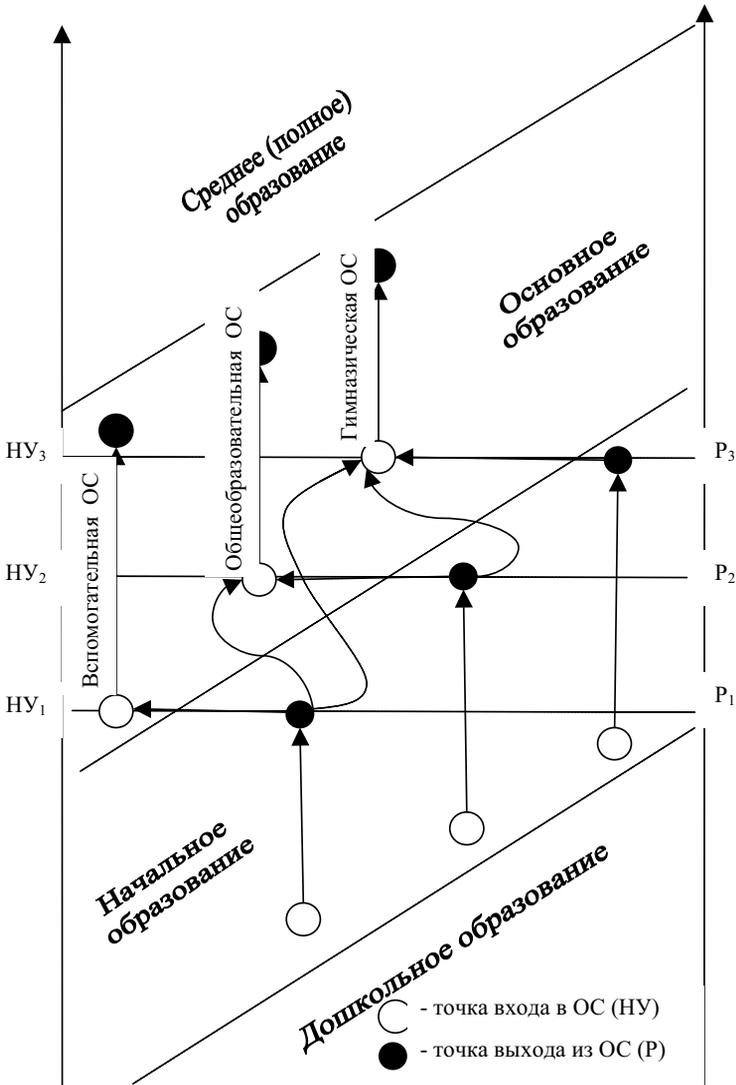


Рис. 10. Бифуркационная модель перехода из одной образовательной системы в другую (HU — начальные условия; P — результат)

это детский сад. Дети, не посещавшие детский сад, входят в начальную школу как в свою первую ОС. Возможна «суперпозиция» влияния нескольких образовательных систем (школа, семья, дополнительное образование) на суммарный результат (достигнутую цель).

По завершении начальной школы ученик и его окружение выбирают последующую ОС. Этот выбор подчинён принципу ветвления (бифуркации) возможных путей развития ученика в зависимости от готовности к конкретной последующей ОС. Образовательные системы нового уровня могут быть разными, и это задаётся начальными условиями, зависящими от требований к учащимся, предусмотренным в этой ОС. Они могут соответствовать или не соответствовать имеющемуся у ученика результату, полученному ранее в предыдущей ОС (плюс суперпозиционно в семье, в условиях дополнительного образования, у репетитора и т.д.). Соответствие результатов обучения ученика в предыдущей ОС начальным условиям последующей ОС в этих условиях определяет выбор того или иного образовательного маршрута. Это и есть отражение идеи ветвления образовательного маршрута в современной системе образования (рис. 10).

Рассмотрим это на примере перехода в основную школу. Выпускник начальной школы может претендовать на переход в разные ОС основного образования (вспомогательную, массовую, гимназическую и т.д.). Но в зависимости от результата деятельности в ОС начального образования он может быть готов или не готов к обучению в ОС обычного и повышенного уровня.

Так, готовность школьников к обучению в ОС основного образования определяется разностью (Δ -показатель) между начальными условиями последующей ОС и результатом развития и обучения в предыдущей ОС. Нулевое значение Δ -показателя свидетельствует о полном соответствии результата развития и обучения в предыдущей ОС начальным условиям последующей ОС. Если значение Δ -показателя больше нуля, то начальные условия последующей ОС превышают результат развития и обучения школьников в предыдущей ОС и можно говорить об отсутствии готовности к обучению в последующей ОС. При этом если рассматривать в качестве последующей ОС не гимназию, а общеобразовательную или вспомогательную школу, то при определении готовности школьников к обучению в них необходимо учитывать начальные условия общеобразовательной или вспомогательной школы. В этом случае уровень готовности к обучению в образовательной системе общеобразовательной или вспомогательной школы будет определяться

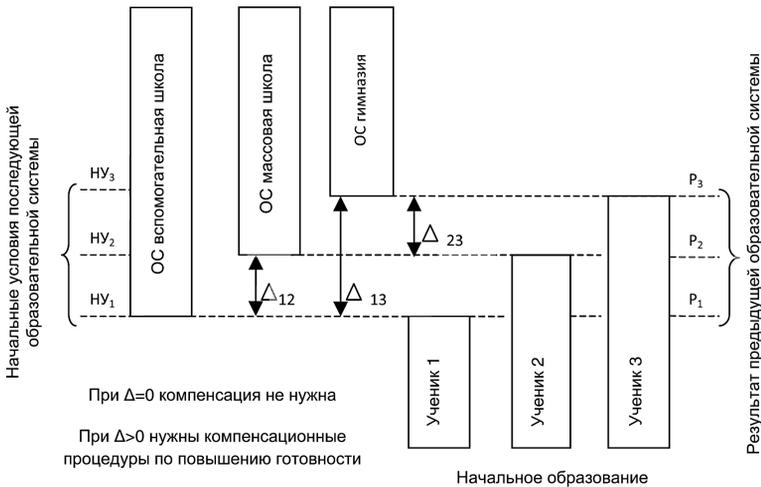


Рис. 11. Варианты соотношения результатов предыдущей ОС и начальных условий последующей ОС

соответствием результатов развития и обучения в предыдущей ОС начальным условиям этих образовательных систем, то есть значением Δ -показателя между уровнями этих систем.

Разные ОС второй ступени образования отличаются своими целями, содержанием и средствами образовательной коммуникации. Следовательно, разные образовательные системы в качестве психологической основы обучения опираются на разные по качественному составу и количественным характеристикам структуры индивидуальных качеств.

Гимназия реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углублённую) подготовку гимназистов по предметам гуманитарного профиля. В образовательную систему гимназии приходят разными образовательными маршрутами из разных образовательных систем, поэтому уровень готовности учащихся будет разным. Для определения готовности школьников к гимназическому образованию необходимо учитывать качественно-количественную харак-

теристику их индивидуального развития на момент начала образовательного маршрута в гимназии и специфику, особенность — начальных условий — образовательной системы гимназии. В связи с этим именно специфические педагогические требования, предъявляемые к учащимся в образовательной системе гимназического образования, должны стать педагогической основой для определения готовности учащихся к обучению в образовательной системе гимназий.

Как мы уже заметили, вариативное многообразие ОС, с одной стороны, предоставляет ученику и его родителям выбор образовательного маршрута, но, с другой стороны, способствует конкурентной селекции детей на успешных и не очень, что приводит к неогностическому пути формирования многоэтажного человечества.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА

Становление и развитие учителя как личности и профессионала можно осуществить лишь в случае, если он станет активным субъектом деятельности, в которой реализуются его творческие силы и способности. Профессионализм с позиции гуманистического подхода может быть порождён только самим учителем как носителем педагогического творчества. Становление его происходит в процессе осмысления и переосмысления всех компонентов образования — от целей, содержания до методологии всех форм обучения и воспитания. Главные ценности педагогической культуры с этих позиций — развитие способности к самореализации личности, субъектная позиция всех участников образовательного процесса, демократический стиль отношений, рефлексивный уровень развитости сознания.

Уровень профессионализма в педагогической деятельности реализуется при взаимодействии субъекта-педагога с субъектом-учеником, поэтому многие проблемы психологии педагогической деятельности лежат в плоскости не только педагогической, но и социальной психологии. Обучение в известном смысле можно представить как организованную форму общения. От того, как оно организовано, будут зависеть текущие, промежуточные и конечные задачи обучения. Ведущий организатор общения — учитель. Именно он в значительной степени определяет характер взаимоотношений, которые будут складываться между участниками учебного процесса.

По своему назначению общение многофункционально. В нём человек, с одной стороны, проявляет, раскрывает для себя и других свои психические качества, а с другой стороны, развивает и формирует их. Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания и способы деятельности, формируясь, таким образом, как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение, как и предметная деятельность, становится важнейшим фактором психического развития человека.

Распространение в психологии, а затем и в педагогике системного подхода, соответствующего современному состоянию диалектического подхода в науке, связано с разработкой П.К. Анохиным теории функциональных систем. По его определению, *системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, когда взаимодействие и взаимоотношение их приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата.*

Н.В. Кузьмина, применяя общую теорию систем к педагогике, ввела понятие педагогической системы. В результате многолетних исследований были выделены структурные и функциональные компоненты этой системы и некоторая совокупность связей между ними. В качестве структурных компонентов выделены: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Все структурные компоненты педагогической системы связаны прямой и обратной связью между собой. Описание конкретного вида этих зависимостей и составляет центральную задачу педагогики и педагогической психологии как науки. Разрабатывая проблему педагогической деятельности как одну из подсистем педагогической системы, Н.В. Кузьмина и ученики её школы наиболее полно представили структуру субъективных факторов педагогического профессионализма.

Так, В.А. Якунин указывает, что при построении моделей высших уровней профессионально-педагогической деятельности можно идти «от профессии и от личности»³³. По нашему мнению, названные позиции не противопоставлены друг другу, они представляют собой взаимодополняемые подходы к изучению профессиональной деятельности на этапах подготовки к ней и в процессе реального её осуществления. Поэтому наиболее целесообразно при изучении профессионально-педагогической деятельности представление этих подходов в интегрированном единстве и целостности.

В структуру субъективных факторов педагога Н.В. Кузьмина включает тип направленности, уровень способностей и компетентность. Компетентность, в свою очередь, делит на специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую. Ею раскрывается личностный, индивидуально-педагогический и профессионально-образовательный компоненты этой структуры. Последний компонент определяется по предметным

³³ Якунин В.А., Линов Е.Н. Психология педагогической деятельности: Учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1990. С. 6

основаниям тех наук, вклад которых в профессиональную компетентность считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Говоря об аутопсихологической компетентности, Н.В. Кузьмина пользуется понятием «социальный интеллект» в качестве базиса этой способности.

Социальный интеллект определяется ею «как устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов эффективного регулирования и накопленного социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события»³⁴.

Подсистема педагогических способностей в структуре профессионализма учителя в настоящий момент наиболее полно дана в исследованиях школы Н.В. Кузьминой. В трактовке способностей чётко представлена структурная организация «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности», выделена уровневость педагогических способностей: перцептивно-рефлексивный и проективный уровни. К перцептивно-рефлексивному уровню автор относит «три вида чувствительности»: чувство объекта, чувство такта, чувство причастности. Этот уровень является основой педагогической интуиции. Уровень проективных способностей обусловлен чувствительностью к созданию новых продуктивных способов обучения. К нему относят гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. Педагогические способности, по мнению исследователей школы Н.В. Кузьминой, предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения), тогда как другие специальные способности (артистизм, художественные способности и др.) проявляются в педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития.

В работах Н.В. Кузьминой выделено три типа направленности, детерминирующих главные стратегии педагогической деятельности: истинно педагогическая, формально педагогическая, ложно педагогическая. Достижению высоких результатов способствует только первый тип личностной направленности педагога. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчёте на формирование исходной потребности

³⁴ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. С. 105.

учащегося в знании, носителем которого является педагог»³⁵. Направленность личности самым тесным образом связана с её мировоззрением, моралью. Все виды направленности определяют ценностную ориентацию личности. Следовательно, профессионально-педагогическая направленность имеет следующую структуру ценностно-нравственной основы: согласование профессиональной цели с другими жизненными целями, осознание престижности качественного квалифицированного труда, отказ от нарушения нравственных норм, восприятие феномена профессиональной гордости, осознание ценности честного заработка.

Во многих исследованиях (Л.А. Ахтариева, Н.С. Пряжников, А.Ф. Шиян, В.А. Якунин и др.) профессиональная направленность определялась степенью удовлетворённости учителей педагогической работой, показателем которой, в свою очередь, была успешность этой деятельности. Было установлено, что высокие достижения в педагогической деятельности более вероятны у лиц, обладающих высоким уровнем развития интеллекта, большей общительностью и эмоциональностью, развитыми нравственными ценностями, высокой требовательностью к себе, адекватным восприятием себя и других, более высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации, повышенной социальной и профессиональной активностью.

Профессионально-педагогическое мышление — обобщённое и опосредованное (специальными, психолого-педагогическими и технологическими знаниями) отражение объекта, процесса, начального состояния и искомых результатов педагогического труда. Различия в особенностях профессионально-педагогического мышления учителя обусловлены целями, содержанием и средствами деятельности. Его мыслительная задача состоит в том, чтобы сделать преподаваемый предмет средством формирования личности, условием, обеспечивающим самодвижение человека к вершинам профессионализма. «Если перестройку мышления рассматривать как педагогическую задачу, её решение предполагает поиск признаков нового восприятия и понимания ситуации, новых способов актуализации знаний, приёмов формирования и решения новых производственных задач»³⁶. Ценим вывод Б.А. Ломова и Е.Н. Суркова о пяти основных уровнях антиципации (предвосхищения) результатов деятельности: *подсознательной* (неосознаваемой, в частности субсенсорной), *сенсомоторной*, *перцептивной*, *«представленческой»* и *речемыслительной*. Ими установлено, что на речемыслительном уровне

³⁵ Там же. С. 16.

³⁶ Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск, 1993. С. 14

увеличивается дальность антиципации, а сами её процессы могут «разворачиваться» в направлении как от настоящего к будущему, так и от будущего к настоящему; от начала к концу деятельности и наоборот.

Рассматривая профессионализм учителя как процесс движения от целей к результатам, главные акценты делают обычно на изучение динамики поведения системы, на определении побудителей и регуляторов движения и изменения, на определении функционального назначения отдельных явлений. Профессионализм как процесс обычно характеризуют динамическими и функциональными категориями описания реальности: «механизм», «направленность», «движущие силы» и т.д. Включая в себя элементы структурно-системного подхода, этот способ анализа предполагает формирование действующей модели (действие, состояние, поведение человека).

Если в системном подходе, по мнению ряда учёных, анализируется преимущественно *пригодность и готовность* к педагогической деятельности, то процессуальный аспект этой проблемы предполагает диагностику включаемости учителя во взаимодействие с другими людьми.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента — преподавателя). Это и взаимодействие учеников (студентов) между собой. Это и межличностные взаимоотношения, которые могут по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределённая деятельность, работа в парах сменного состава, в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие самих учеников (студентов). В образовательном процессе создаётся ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема. Актуализируется проблема субъект-субъектного взаимодействия в целостном образовательном процессе.

Н.Н. Обозовым (1986) выявлены основные феномены межличностного взаимодействия с позиций трёхмерной структуры (когнитивной, аффективной, поведенческой): взаимопонимание, взаимовлияние, взаимоотношение, взаимные действия (содействие, бездействие, противодействие), межличностная эмпатия (сопереживание, сочувствие, соучас-

тие). При этом важно учитывать, что взаимовлияние — это результат взаимного действия, когда под действием мнений, отношений одного партнёра изменяются мнения, отношения другого партнёра. При этом в процессе взаимовлияния изменяется динамика психологических процессов (восприятие, память, мышление); уровень психических функций (внимания, психомоторики, интеллекта); эмоциональное состояние и свойства личности (характер, ценностные ориентации, интересы).

Совместная деятельность, общение раскрывают характер межличностных взаимоотношений, которые характеризуются оценкой положительной или индифферентной; эмоциональными переживаниями или сопереживаниями; адекватностью или неадекватностью взаимоотношений; когнитивным отождествлением или отсутствием этого между субъектами взаимоотношений; готовностью к содействию, бездействию, к сопротивлению друг к другу.

Воспитание же оказывается бесконечно более трудным процессом, так как не может абстрагироваться от личностных особенностей воспитуемого. Оно обращено к нему именно как к личности, как к субъекту, как к уникальному и полноправному партнёру по общению, ибо речь идёт не о передаче всем унифицированных и формализованных сообщений, а о завязывании с каждым из них общения, которое зависит от особенностей обоих партнёров и от их способности к дружескому диалогу.

Как субъект образовательного процесса педагог выступает конструктором, организатором и прямым участником встречи поколений, носителем определённой личностной и социокультурной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в сфере образования, принятие ответственности за результаты обучения и воспитания подрастающего поколения.

Н.В. Кузьмина отмечала, что более высокий результат возможен при условии изменения у педагога системы ценностей. Система ценностей как бы переадресуется с «ценного для педагога» на способы выработки системы ценностей самих учащихся. Как ни странно об этом говорить, но подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного *самоотречения педагога*: главный результат труда педагога состоит не в том, что он говорит и как он действует, а в том, как ученику хочется мыслить, вести себя и работать, каких результатов достигать и как их добиваться.

Часть вторая
**Некоторые прикладные возможности
теории педагогической системы**

СОПРЯЖЁННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Актуальность. Социальные процессы в сегодняшнем обществе, связанные со сломом традиционного для нашего Отечества уклада (соборного и коллективистского), резко увеличили уровень атомизации людей, одиночества среди подростков и молодёжи. Изменение социальной структуры общества и хаотизация образовательной отрасли (многократное увеличение числа управленцев и документопотока, избыточная формализация и юридизация сферы образования) резко снизили престиж педагогической профессии и создали дефицит педагогических кадров. Такова сегодняшняя педагогическая реальность. Для того чтобы хоть как-то сохранить отрасль и общество, в котором резко снижается доля педагогического влияния, необходимо решить **проблему** создания принципиальных моделей, которые бы обеспечивали быстрое повышение уровня *педагогизации* (заботы, даяния) при минимальном количестве педагогов-профессионалов (их просто нет в достаточном количестве). Одним из вариантов решения проблемы мы видим массовое внедрение в существующих образовательных учреждениях так называемых *сопряжённых педагогических систем*.

Теоретическая модель. Полноценным компонентом существующей образовательной системы Н.В. Кузьмина считает последующую образовательную систему. На подготовку ученика к образованию в ней и направлена деятельность педагога. Сегодня реалии таковы, что предыдущая и последующая образовательные системы зачастую совмещены в рамках одной территории, а иногда в рамках одного образовательного учреждения. Ещё недавно такие учреждения называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху *реальной* педагогической инноватики 90-х! «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом

крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникало на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века!

Особое место среди этого пёстрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами. Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых — это *двойная роль педагогически ориентируемого воспитанника*: он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных* образовательных систем. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой — ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряжённой образовательной системе*. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании³⁷ в 2007 году. Тогда она была разработана для профессионального педагогического образования (рис. 12).

Позднее она была усовершенствована и стала более полной. Построим модель полной сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах (рис. 13).

³⁷ Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5; Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127—130.

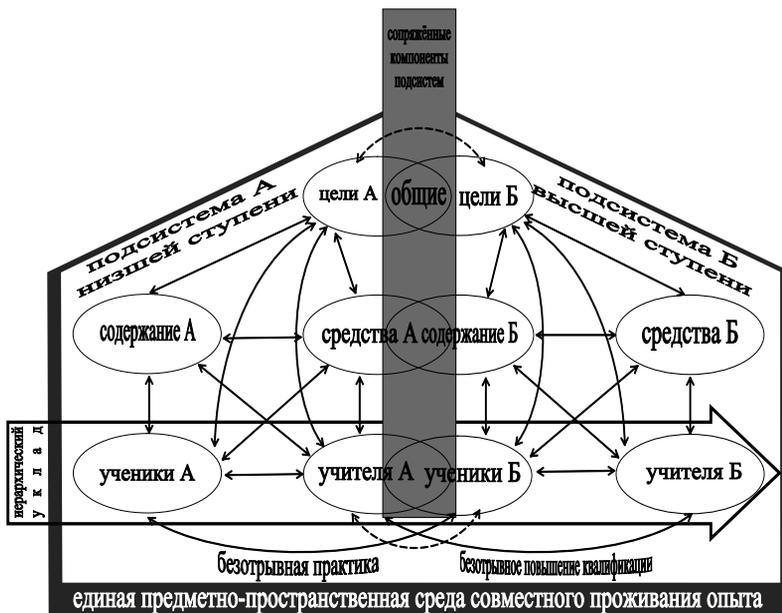


Рис. 12. Модель сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. Подсистему А, учеников³⁸ (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б назовём *подсистемой нижней ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются тройко.

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее высту-

³⁸ Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумеваемая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

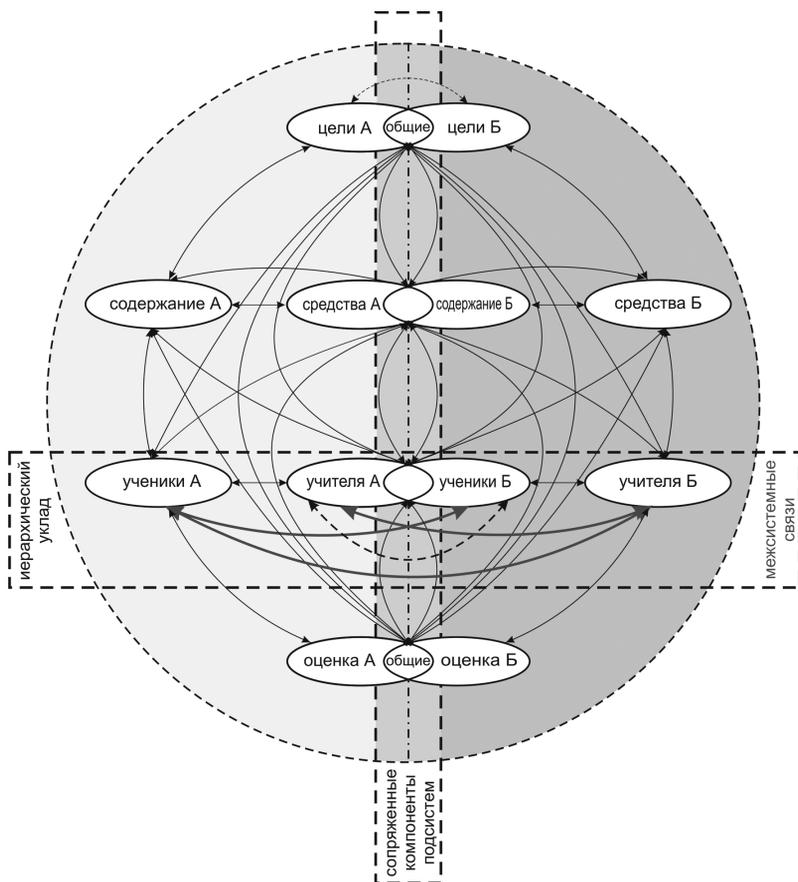


Рис. 13. Модель полной сопряжённой образовательной системы профессионального педагогического образования

пают в роли учителей-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё мастерство. Таким образом, учитель-практикант — это двойная роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы низкой ступени тоже может быть в двойной сопрягающей системе роли — просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

Второе сопряжение. Для того, чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некоторыми педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А — их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования — это «формирование всесторонне развитой гармоничной личности», цель религиозного православного образования — это «восстановление человека по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Четвёртое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряжённой образовательной системы — это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) — главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно это, на наш взгляд, стало главным фактором исчезновения педагогических комплексов. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит, потребления) не может сочетаться с идеей педаго-

гизации (даяния другому) — ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Кроме трёх перечисленных сопряжений, такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Определение. Таким образом, *сопряжённой* называется *основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей и 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.*

Теоретическое обоснование понятие «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов, создают новое проблемное пространство в педагогике.

За последние годы нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряжённых образовательных системы для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз-педлицей» через двухлетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до пока что непроверенной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного образования православного образования. Эти модели нами подробно описаны³⁹.

Выводы. Реализация созданных нами моделей сопряжённых образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов: а)

³⁹ Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. науч. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.

благодаря педагогизации образовательной среды повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) снижается уровень детского и подросткового одиночества; в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому; г) снижается уровень конфликтности в коллективе. Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разноразностность и разновозрастность не как помеху, а как педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность — это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряжённых образовательных систем.

ОДАРЁННОСТЬ НА СЛУЖБЕ МИЛОСЕРДИЯ

Модель сопряжённой педагогической системы преодоления рисков взросления одарённых учащихся и «трудных» и «проблемных» подростков

За последние годы Центр дополнительного образования детей «Малая академия» г. Краснодара осуществил цикл научно-педагогических исследований по созданию сопряжённых педагогических систем, основанных на принципах даяния и взаимной заботы детей. Ключевая идея всего цикла состоит в развитии теории педагогической системы (Н.В. Кузьмина) и идеи сопряжённых педагогических систем (Д.С. Ткач⁴⁰) и экстраполяции их, с одной стороны, на сферу дополнительного образования (чего раньше никто не делал) и, с другой стороны, на сферу социальной педагогики и социальной работы с особыми категориями подростков. Принципиальность и новизна этих проектов состоит в создании новой модели воспитания, альтернативной ставшей в последние годы модели воспитания лидерства, которая активно использовалась в образовательных системах России и привела к серьёзнейшей атомизации и отчуждению подростков друг от друга и обособлению их мира от мира взрослых.

Успешная реализация проектов подтвердила продуктивность идеи развития одарённых детей через воспитание в них заботы и даяния, а не потребления и лидерства. Педагогический коллектив «Малой академии», проникшийся этими установками, оказался способен к осуществлению новой принципиальной и благородной педагогической задачи. А повороты в жизни общества и всей сферы образования от потребительских установок к установкам заботы и ответственности (новый Закон «Об образовании в РФ», новые ФГОСы) подтверждают, что коллектив краснодарской «Малой академии» двигался в этом направлении с некоторым опережением, что и позволяло получать

⁴⁰ Ткач Д.С. Сопряженная образовательная система профессионального педагогического образования // Вестник МГИМО-университета. 2013. №1(28). С. 200–204.

стабильно высокие педагогические результаты, которые были многократно опубликованы⁴¹.

И сейчас коллектив принял решение о начале нового этапа опытно-экспериментальной работы по созданию **сопряжённой педагогической системы одновременного развития педагогических и творческих способностей одарённых учащихся и социализации детей с ограниченными образовательными возможностями.**

Проблемная ситуация и актуальность проекта

Один из главных источников системных стратегических рисков развития российского общества — это нарастающий «разрыв шансов» в среде учащейся молодёжи. Эта проблема в терминах западной социологии звучит как проблема «включения/исключения» (inclusive/exclusive). Суть проблемы проста: современность предоставляет огромные возможности для развития детей (Интернет, огромное количество развивающей информации, доступность самых современных педагогических технологий, возможность международного обмена и т.п.), однако далеко не все могут этими возможностями воспользоваться. Дети разделяются на «включённых» (которые могут воспользоваться возможностями) и «исключённых» (которые не могут использовать ресурсы современности).

Это разделение, как правило, проявляет себя по двум основаниям: показателям **медико-биологическим** и показателям **поведенческим**. В первом случае мы имеем дело с давней, но по-прежнему плохо решаемой проблемой инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Во втором случае мы сталкиваемся с относительно недавней (по крайней мере, для отечественных социально-педагогических реалий) проблемой социальной эксклюзии учащихся, которая по своим последствиям и механизмам во многом совпадает с обра-

⁴¹ Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А. Как учить интеллектуально и педагогически одарённых старшекласников? // Школьные технологии. 2009. № 4. С. 108–116; Остапенко А.А., Мишарева Н.Ю., Паскевич Н.Я., Ткач Д.С., Касатиков А.А., Хагуров Т.А. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 41–59; Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А. Сопряжённая образовательная система дополнительного образования // Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. С. 25–34; Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Интеллект на службе милосердия или Спасение через развитие // Социальная педагогика. 2012. № 4. С. 89–94.

зовательными проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья. И в том, и в другом случае мы имеем дело со стигматизацией, «эффектом ярлыка», который резко тормозит образовательные возможности ребёнка и усилия педагогов.

Происходит дифференциация учащихся на «успешных», «имеющих шансы», и на «неуспешных», «трудных» и «бесперспективных». На первый взгляд, в самом таком разделении нет ничего необычного, ибо «так было всегда». Всегда были «хорошие» дети и «плохие» дети. Это отчасти так, но сегодня ситуация принципиально усложнилась.

Традиционно, «успешный» ребёнок — это одарённый ребёнок, обладающий исключительными способностями, которые и дают ему преимущество перед сверстниками. При этом само собой подразумевается, что и «успешный» ребёнок, и «обычные» дети находятся в ситуации «равных шансов» — семья и школа дают им всё необходимое для развития. И в этих равных ситуациях одни могут преуспеть за счёт трудолюбия и/или таланта, тогда как другие проигрывают в силу недостатка первого или второго. Аналогично (и так было до недавних пор), «трудный» ребёнок — это ребёнок, либо лишённый талантов (плохая наследственность и пр.), либо ребёнок из «проблемной» семьи, в которой есть признаки асоциальности (родители-алкоголики, конфликтные семьи, криминальные семьи и т.п.).

Сегодня многое изменилось. По данным Института социологии Российской академии наук⁴², больше половины «трудных» подростков (т.е. состоящих на учёте в системе профилактики правонарушений и безнадзорности) — это выходцы из «нормальных» семей, в которых оба родителя работают, не злоупотребляют спиртным и заботятся об условиях жизни и учёбы ребёнка. У такого ребёнка, кажется, есть всё необходимое для развития. Однако это только на первый взгляд.

В свете вышеизложенного можно обозначить ряд **проблем, актуальных для любого крупного города.**

Сегодня происходит *потребительская деформация* «нормальной» семьи — семьи полной, заботящейся о ребёнке, семьи, в которой нет явной асоциальности (что не означает отсутствия скрытой). Но главным образом всё сводится к заботе о материальной стороне жизни (одежда, игрушки, питание) и учёбе. При этом искренняя детско-родительская

⁴² Исследование проведено в Краснодарском крае в 2005-2011 гг. под руководством в. н. с. ИС РАН, д. соц. н., проф. Т.А. Хагурова,

общность разрушена потребительскими практиками: папа в «своём» Интернете, ребёнок в «своём», мама смотрит «свой» телевизор. Реальное время общения членов семьи сокращено до минимума. Большую же его часть они, находясь рядом, пребывают каждый в «своём» мире. Назовём это ситуацией «*виртуального исчезновения*» значимых взрослых в семье.

Следствием распространения таких скрытых форм семейного неблагополучия становится рост детско-подросткового одиночества. Риски одиночества, это, во-первых, высокий уровень подросткового суицида, а во-вторых, растущая зависимость от социальных сетей. Это крайне мало изученный феномен, но уже ясно, что детский социальный Интернет стал опасной территорией, заимствующей и часто гипертрофирующей традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, агрессию, распущенность и пр. (Г. Солдатова).

На эту ситуацию накладываются риски, связанные со школой. Вслед за родителями учителя перестают быть значимыми взрослыми, превращаясь в поставщиков образовательных услуг. Это означает разрушение искренних подлинно продуктивных, основанных на любви и иерархии детско-учительских отношений. Результатом становится катастрофическое снижение внутренне мотивированного отношения к знаниям, любознательности и трудолюбия. Их заменяет потребительский запрос полезного знания (*useful knowledge*). Как следствие, школа фактически перестаёт быть социальным компенсатором семейных нарушений, что хотя бы отчасти получалось у неё в советское время.

Существующая система семейного и школьного воспитания зачастую не обеспечивает вовлечение подростков в продуктивные виды проведения свободного времени (спорт, секции, кружки по интересам), развивающие их таланты и способности. Это приводит к зависимости большого числа детей (свыше 60%) от непродуктивных, пассивных видов деятельности — телевизор, слушание музыки, игры на компьютере, совместное бесцельное «тусование» (часто ведущее к групповым правонарушениям). Применительно к «трудным» подросткам это складывается в цепочку: *кризис детско-родительских отношений, пропуски занятий и нарушения дисциплины в школе — активное принятие агрессивных моделей поведения (типично для подростковых компаний) — употребление алкоголя — отсутствие продуктивных интересов (спорт, увлечения, учёба) — несформированность/деформация нравственно-волевой регуляции личности — устойчивая противоправность.*

Изменяется ситуация и с «благополучными» детьми. Сегодня «успешный» ребёнок — это не столько одарённый, сколько получивший достаточную дозу родительской заботы и внимания. Главным фактором «успешности» и «благополучия» становится сохранение детско-родительских отношений. Соответственно дети, воспитывающиеся в семьях, где родители уделяют им достаточное количество настоящего внимания и заботы и имеют (что важно!) достаточные возможности, чтобы обеспечивать им дополнительное образование (оплату репетиторов, детских центров), оказываются в положении «включённых». Их же менее удачливые сверстники, часто имеющие такой же уровень способностей, но «недолюбленные», оказываются в положении «исключённых». При этом благополучие «включённых» зачастую становится источником развития эгоизма и потребительского отношения к жизни, пропагандируемого повсеместно.

Эти же факторы — эгоизм и снижение эмпатии в «обычных» школьных коллективах — существенно затрудняют адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах.

На сегодняшний день отсутствуют механизмы обеспечения непрерывности индивидуальных образовательных траекторий детей с ограниченными возможностями здоровья, преемственности дошкольного и общего среднего образования таких ребят. В городе успешно работает система специальных коррекционных дошкольных учреждений для детей с различными отклонениями в здоровье (проблемы зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.). Но по окончании дошкольного учреждения далеко не все дети оказываются в условиях, обеспечивающих возможность дальнейшей социальной реабилитации, выявления и развития неочевидных («скрытых») возможностей и способностей. Такие условия очень трудно создать как в специальной коррекционной школе, так и в школе общеобразовательной, и тем более при обучении ребёнка на дому. В то же время дети-инвалиды могут проявлять удивительные способности в области музыки, спорта, различных наук, как, например, выпускник краснодарской школы № 8, призёр Паралимпийских игр в Лондоне Владимир Кривуля или выпускник школы № 74, одарённый молодой учёный, докторант КубГУ Александр Савельев. Но такие примеры единичны, большинство детей-инвалидов оказывается вне интенсивной образовательной среды.

В Краснодаре создано немало общественных организаций, комитетов и объединений по работе с инвалидами, но, к сожалению, деятельность многих из этих организаций сводится к исполнению неких

формальных обязанностей, в то время как дети-инвалиды нуждаются не только и не столько в финансовой помощи. Их главная проблема (по данным исследований ВЦИОМ 2012 г.) — дефицит общения. Единственный реабилитационный центр, нацеленный на развитие творческих, прежде всего художественных, способностей детей-инвалидов, — «Инва-студия». Центров, в которых бы целенаправленно развивали интеллектуальные возможности детей-инвалидов и заложенный от природы в каждом ребёнке исследовательский интерес, в городе пока не существует.

В результате многие дети с ограниченными возможностями здоровья попадают в число «исключённых», хотя бы в силу того, что они лишены возможности развивать свои потенциальные задатки и способности, обучаясь в учреждении дополнительного образования или участвуя в интеллектуальных конкурсах.

Кроме того, в «зоне риска» социальной эксклюзии, потенциально «исключёнными», «неуспешными» оказываются и дети, оставшиеся без попечения родителей: сироты, а также те, чьи родители лишены родительских прав. Особенности воспитательной системы в детском доме, интернате таковы, что далеко не все воспитанники получают возможность оказаться в условиях, позволяющих выявить скрытые способности, обеспечить дальнейшее интеллектуальное и творческое развитие. Чаще всего эти дети занимаются в кружках творческой или спортивной направленности близлежащего учреждения дополнительного образования, при этом потенциальные интеллектуальные способности зачастую так и остаются «неразбуженными».

Традиционно работа с «трудными» и «одарёнными» детьми строится в разных пространствах. С первыми работают по принципу «тройка — это уже успех», тогда как вторых ведут к высоким достижениям и победам. Для этого используются разные педагогические технологии: с одними — технологии адаптации, с другими — технологии развития. Ресоциализация «трудных», как правило, осуществляется в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ) или в рамках «воспитательно-профилактической работы», выполняемой отделами по делам несовершеннолетних. Развивающая работа с «одарёнными» локализована в центрах дополнительного образования. В результате дети с самого начала воспитываются в разных социальных мирах, и изначальное неравенство шансов закрепляется. Одни станут «успешными и конкурентоспособными лидерами», другие — «социальными аутсайдерами».

Таким образом, в любом другом относительно крупном населённом пункте существует несколько социальных групп детей школьного возраста, которые в силу разных причин лишены возможности развивать потенциальные, «скрытые» интеллектуальные и творческие задатки и способности, поскольку оказались вне интенсивной образовательной среды. Это дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе дети-инвалиды); дети, оставшиеся без попечения родителей; «трудные» дети разных категорий: подростки с явным делинквентным и девиантным поведением, а также «недолюбленные» и «гиперопекаемые» дети из семей, в которых за внешним благополучием кроется разрушение детско-родительских отношений. В дальнейшем все эти группы школьников мы будем условно именовать **«дети с ограниченными образовательными возможностями»** или **««проблемные» дети»**.

В то же время в городе накоплен немалый опыт работы с одарёнными школьниками. В МБОУДОД ЦДОД «Малая академия» создана эффективная система поиска, выявления и сопровождения интеллектуальных способностей учащихся. Кроме того (это особенно важно в данном контексте), разработана и успешно апробирована модель поливозрастного научно-исследовательского сообщества с особым укладом взаимодействия и взаимоотношений детей и взрослых, основанным на педагогизации всего образовательного пространства, когда более опытные, подготовленные дети становились «тьюторами», «консультантами», «наставниками» для младших или менее опытных.

Соответственно, в современных условиях становится высоко актуальным создание специальной организационно-педагогической системы, позволяющей решать указанные выше проблемы. Мы предлагаем разработать модель инновационной сопряжённой социально-педагогической системы, в которой одарённые ученики имеют одновременно разные педагогические цели (учебно-интеллектуальные и социально-педагогические) и выступают одновременно в двух ролях — учениками и наставниками (помощниками) для «проблемных» детей, оказывая им как интеллектуальную, так и социальную педагогическую поддержку.

Подобной системы, способной обеспечить комплексное взаимное удовлетворение потребностей как интеллектуально одарённых учащихся, так и детей с ограниченными образовательными возможностями, в настоящее время нет.

Ключевые идеи и задачи проекта

Мы полагаем, что если создать устойчивую сопряжённую социально-педагогическую систему нового типа, в которой одарённые ученики имеют одновременно разные педагогические цели (учебно-интеллектуальные и социально-педагогические) и выступают одновременно в двух ролях — учениками и наставниками (помощниками) для «проблемных» детей, оказывая им как интеллектуальную, так и социальную педагогическую поддержку, то возможно обеспечить комплексное взаимное удовлетворение потребностей как интеллектуально одарённых учащихся, так и детей с ограниченными образовательными возможностями («проблемных»). В этом состоит **гипотеза нашего проекта**.

Объект исследования: сопряжённая педагогическая система дополнительного образования, в которую включены «проблемные» дети в качестве обучающихся и одарённые дети в качестве наставников.

Предмет исследования: социально-педагогический потенциал этой системы.

Ключевая идея предлагаемого проекта: поместить «проблемных» подростков в ситуацию развития *вместе* с «одарёнными». Логика проста: если поставить перед детьми, которые с трудом берут планку «тройки», высокую планку «пятерки с плюсом», то уж до «тройки» они наверняка дотянутся. В педагогике это называется *принципом развития на высоком уровне трудности* (Л.В. Занков).

В условиях учреждения дополнительного образования возможно создание **особого, основанного на взаимозаботе и доверии педагогического уклада**. Такой уклад мы называем соборным. При этом понятие соборности не рассматривается нами как религиозное. В последнее время оно включено в круг понятий новых ценностей образования, мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций. **Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимозабота, взаимоотдача, отношения доверия и, в конце концов, любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием, соцветием**, основанное на **сочувствии, совести, солидарности**. Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придаёт особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого

при полном отрицании зависти. Базовые отношения соборного уклада — это *любовь, забота, доверие и милосердие*. Для того чтобы облегчить возвращение этих отношений, необходимо обеспечить определённые педагогические условия, главное из которых *создание разноразностной (и даже разноразностной) педагогической среды*. «Проблемные» дети, оказавшись в такой среде, не только попадают в ситуацию развития *наравне с «одарёнными»*, но и становятся объектом их заботы.

Таким образом, **основная идея этого проекта** состоит в необходимости моделирования и апробации сопряжённой педагогической системы, в которую включены «проблемные» дети в качестве обучающихся и «одарённые» дети в качестве наставников-лидеров. Педагоги и психологи осуществляют двойную роль: а) привычную обучающую; б) сопровождение и педагогическую поддержку и тех, и других.

«Одарённые» дети оказываются в максимально развивающей их интеллектуальный и педагогический потенциал ситуации, работающей на них по принципу «лучший способ научиться чему-либо — это научить этому другого», «объясню — и сам пойму». Другой положительный аспект этой ситуации — развитие педагогических способностей и социальной ответственности (милосердия) — «помоги тем, кому трудно». Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Задача педагога — научить «одарённых» детей делиться знанием, проявлять милосердие и щедрость, а для этого — наладить отношения заботы, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. «Проблемные» же дети оказываются в развивающей социальной среде, где они видят позитивные примеры, ощущают заботу и попадают в специально организованную педагогическую ситуацию, стимулирующую их «тянуться вверх». При этом они никак не ограничиваются в возможности быть ведущими.

Цель инновационного проекта: выявить социально-педагогические возможности сопряжённой социально-педагогической системы нового типа, в которой **одновременно** реализуются и развиваются учебно-интеллектуальные и социально-педагогические способности одарённых детей и осуществляется социализация детей с ограниченными образовательными возможностями («проблемных»).

Пути и этапы реализации проекта

Основная идея проекта — моделирование сопряжённой педагогической системы, в которую включены «проблемные» дети в качес-

тве обучающихся, и «одарённые» дети в качестве наставников-лидеров, готовых и умеющих оказывать своим товарищам как интеллектуальную, так и социально-педагогическую поддержку.

Экстраполируем идею сопряжённой системы на сферу дополнительного образования применительно к поставленным задачам (рис. 14).

Формой организации такой педагогической системы должны стать организуемые в центре дополнительного образования малые учебно-воспитательные ячейки, в которые включаются *один* «проблемный» ребёнок и *три-четыре* «одарённых». Работа ячейки непрерывно курируется педагогами и специально подготовленным психологом (специалист в области возрастной, педагогической психологии и психологии отклоняющегося поведения), обеспечивающим непрерывный мониторинг ситуации. При этом занятия для «одарённых», кроме привычного и традиционного для таких учреждений углублённого освоения научных знаний и учебно-исследовательской деятельности, включают постижение социально-педагогической «кухни» работы с другими. Это позволяет формировать у них не только *мотивацию достижения и успеха*, но

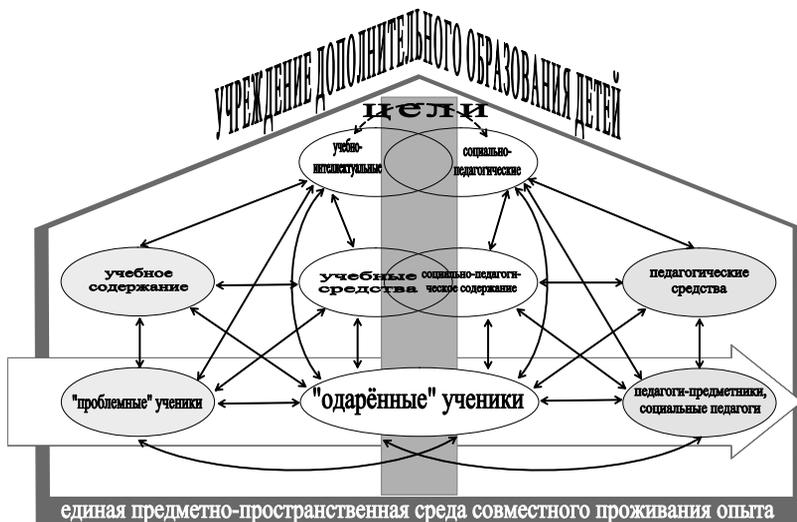


Рис. 14. Модель инновационной сопряжённой педагогической системы для ЦДОД «Малая академия»

и мотивацию социальной ответственности и милосердия. Тем самым снимается родительское недоумение «моему надо учиться, а он время тратит на других».

Реализация подобной модели возможна только лишь на базе уже существующего, много лет хорошо работающего учреждения для «одарённых» детей путём плавного, дозированного пополнения «проблемными» детьми тех коллективов, которые готовы осуществлять эту благородную социально значимую работу.

Таким образом, учреждение дополнительного образования, ориентированное на работу с «одарёнными» детьми, расширяет свои функции и становится социально-педагогическим центром, позволяющим развивать не только интеллектуальную, но и педагогическую одарённость. Выявление педагогически ориентированных детей представляется чрезвычайно важным.

Такая педагогическая модель становится альтернативой, ставшей привычной в последние десятилетия уродливой школьной практике создания коррекционных и спецучреждений и уровневой дифференциации учеников по способностям («А»-класс — для умных, «В»-класс — для средних, «С» — для остальных), которая стала устойчивым источником девиаций и верным средством разрушения нормального школьного уклада.

Риски и ресурсное обеспечение. Разумеется, реализация такого проекта сопряжена с определёнными рисками. Прежде всего, это риск снижения качества подготовки и возможные нарушения поведения «одарённых» детей. Что если не они потянут «проблемных» вверх, а наоборот — те потянут их вниз? Предупреждение и устранение этих рисков возможно только при соответствующем кадровом, научно-методическом и ресурсно-организационном обеспечении проекта.

Совершенно очевидно, что превращение просто интеллектуального детского центра в социально-педагогический и интеллектуальный центр требует иного качества работы педагогов и иного штата.

Так, педагоги-предметники должны дополнительно освоить целый ряд специфических компетентностей из сферы социальной педагогики, девиантологии, дефектологии, социальной работы, технологий разноуровневой и разновозрастной организации учебно-воспитательной деятельности. Это требует организации для них курсовой переподготовки по специально разработанной учебной программе.

Расширение функций учреждения, направленных на решение социально-педагогических задач, требует введения в штат социальных педагогов и социальных психологов.

Для осуществления деятельности такого типа учреждения необходимо постоянное научное руководство, осуществляемое учёными-профессионалами в следующих областях: социальное и социально-педагогическое моделирование, социальная педагогика, социальная психология, девиантология, дефектология, социальная работа, технологии организации учебной и социально-воспитательной работы в разновозрастных, разноуровневых и временных коллективах.

Перспективы развития проекта. Важнейшим результатом проекта станет апробация **принципиально нового типа педагогической системы**, удовлетворяющей образовательные потребности двух групп учащихся. У «одарённых» детей, помимо развития интеллектуально-творческого потенциала, развиваются педагогические способности и социальная ответственность, милосердие, внутренняя потребность даяния. «Проблемные» же дети, оказавшись в развивающей социальной среде, ощущают заботу и получают возможность полноценного общения, раскрытия «неочевидных» способностей, а в конечном итоге — ресоциализации. Это выведет на новый, более высокий уровень начатую нами ранее работу по формированию педагогического уклада.

Таким образом, учреждение дополнительного образования, ориентированное на работу с «одарёнными» детьми, расширяет свои функции и становится социально-педагогическим центром, позволяющим развивать не только интеллектуальную, но и педагогическую одарённость.

В результате реорганизованное образовательное учреждение дополнительного образования может стать не только крупным детским центром интеллектуальной и социально-реабилитационной работы, но и социально-педагогической исследовательской лабораторией и центром профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических и социальных работников.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование — один из видов антропологического и социального проектирования. К иным видам можно отнести религию (в её развитых формах), мораль и право, идеологию (создание и распространение идей, преобразующих действительность), политику (как деятельность преобразующую общество и человека). Однако образование следует считать основным видом, ибо все прочие опираются на него в решении своих проектных задач. Образование интегрирует религиозные, морально-правовые, идеологические и политические представления о человеке и обществе в процессе формирования личности.

Образование, как и любой другой вид целенаправленной деятельности, можно представить в виде схемы (рис. 15). Основанная на теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, она позволит представить ключевые вопросы анализа образования в виде функциональных элементов деятельности:

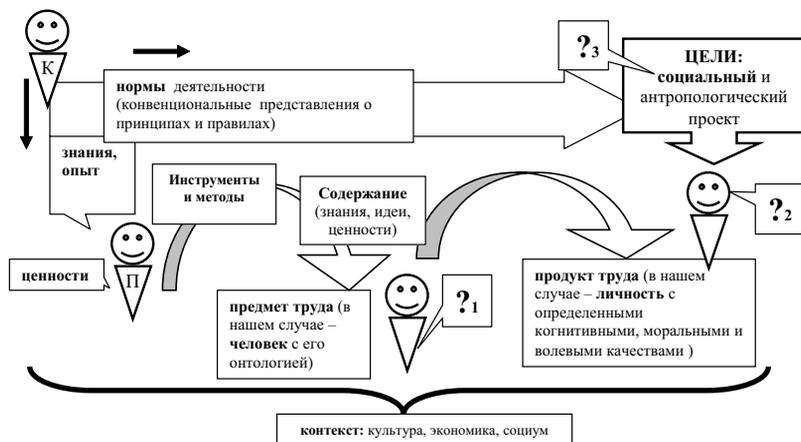


Рис. 15

кто учит и воспитывает (вопрос об учителе и воспитателе)?

кого учит и воспитывает (что собой представляет ученик и воспитанник)?

как учит (средства образования — методы, режимы, этапы, методики, технологии и техники)?

чему учит и воспитывает (содержание образования)?

и, наконец, зачем учит (цели образования)?

В этом случае субъект деятельности — это педагог (на схеме обозначен буквой П, учитель или воспитатель), обладающий определёнными знаниями, опытом и ценностями и следующий определённым нормам. С помощью специальных инструментов и методов он передаёт содержание, преобразуя предмет труда. Предмет — это ученик, который преобразуется в продукт — выпускника, обладающего заданной совокупностью качеств. Любая деятельность всегда развивается в конкретном культурном, экономическом и социальном контексте.

Ключевые позиции на схеме — это **координатор** (К), выполняющий функции организации и управления деятельностью и **цели**, в направлении которых координатор организует всю систему. Мы полагаем, что в основании целей образования *всегда лежит некий социальный и антропологический проект* (имеющий, как правило, сложное религиозное, философское, политическое и идеологическое основания). Такой проект включает в себя *идеал общества и человека*, соответствующего этому обществу. Из этого идеала и специфических потребностей общества рождается *социальный заказ на воспроизводство определённого человеческого типа*, что и составляет главную социальную функцию образования.

Однако здесь есть сложности. Для того чтобы образование как деятельность было успешным, мы должны ответить на три очень непростых ключевых вопроса (они отражены на рис. 15): 1) что есть человек?; 2) для какого социального проекта он предназначен? и 3) каким он *должен* и *может* (!) стать? Ответ на третий вопрос обусловлен ответами на *первый и второй вопросы*, ибо лишь понимая **то**, что собой представляет человек и каким должно быть общество, мы можем предполагать, *каким и зачем он может и должен* стать. А ответы на эти вопросы будут зависеть от мировоззренческой позиции отвечающего. Люди

разных эпох и разных мировоззрений ответят на эти вопросы принципиально по-разному.

Таким образом, *понимание того, каким будет человек* (с его определённым духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом) *как конечный продукт образования, складывается только на определённой мировоззренческой платформе*. Чтобы знать, *чему и зачем* учить и воспитывать, мы должны сначала ответить на вопросы: «что собой представляет человек вообще и ребёнок в частности?», «какова его сущность, природа и основные свойства?», «где границы внешнего влияния на эту природу?», «каковы цели этого влияния?» или «каким и зачем таким должен быть человек?». Другими словами, **нам нужны антропологические модели — модели человека в его начальном наличном и желательном состоянии**. Именно представление о человеке как модель задаёт содержание прочих функциональных элементов: *кто, чему и как* должен учить и воспитывать? Соответственно, оттого, насколько эта модель *соответствует* реальности и насколько резонирует с ней, будет зависеть результативность образовательных усилий.

В различные исторические периоды в социокультурных системах образовательной практики складывались различные антропологические модели. При этом *господствующие в образовании антропологические модели в целом соответствуют основным периодам социокультурной истории человечества и отражаются в философских и научных концепциях человека*. Известно, что задачи и подходы *философской и научной антропологии* не совпадают, являясь разноуровневыми. Соответственно, будем говорить о **двух уровнях, двух порядках типологий человека**.

В различных философских традициях созданы различные *модели* человека: *homo sapiens, homo politicus, homo economicus, homo ludens*⁴³. Назовём их **абстракциями первого порядка**. Их задача — облегчить понимание *базовых свойств человеческой природы*. Как и любые абстракции, они представляют собой *упрощение* человеческой реальности и акцентирование на её определённых свойствах. Подобные упрощения играют роль объяснительных схем при интерпретации эмпирических данных частных наук — экономики, социологии, этнологии⁴⁴.

⁴³ См., напр.: Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995.

⁴⁴ См.: Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки. М.: Высш. шк., 1992.

Антропологи, социологи и культурологи говорят о «первобытном человеке», о «средневековом учёном», о «человеке XIX века», о «современном пролетарии». В каждом из этих случаев речь идёт о конкретных, эмпирически обнаруживающих себя особенностях поведения, мировоззрения и мышления людей, связанных с какой-то совокупностью социальных, исторических и культурных условий. Иными словами, человек в подобном ракурсе «всегда представлен живущим вместе с другими людьми в конкретно-историческом обществе»⁴⁵. Разумеется, подобная типология также предполагает абстрагирование и идеализацию, акцентирование части одних эмпирических признаков в ущерб другим. Тем не менее, эти смысловые схемы ориентированы на познание *конкретно-исторического* человека, а не человека «вообще». Назовём их **абстракциями второго порядка**. Как указывает американский антрополог Э. Сепир, их использование облегчает «проникновение в сущностные модели и механизмы человеческого поведения»⁴⁶.

Таким образом, в системе наук о человеке сосуществуют и взаимно дополняют друг друга *два уровня типологий человека*. Первый — *универсально-объяснительный*, обращённый к сущностным, онтологическим корням человеческой природы. Второй — *конкретно-объяснительный*, обращённый к историческим и социокультурным особенностям человека или к различным типам человека, формирующимся, сменяющим друг друга и сосуществующим в процессе антропогенеза. При этом вполне возможно сопоставление конкретно-исторических моделей человека с абстракциями первого порядка для выяснения вопроса о проявлении всеобщего в конкретном — универсальных онтологических свойств человека в конкретике историко-культурных условий.

Описываемая такими моделями реальность (устойчивые особенности психики, поведения и сознания людей) — значительно более сложна и разнообразна, нежели её репрезентация в моделях. В то же время присущее всякой модели упрощение даёт возможность сконцентрироваться на главных свойствах интересующего нас явления.

Мы полагаем, что изложенное выше относительно педагогических систем и антропологических моделей может быть использовано в качестве методологического ориентира в многочисленных дискуссиях, развернувшихся в последние годы вокруг понятия «качества образования». На наш взгляд, адекватный подход к пониманию качества образования должен включать в себя конкретизацию основных элементов педагогической

⁴⁵ Козлова Н.Н. Социально-историческая антропология. М.: Ключ-С, 1999. С. 7.

⁴⁶ Сепир Э. Избр. тр. по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 612.

системы и (особенно!) используемых представлений о человеке — антропологических моделей. Коротко поясним нашу мысль на конкретных проблемах теории, практики и нормативной сферы образования.

Образование как услуга в медиаобществе

Начнём с того, что сфера образования не есть нечто изолированное от общества и культуры. Социально-значимые ценности, смыслы и идеалы определяют поведение и образ мыслей участников образовательных отношений: учителей, педагогов, обучающихся, их родителей, экспертов и чиновников. Формула «образование как услуга» — отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого стали максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм самоопределения (Р. Мертон). Ранний капитализм, как убедительно показал М. Вебер, существенно отличается от капитализма позднего, хотя и не отменяет многих его черт (например, конкурентоспособность и эффективность как принципы деловой организации). Ранний капитализм — это «общество производства и накопления» (М. Вебер), поздний — «общество потребления» (Т. Веблен). Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли как самоцель (эффективность), но и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность). Другая существенная черта современного общества, ставшая аллюзией — это информатизированность. Термин «информационное общество» (Ф. Уэбстер) отражает лишь часть его особенностей. Применительно к культуре более подходит термин «медиаобщество» (Н. Луман, М. Макклюэн). Доминирование аудиовизуальной информации, транслирующей основную часть актуальных культурных смыслов, существенным образом изменяет мышление современного человека.

Всё это отражается на образовании. Влияние массмедиа, предоставляющих сознанию простые, эмоционально окрашенные образы действительности, которые не предполагают критичного отношения к себе, а действуют в режиме подсказки-наставления, формирует привычку *потреблять информацию*. Так сформированное сознание при столкновении с любым когнитивным затруднением стремится найти готовый ответ или рецепт, вместо того чтобы внимательно и глубоко анализировать возникшую проблему. По-видимому, именно в *потребительском* медиа-мышлении значительной части современных российских школьников и студентов заключены те пугающие процессы *исчезновения подлиннос-*

ти образования (А.А. Остапенко⁴⁷), которые, становятся темами острых критических исследований проблемы «качества образования».

«Я полагаю, что непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, <...> мало связано с виной, ошибками недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования, оно проистекает из всеобщего разложения личности, из дерегулирования и приватизации процесса её формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей наш мир», — пишет З. Бауман⁴⁸ (*курсив наш. — Авт.*).

Итак, мы наблюдаем превращение образования в сферу образовательных услуг. Что здесь плохого? Услуги — это то, что продаётся и покупается на рынке. Поскольку мы живём (и, похоже, собираемся продолжать жить) в рыночном обществе, нужно отдавать себе отчёт в существовании неотменяемой рыночной логики оказания услуг. Логика эта проста — потребитель должен быть доволен. Если потребитель недоволен, то он купит услуги в другом месте. Сторонники реформ тоже соглашались с этим и говорят: конкуренция между вузами за качество оказываемых услуг будет способствовать повышению качества образования. Однако здесь кроется сразу несколько «подводных камней». *Первый*: как потребителю оценить качество такой тонкой услуги, как образование? Его ведь нельзя потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Знаний у будущих студентов и их родителей в большинстве случаев недостаточно, чтобы уверенно ответить на важные для понимания качества образования вопросы: «чему и как будут учить?». Отсюда *второй* «камень», подкладываемый всё той же неотменяемой рыночной логикой, — услуги нужно рекламировать и продвигать, чем и занимается маркетинг услуг. Это значит, что «упаковка» услуги — названия курсов и тем, имена и титулы преподавателей, обещаемые перспективы должны быть броскими, яркими, привлекающими потребителя и в сжатом виде сообщаящими ему о качестве и удобстве пользования услугой. Здесь мы наталкиваемся на *третий*, самый интересный «камень» — кто такой потребитель и чего он хочет? Сторонники реформы уверенно отвечают: потребитель образовательных услуг хочет получить качественное образование. Так ли это на самом деле? Сам потребитель (сту-

⁴⁷ Остапенко А.А. Скукоживание подлинности или Скоро ли наступит «тепловая смерть» школы? // Народное образование. 2009. № 10. С. 69–70.

⁴⁸ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

дент и его родители) скажет, что именно так и есть — ему нужно качественное образование. Однако маркетинговая логика подсказывает, что на процесс покупки услуги в больше степени влияют соображения *удобства* пользования, а качество — это во многом *имиджевая* характеристика услуги, формируемая рекламой, «упаковкой» как рекламным образом,

Превращение образования в один из сегментов сферы услуг неумолимо приводит к поглощению содержания (как *внутренней* сущности) образования рекламой и образами (как *внешними* факторами). Делая образование предметом потребления, мы исключаем из него очень важный элемент — императивность, принудительность, требовательность. Потребитель больше всего ценит свой комфорт. Подлинное же образование, как и любая ситуация настоящего развития личности, во многом дискомфортно. Так же, как внутренне дискомфортен разрыв между наличным и должным, между тем, что я знаю и понимаю, и тем, как я *должен* знать и понимать. Этот элемент долженствования неустраним из образования без разрушения его сути. Интерес и радость познания становятся возможны тогда, когда выполнено требование долженствования, когда обучаемый подчинил свою лень, ригидность, несобранность и т.п. В классической интеллектуальной традиции образование — это императивное благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям», и процесс этот объективен и неумолим.

Второй момент, на который необходимо обратить внимание, — это декларируемая (скорее на уровне политических заявлений, чем нормативных документов) *идеология целей* реформы (модернизации) образования. Для чего она осуществляется? Чтобы стать более *эффективными* и *конкурентоспособными*. Эти установки на конкурентность и эффективность транслируют все официальные лица, говорящие о реформе — президент, министр образования, чиновники Минобра и Рособрандзора. Эффективность и конкурентоспособность, также как и потребление услуг, — элементы рыночной идеологии. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей* (а именно к этому ведут политические декларации), *мы совершаем опасную подмену*. Традиционная цель классического образования — «воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности» — это, очевидно, совсем не одно и то же, что «воспитание конкурентоспособной и эффективной личности».

Сохранение текущей идеологии неизбежно приводит к деформации содержания воспитательной работы в школе и вузе, к падению

интереса к отвлечённому, не содержащему явной полезности теоретическому знанию.

Таким образом, в условиях господства потребительской культуры школа из института воспитания и обучения неизбежно превращается в один из институтов системы потребления. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% — «быть всегда пьяным», и только 6% (!) — «получить знания о мире»⁴⁹.

Эти тенденции (отнюдь не только зарубежные) имеют прямое отношение к проблеме качества образования. Образование сегодня в большей или меньшей степени практически во всех странах испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны рыночной культуры. Как указывают Г.Е. Зборовский и Е.А. Шуклина, «главное, что беспокоит всех без исключения исследователей образования, — снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, — кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворённость его качеством»⁵⁰. Это неудивительно, так как система образования стремится не *научить*, а удовлетворить спрос, что логично в ситуации оказания услуг. Другими словами, наблюдается интенсивная *консьюмеризация* (от англ. *consume* — *потреблять*) образования.

Эта точка зрения вполне легитимна в современной социологической науке. Так, известный отечественный социолог Н.Е. Покровский утверждает, что высшее образование во всём мире из святилища фундаментальных научных ценностей всё больше превращается в некое подобие супермаркета. Он пишет: «Потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего ценят: его доступность или «удобность», то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усред-

⁴⁹ Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф. Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н.Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.

⁵⁰ Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование, как ресурс информационного общества // Социологические исследования. 2005. № 7. С. 101–109.

нённость и эффективность («платить меньше — получать больше»); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний. <...> Университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению»⁵¹.

На схожие тенденции указывает другой известный российский социолог, последовательный сторонник рыночных реформ В.В. Радаев: «Современные студенты вынужденно более прагматичны <...> На них оказывается колоссальное давление внешней среды, которое мы даже близко не ощущали. Они считают, что должны быть успешными, сразу зарабатывать деньги, причём большие деньги. <...> Их буквально трясёт начиная чуть ли не с начальных курсов: а тому ли меня учат? А зачем нам эта математика или философия? А нужен ли я на рынке? А кем я буду работать? и т.д. Они требуют больше прикладных вещей, которые востребованы прямо сейчас. <...> Это принимает форму устойчивого прагматического психоза»⁵².

Сходным образом концептуализируют ситуацию ведущие западные социологи. Как пишет З. Бауман: «Всё, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модернизи же избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую. <...> На практике это означает подчинение суровым требованиям рынка и измерение «общественной полезности» создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих «ноу-хау», в качестве поставщиков некоего товара, которому приходится бороться за место на переполненных полках супермаркетов, товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объёмами продаж. Многие преподаватели радостно приветствуют новую реальность, ожидая превращения университета в коммерческое предприятие и выискивая обнадеживающие перспективы там, где раньше выделялись лишь опасности»⁵³.

⁵¹ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавании теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С.69–76.

⁵² Радаев В.В. Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал, 2005, № 34 (85). С. 63.

⁵³ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Изюмцева. М.: Логос, 2002.

Таким образом, превращение образования в услугу приводит к существенному изменению в понимании целей и содержания образования участниками образовательного процесса. Понимание образования становится плюралистичным: в диапазоне от приверженности классической парадигме (императивное благо) до парадигмы рыночной (useful knowledge) или потребительской (максимизация комфорта). Однако помимо социокультурных процессов существует ещё нормативно-правовая сфера, очевидным образом влияющая на культуру. Влияние это может быть различным — противостоящим культурным тенденциям, нейтральным по отношению к ним или односторонним. Коротко рассмотрим этот вопрос на примере базового нормативного документа — Закона РФ «Об образовании»: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Первое, что бросается в глаза — это отсутствие какого-либо указания на цели образования. Точнее, есть лишь неявно декларируемая цель — удовлетворение интересов человека, общества, государства. Встаёт принципиальный вопрос: каких интересов? Если интересы государства ещё как то определяемы (например, через публичный политический дискурс), то интересы человека и общества определить проблематичнее. Как было показано выше, интересы участников образовательных отношений могут принципиально различаться. С обществом картина ещё более сложна. Некоторые уточнения вносит статья 2 того же закона, в которой раскрываются принципы государственной политики в области образования: «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений».

Даже поверхностный анализ перечисляемых в законе принципов показывает, что все из них, кроме п. 1, касаются *условий* организации образовательной деятельности. В п.1. мы находим частичное и размытое указание на цели (причём воспитательные): «приоритет общечеловеческих ценностей и воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». При этом отсутствует (де факто, в силу плюралистичности культурных манифестаций) какое-либо конвенциональное определение понятий «гражданственность» и «общечеловеческие ценности». Соответственно, закон не снимает проблематичности вопросов содержания общечеловеческих ценностей, наличия или отсутствия желательных направлений «свободного развития личности».

В развитие указанных норм п. 1. ст. 14 Закона «Об образовании» провозглашает, что содержание образования должно быть ориентировано на «свободное самоопределение личности, создание условий для её самореализации, укрепление и совершенствование правового государства». Принципиально важно здесь отсутствие каких-либо указаний на возможные (или желательные) направления «свободного самоопределения». Если полагать, что образование — это путь развития личности, то что делать в ситуации, когда вектором свободного самоопределения социально-значимого количества личностей станет отказ от развития? О правомерности такой гипотезы свидетельствует анализ современной социокультурной ситуации.

В п. 2. ст. 14. Закона «Об образовании» указывается, что «содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формированию у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование

духовно-нравственной личности». Социологический анализ сразу вызывает вопросы: а) как быть с «адекватностью мировому уровню», если ведущие западные обществоведы указывают на катастрофическое снижение этого уровня? б) если современная научная картина мира объективно противоречива, сложна, то что вводить в содержание общего образования? в) что такое «совершенствование общества» (среди обществоведов и политиков взгляды диаметрально противоположны)? г) что такое «духовно-нравственная личность», о *какой* духовности и нравственности идёт речь?

Таким образом, существующая социокультурная ситуация (ценности и практики рыночного общества, плюрализм ценностных позиций) и размытость исходных нормативных определений образования усложняют определение конвенциональных целей образования, а соответственно, возможность оценки его качества. Однако подобное утверждение требует развёрнутых доказательств и рассмотрения существующих подходов к оценке качества образования.

Качество образования: возможности и ограничения существующих подходов

Обратимся сразу к опыту высшей школы. Прежде всего, по причине реализации Болонского процесса и интеграции российской высшей школы в европейское образовательное пространство. Возможно, здесь удастся найти некие общие методологические подходы к пониманию и оценке качества образования.

Однако анализ изданных Росаккредагентством публикаций, отражающих европейский опыт, привёл к неожиданному результату: в них отсутствует ясное изложение методологии понимания качества образования как такового. Стандарты, обуславливающие качество, и принципы оценки имеются, а развёрнутого понимания качества (совокупностью каких интеллектуальных, духовных и прочих качеств должен обладать человек, получивший качественное образование) нет. Точнее, имеются указания на уровень обученности студентов, соответствие их знаний определённым стандартам, описание условий достижения качества, но развёрнутого понимания содержания искомого понятия, повторим, нет. Общее понимание качества, вытекающее из анализа перечисленных документов, сводится к достижению обучаемым определённых стандартов профессиональной подготов-

ки, соответствующих тому или иному уровню и/или направлению образования⁵⁴.

Популярным в Европе и набирающем популярность в России подходом к нормированию качества образования становится сертификация по стандарту ИСО (ISO) серии 9000. Согласно этому стандарту под качеством следует понимать «степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам)». С этих позиций качество образования — это сбалансированное соответствие всех аспектов образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам. Если с нормами и стандартами (обученности) дело обстоит более-менее понятно (хотя и небеспроблемно), то в отношении целей, потребностей и требований всё гораздо сложнее. Ключевой вопрос: чьи это цели и в чём конкретно они заключаются? Если исходить из принципов свободы и рынка, то субъекты образовательных отношений ставят перед собой различные цели, имеют различные потребности и выдвигают различные требования. Стандартизации в таком случае поддается лишь тот аспект качества, который связан с профессиональной подготовкой (нормами обученности, в соответствии с нормами деятельности). Образование в этом случае нивелируется до профессиональной подготовки. К оценке качества среднего образования такой подход малоприменим.

Н.Ш. Никитина и П.Е. Щеглов указывают, что к определению качества образования необходим многосторонний подход⁵⁵. Во-первых, перед образованием ставятся определённые цели, как внешние, так и внутренние. Оно должно соответствовать установленным стандартам и нормам. Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено *качество самих требований* (целей, стандартов и норм) и необходимые *качественные ресурсы* (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.). При соблюдении этих двух аспектов качества важную роль играет *качество образовательных процессов* (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии и т. д.), непосредственно реализующих (обеспечивающих) подго-

⁵⁴ Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Модели аккредитации за рубежом. М.-Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2005; Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Экспертиза качества образования: европейский подход. М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008; Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008.

⁵⁵ Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1 (24). С.52–59.

товку специалистов. И, наконец, ещё один элемент качества образования — *качество результатов* деятельности образовательного учреждения. Далее авторы указывают, что хотя все составляющие качества образования достаточно важны, но, как правило, говоря о качестве, чаще всего имеют в виду именно качество результатов образовательной деятельности, а всё остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. Собственно это и есть развёрнутое понимание качества образования как соответствия целям, априорную приверженность к которому мы заявили с самого начала. Крайне важной в методологическом отношении представляется постановка вопроса о качестве целей образования.

Далее авторы осуществляют ещё одну важную методологическую оговорку, указывая, что все участники образовательных отношений (личности, работодатели, вузы, общество и государство) «заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них *разные* (*курсив наш.* — Авт.), хотя и взаимосвязанные»⁵⁶. Этому достаточно развёрнутому и методологически корректному определению качества образования присущ один недостаток — априорное утверждение о *взаимосвязанности* целей. Это утверждение опирается на абстрактную модель «ответственного потребителя», заинтересованного в качественной услуге, что во многом не соответствует *реальности* культуры и социально-значимых практик.

Схожий подход к определению качества образования предлагают А.М. Новиков и Д.А. Новиков: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям»⁵⁷. Далее они указывают, что поскольку корневое понятие «образование» распространяется и на «образование» как результат (образованность), и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, то и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу. Всё совершенно корректно с методологической точки зрения, за исключением вопроса о содержании *реальных* социальных и личностных ожиданий.

⁵⁶ Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1 (24). С.52–59..

⁵⁷ Новиков, А.М., Новиков, А.Д. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] // Сайт академика РАО Новикова А.М. 2005. URL: http://www.anovikov.ru/article/kachth_obr.htm.

Далее, авторы выделяют пять *элементов* системы образования: 1) органы управления образованием (ОУО); 2) образовательные учреждения (ОУ); 3) образовательные программы (ОП); 4) обучающие; 5) обучающиеся. И четыре субъекта (заказчиков и потребителей образовательных услуг): личность; производство; общество, государство; система образования.

Полностью соглашаясь с предложенным пониманием, необходимо задать вопрос: *что если, в силу рассмотренных выше особенностей современной социокультурной ситуации, цели всех субъектов (статистически значимо) разнонаправлены или недостаточно определены?*

Рассмотренные нами подходы к оценке качества образования обоснованы и технологичны, но одно существенное обстоятельство снижает эффективность их применения в практике. Это абстрактность представлений о «идеальном потребителе образовательных услуг» и размытость нормативно и политически декларируемых целей. В результате мы сталкиваемся с ситуацией, когда содержание «экспертизы качества образования» сводится к экспертизе *условий* образования (наличие учебников, квалификация преподавателей) *уровня обученности* (т.е. соответствия требованиям ГОС имеющихся у учащихся знаний). Причём для оценки последнего используется фактически один универсальный инструмент — ЕГЭ, при всех имеющихся нареканиях о его измерительных возможностях.

Для того чтобы выработать эффективный подход к оценке качества образования, необходимо ответить на вопросы: *кто обучает, кого обучает, как обучает, чему обучает и, самое главное, зачем обучает?* Очевидно, что все составляющие должны учитываться в оценке качества образования. Однако, если вопросы «кто?» и «как?» относительно понятны (оценивать нужно квалификацию учителей и методы и технологии обучения), то вопросы «кого» и «зачем?» — проблематичны. Вытекающий из Закона РФ «Об образовании» ответ на последний вопрос «для того, чтобы человек свободно самоопределялся, был духовно-нравственной личностью, имел знания соответствующие мировому уровню и был нацелен на совершенствование общества» даёт слишком мало оснований для конкретизации желаемых результатов образования. Ситуация ещё более усугубляется принципиальной неясностью возможных направлений «свободного самоопределения».

Представляется, что для снятия этих существенных методологических ограничений необходимо уточнить определение цели образо-

вания. Эта цель (или цели) должна опираться на конвенциональные научно-исторические представления о сущности и содержании образования и указывать на определённый результат образовательного процесса, отражённый в совокупности интеллектуальных, моральных, волевых и нравственных качеств обучаемого, определение ключевых компетенций (понимаемых, как способность справляться с определённым кругом задач). Уточнение целей образования должно очевидным образом вписываться в определённый культурно-исторический контекст, позволяющий соблюсти оптимальный баланс между ориентацией на богатейшие отечественные традиции образования и науки и открытость *лучшим* образцам мирового опыта. При этом потребуются отойти от идеологии «образовательных услуг» к идеологии «воспитания человека и гражданина». В противном случае неизбежен регресс целей к «удовлетворению потребительских предпочтений».

Реализация этой задачи позволит перейти к выбору и/или разработке соответствующего инструментария оценки качества по результату за счёт расширения методик оценки, что поможет преодолеть однобокость и поверхностность доминирующих тестовых методик. Последние, кстати, в силу своих технологических особенностей приспособлены, скорее, к оценке знаний, а не компетенций.

Вторая методологически важная задача — это введение в поле оценки ответа на вопрос «кого обучаем?». Дело в том, что концепция «свободного самоопределения личности» игнорирует очевидный факт: если цели обучаемого не совпадают с целями обучения, консенсус в отношении качества (удовлетворённость потребителя) и достижение целей обучения становятся невозможными. Подобная ситуация — отнюдь не редкость в поле идеологии «свободного самоопределения» и не может фиксироваться существующими методиками оценки, исходящими из абстракции «идеального ответственного потребителя». Другими словами, ситуация, когда школа стремится передать обучаемому определённый уровень знаний, а он стремится получить аттестат (увы, уже не «зрелости»!) и не считает эту совокупность знаний необходимой для себя (ситуация, заметим вполне типичная), непрозрачна для существующих методик и неразрешима в рамках существующей идеологии образования без катастрофического снижения его уровня.

Оценивая качество образования, нам необходимо оценивать позицию обучаемого — его систему ценностей и отношений к образованию (отношение к учёбе вообще, школе в частности, содержанию про-

грамм и т.п.) на предмет согласованности с целями образования, о которых говорилось выше. Если школе не удастся добиться этой согласованности — достижение целей окажется проблематичным. Разумеется, речь не идёт об уравниловке или подавлении личностной позиции (всем по команде принять цели!), напротив, речь идёт о необходимости убеждать и мотивировать учеников на достижение образовательных целей.

Таким образом, система оценки качества образования должна опираться как на традиционную оценку качества педагогического состава и учебно-методического сопровождения образования, так и включать в себя методы оценки качества целеполагания и измерения результатов образования и методы оценки позиции обучаемого.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И.А. ЗЯЗЮНА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Н.В. КУЗЬМИНОЙ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ И СТРУКТУР

Пять лет назад мы предложили идею дальнейшего развития созданной украинскими учёными теории педагогического мастерства, сопоставив её структуру со структурой теории педагогической системы Н.В. Кузьминой. Тогда же была предложена первая графическая модель этой структуры (см. рис. 12). С тех пор эти идеи оказались востребованы и неоднократно опубликованы и в Украине, и в России⁵⁸. Прошло пять лет. Развитие педагогической теории не стояло на месте. Теория педагогической системы дополнена продуктивной идеей *явной и неявной педагогической реальности*, что позволяет, на наш взгляд, дополнить и развить теорию педагогического мастерства идеей его *явных (эксплицитных) и неявных (имплицитных) компонентов*. Чтобы изложить эти размышления, конспективно повторим аналитическое содержание и графическую наглядность публикаций пятилетней давности, опустив мемуарную и эмоциональную части, а затем дополним новыми идеями развития теории педмастерства и представим достаточно полную граф-схему структуры педагогического мастерства учителя.

⁵⁸ Остапенко А.О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166–173; Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41–46; Остапенко А.А. Из чего складывается педагогическое мастерство учителя? // Кубанская школа. 2009. № 1. С. 7–13; Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Шкільні технології [Київ]. 2009. № 2. С. 41–46; Остапенко А.А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал [Нижний Тагил]. 2012. № 4. С. 146–154.

Явные (эксплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

Пять лет назад мы предложили сопоставить понятия и соотнести **структуры педагогического мастерства и педагогической системы**. Во всех изданиях учебника «Педагогическое мастерство» авторы обязательно обращают внимание на то, что «педагогическое мастерство в структуре личности — это *система (курсив наш. — Авт.)*, способная к самоорганизации»⁵⁹. Главными компонентами этой системы Н.Н. Тарасевич определила *гуманистическую направленность, профессиональную компетентность, способность к педагогической деятельности и педагогическую технику*⁶⁰. И.А. Зязюн несколько иначе очерчивает круг элементов педагогического мастерства как системы: *педагогическая направленность личности учителя, профессиональные знания и те же способности к педагогической деятельности да педагогическая техника*⁶¹. Формулировка И.А. Зязюном первого компонента педмастерства как «*педагогической направленности*», на наш взгляд, точнее, и это мы обосновали в прежних публикациях.

Относительно второго компонента педагогического мастерства очевидно, что понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания» — не тождественны. И поскольку первое понятие имеет сотни толкований, считаем правильным употреблять понятие «профессиональные знания», тем более что оно было удачно использовано в первых двух русскоязычных изданиях учебника. Таким образом, окончательно согласимся с определением компонентов педагогического мастерства И.А. Зязюна, которое он дал в книге «Педагогика добра». Но простой перечень элементов ещё не даёт полной картины *структуры* системы педагогического мастерства, которую бы очень хотелось видеть в новом издании учебника. Тем более, что в программе Зязюна «Учитель: школа-педвуз-школа», педмастерство опирается на *системо-деятельностную* многомерную теорию личности В.Ф. Моргуна.

Авторы учебника и хрестоматии «Педагогічна майстерність» довольно часто цитируют и ссылаются на произведения Н.В. Кузьминой, но цитирование, прежде всего, раскрывает те страницы наследия Нины Васильевны, которые касаются вопроса педагогического творчества. Главное же педагогическое изобретение Н.В. Кузьминой — теория педаго-

⁵⁹ Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. С. 30.

⁶⁰ Там же. С. 30–34.

⁶¹ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 129. (Здесь и далее перевод с украинского А. Остапенко).

гической системы — упоминается в учебнике только опосредовано. На наш взгляд, продуктивное использование этой теории могло придать стройность изложению идеи педагогического мастерства как системы и его структуры.

Модель педагогической системы Н.В. Кузьминой (см. рис. 2) довольно полно описывает педагогическую реальность и даёт возможность понять место и структуру такого педагогического феномена как педагогическое мастерство. Напомним определение И.А. Зязюна: «педагогическое мастерство есть комплекс свойств личности учителя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности»⁶². Но поскольку мы имеем дело со свойствами личности учителя, то вероятно довольно просто, глядя на систему Н.В. Кузьминой, определить структуру и состав этого личностного комплекса.

Пять лет назад мы представили следующую граф-схему, состоящую из двух концентричных кругов, внутренний из которых показывает комплекс *свойств личности педагога*, а внешний — его *педагогические способности* (рис. 16):

Соглашаясь в целом с определением И.А. Зязюна о том, что педагогическое мастерство включает в себя вышеперечисленные компоненты, мы позволили себе дополнить (надеюсь, корректно) и кое в чём уточнить это определение.

А. Полностью соглашаясь с определением педагогического мастерства как «комплекса *свойств личности*, которые обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности»⁶³, смеем заметить, что определённые как компоненты педагогического мастерства «педагогическая техника» и «профессиональные знания» не есть *свойства личности педагога*. По нашему мнению, точнее было бы употреблять понятия «владение профессиональными знаниями» и «владение педагогической техникой», так как знания — компонент содержания образования, а педтехника — компонент педагогических средств. Тогда как *владение* чем-либо есть действительно *свойство личности*.

Б. Поскольку *содержание профессионального образования* складывается не только из *знаний*, а ещё и из *умений* (и *навыков* как частного

⁶² Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000. С. 128.

⁶³ Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.



Рис. 16. Модель соотношения структуры педагогической системы Н.В. Кузьминой и структуры педагогического мастерства И.А. Зязюна

случая умений), то компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога, как *владение профессиональными знаниями и умениями (навыками)*.

В. Поскольку к педагогическим средствам принадлежит не только педагогическая техника как комплекс приёмов, а ещё методики и технологии, то вторым компонентом педагогического мастерства следует считать такое свойство личности педагога, как *владение педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)*.

Г. *Педагогическая направленность* как компонент педагогического мастерства не вызывает сомнений в корректности формулировки.

Д, Е, Ж. Поскольку педагогическая система имеет ещё три (кроме педагога) структурные составляющие, считаю, что им соответствует ещё три принципиально важных свойства личности педагога как компоненты педмастерства. А именно *наличие педагогической сверхзадачи* (термин К.С. Станиславского), *интуиция справедливого оценивания* и *интуиция профессиональной ориентации* воспитанников. Понятно, что доминантный (по А.А. Ухтомскому) компонент педмастерства — это наличие *сверхзадачи*, равно как доминанта педсистемы есть её *цель*.

Указанные компоненты педмастерства имеют структурное соответствие компонентам педсистемы:

Таблица 9

Компоненты	
педагогической системы	педагогического мастерства
цель	наличие педагогической сверхзадачи
ученики	педагогическая направленность
содержание образования	владения профессиональными знаниями и умениями (привычками)
педагогические средства	владения педагогическими средствами (методиками, технологией, техникой)
критерии оценки	интуиция справедливого оценивания
следующая образовательная система	интуиция профессиональной ориентации

Таким образом, мы очертили «внутренний» круг (см. рис. 12) компонентов педагогического мастерства. Следуя терминологии Н.В. Кузьминой, назовём их *структурными*.

И.А. Зязюн с коллегами выделяет отдельным компонентом педмастерства *способности к педагогической деятельности*. Н.В. Кузьмина неоднократно довольно детально прописывает структуру педагогических способностей, которая целиком отвечает структуре *функциональных* компонентов педагогической системы. «Внешний» круг на рис. 12 — это структура способностей к педагогической деятельности, комплекс которых, по моему мнению, можно назвать *функциональными*

компонентами педагогического мастерства. Поскольку публикации Н.В. Кузьминой относительно содержания педагогических способностей широко известны, считаю нецелесообразным детализировать эту часть текста.

Подведём первый промежуточный итог.

Структура педагогического мастерства как «комплекса свойств личности»⁶⁴ педагога целиком отвечает структуре педагогической системы Н.В. Кузьминой.

Равно как любая педагогическая система имеет комплекс структурных и функциональных компонентов, педагогическое мастерство состоит из двух групп компонентов — *структурных* и *функциональных*.

Эти компоненты педмастерства вполне соответствуют компонентам педагогической системы, а они всегда заданы явно и известны, поэтому эту часть педагогической реальности мы назвали **явной**. В связи с этим перечисленные компоненты педагогического мастерства мы назовём **явными**.

Таблица 10

Компоненты педагогического мастерства	
структурные («внутренний» круг)	функциональные («внешний» круг)
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога
педагогическая направленность	организационные способности педагога
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками)	конструктивные способности педагога
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога

⁶⁴ Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995. С. 28.

Неявные (скрытые, имплицитные) компоненты педагогического мастерства и их структура

В основу неявной (фоновой, бессознательной, суггестивной) педагогической реальности нами положена общеизвестная модель исторически обусловленных реальностей существования человека В.С. Мухиной. Согласно её исследованиям «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»⁶⁵. Или, как пишет она в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои метаморфозы»⁶⁶.

Графически мы это представить на рис. 6 и здесь дублировать не будем. Так же как и не будем повторять процедуру наглядного совмещения теории Н.В. Кузьминой и теории В.С. Мухиной (см. рис. 9).

Возвращаясь к педагогическому мастерству, мы понимаем, что учитель, воспитатель, директор обязаны уметь вписывать себя, своих воспитанников и всю жизнь руководимой ими школы в эти неявные миры, подробно описанные в первой статье. А стало быть, необходимо выявить и обозначить дополнительные способности педагога, которые разумно назвать *неявными компонентами педагогического мастерства* учителя. На наш взгляд, они таковы:

Таблица 11

Компоненты		
неявной педагогической реальности		педагогического мастерства учителя
предметно-пространственная среда	природная реальность	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
	реальность предметного мира	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы

⁶⁵ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

⁶⁶ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

локальная субкультура отношений	реальность социально-нормативного пространства	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
знаково-символическая реальность	реальность образно-знаковых систем	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы

Раскроем неявные компоненты педагогического мастерства учителя несколько подробнее. Это будет второй промежуточный итог наших размышлений.

А. Способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт. Поскольку каждый человек (и ученик, и учитель) есть часть природного мира (твари), то он со-тварен всем остальным частям этого вмещающего ландшафта. А для того, чтобы создать комфортную ситуацию гармоничного пребывания ребёнка в педагогическом процессе, необходимо либо ребёнка приблизить и вписать в природу, либо природу приблизить к ребёнку. По сути, это два разных пути для сельских и городских школ. Вспомним «зелёный» класс в школе В.А. Сухомлинского. Ключевые педагогические принципы — *природосообразность и со-тварность*.

Б. Способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы. И ученик, и учитель чувствуют себя комфортно и защищены в предметной среде, им обжитой и персонализированной. Таков закон проксемики. Совместное обживание пространства школы, совместное создание удобной и комфортной среды в школе — необходимое условие нормального самочувствия всех. И педагог-мастер должен это уметь. Тут не обойтись без замечательного примера школы А.А. Захаренко. Ключевой педагогический принцип — *персонализированность пространства*.

В. Способность создавать гармоничные отношения в коллективе. Уклад школы может быть разным: иерархическим или равноправным, коллективистским или либеральным, свободным или послушническим. Но он должен быть. Скверно, если разные члены коллектива ведут себя по-разному: одни либеральничают, другие «закручивают гайки». Поэтому учитель (а директор тем более) должен уметь: а) выстраивать уклад, сообразно принятой мировоззренческой позиции; б) уметь вписывать себя в принятый и сложившийся уклад. И здесь пример А.С. Макаренко ключевой. Ключевой педагогический принцип — *соборность отношений всех*.

Г. *Способность создавать, хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы.* Если школа не накопила, как говорят археологи, «культурный слой», она безлика. А безликая школа выпускает безликих людей. Поэтому к числу компонентов педагогического мастерства мы относим эту важную способность. К живой традиции школы мы относим знаковые и символические отношения в школе (действия, обряды, обычаи, церемонии, правила). К живой культуре — знаковые и символические места (школьный музей, школьный сквер) и артефакты (форма, позывной, логотип, эмблема) школы. И учитель-мастер обязан уметь это создавать и хранить. Опыт Полтавского пединститута «эпохи Зязюна» — яркий тому пример. Ключевые педагогические принципы — *бытийность жизни и храмовость пространства.*

Сведём явные и неявные компоненты педагогического мастерства в единую таблицу.

Таблица 12

Компоненты педагогического мастерства

Явные		Неявные
структурные	функциональные	
наличие педагогической сверхзадачи	проектировочные способности педагога	способность гармонично встраивать живой организм школы в существующий природный ландшафт
педагогическая направленность	организационные способности педагога	способность создавать гармоничную и комфортную предметную среду школы
владение профессиональными знаниями и умениями (привычками)	конструктивные способности педагога	способность создавать гармоничные отношения в коллективе (уклад школы)
владения педагогическими средствами (методиками, технологиями, техникой)	коммуникативные способности педагога	способность хранить и преумножать живую традицию и живую культуру школы
интуиция справедливого оценивания	оценочные способности педагога	
интуиция профессиональной ориентации	прогностические способности педагога	

А следом дополним граф-схему (рис. 16) недостающими компонентами и получим окончательную структуру педагогического мастерства как педагогического феномена (рис. 17).



Рис. 17. Структура явных и неявных компонентов педагогического мастерства учителя

Таким образом, опираясь на признанные и устоявшиеся психолого-педагогические теории Н.В. Кузьминой и В.С. Мухиной, можно ясно и предельно понятно выстроить структуру такого педагогического феномена, как педагогическое мастерство, который прочно и надолго вошёл в педагогический словарь благодаря замечательной полтавской научно-педагогической школе А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.А. Зязюна, к продолжателям которой имею честь себя отнести.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА РЕГИОНА: КАК ИЗ ИМЕЮЩЕГОСЯ ПОЛУЧИТЬ ЖЕЛАЕМОЕ?

В настоящее время в исполнительных органах государственной власти различных регионов страны в той или иной степени вопросами воспитания детей и молодёжи занимается как минимум добрый десяток управленческих структур (министерств, департаментов и управлений): по взаимодействию с правоохранительными органами, по делам казачества, военным вопросам и *воспитанию* допризывной молодёжи (слово «воспитание» даже есть зачастую в названии), по взаимодействию с общественными объединениями, религиозными организациями и мониторингу миграционных процессов, по делам СМИ, печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, социальной защиты населения, образования и науки, здравоохранения, культуры, молодёжной политики, семейной политики, физической культуры и спорта. В большинстве этих структур имеются подразделения (отделы, управления), в той или иной степени, профессионально занимающиеся вопросами воспитания. А на местах работают люди, осуществляющие эти функции. Кроме того, существуют государственные и негосударственные органы, также отчасти осуществляющие воспитательные функции (управления внутренних дел, военные комиссариаты, Епархиальные управления РПЦ с отделами религиозного образования и катехизации и т.д.). Многие из этих структур имеет свои **образовательно-воспитательные системы**, но, как известно, именно «у семи нянек (а тем более, если их больше семи) дитя без глазу». Воспитательная система, по Н.В. Кузьминой, состоит из пяти главных компонентов: воспитуемых (те, **кого** воспитываем), воспитателей (те, **кто** воспитывают), содержания воспитания (то, **чему** воспитывают), средств воспитания (то, как воспитывают), и, главное, целей воспитания (то, **зачем** воспитывают).

Беглый анализ нормативных документов различных регионов показывает, что **разные** государственные и негосударственные струк-

туры имеют **разные** (несовпадающие) цели воспитания, **разное** содержание воспитания, **разные** средства воспитания, **разный** кадровый состав, но при этом все они не очень дружно воспитывают **одних и тех** же детей и подростков. Ими занимается и общеобразовательная школа, и школа искусств, и спортивная школа, и казачество, и военкомат, и комитет по делам молодёжи, и... каждый преследует свои цели и свои задачи. Одни пытаются воспитывать «всесторонне развитых личностей», другие пропагандируют «ценности гражданского общества», третьи внедряют правовую культуру, четвёртые профилактируют (а тем, кто этому неподвержен, пропагандируют) пороки (наркоманию, алкоголизм и прочие девиации), пятые агитируют за здоровый образ жизни, шестые ратуют за ценности искусства и культуры и т.д. и т.п. Ответственному, заинтересованному в собственном развитии подростку зачастую просто невозможно согласовать расписания общеобразовательной, музыкальной, спортивной и художественной школ и кружков и клубов по интересам, а иные нерадивые парни и девушки проходят мимо многообразия образовательных и воспитательных возможностей. В одних поселениях (как правило, в городах и райцентрах) «концентрация» количества возможностей дополнительного образования на каждый квадратный километр микрорайона зашкаливает, в глубинке — бедному школьнику податься некуда, за исключением сельского клуба или сельского дома сомнительной культуры. Таковы многообразные реалии воспитательной среды в различных условиях нашего необъятного отечества.

В результате, как правило, региональные системы воспитания детей и молодёжи состоят из нескольких плохо согласованных отраслевых воспитательных подсистем. Но воспитуемыми в каждой из этих подсистем являются одни и те же дети. Схематично это показано на рис. 18.

Этот многослойный и многоуровневый воспитательный конгломерат, как «лебедь, рак и щука» растаскивает единую воспитательную среду на местечковые узковедомственные ниши, среди которых подросток либо теряется, либо просто ускользывает от контроля и профилактики.

Для того чтобы многослойную несогласованную систему воспитания региона привести к единству, необходимо:

- a) многообразие несогласованных целей разных воспитательных подсистем привести к **единству цели** («Все знают, **зачем** мы воспитываем наших детей, и имеют единую стратегию»);

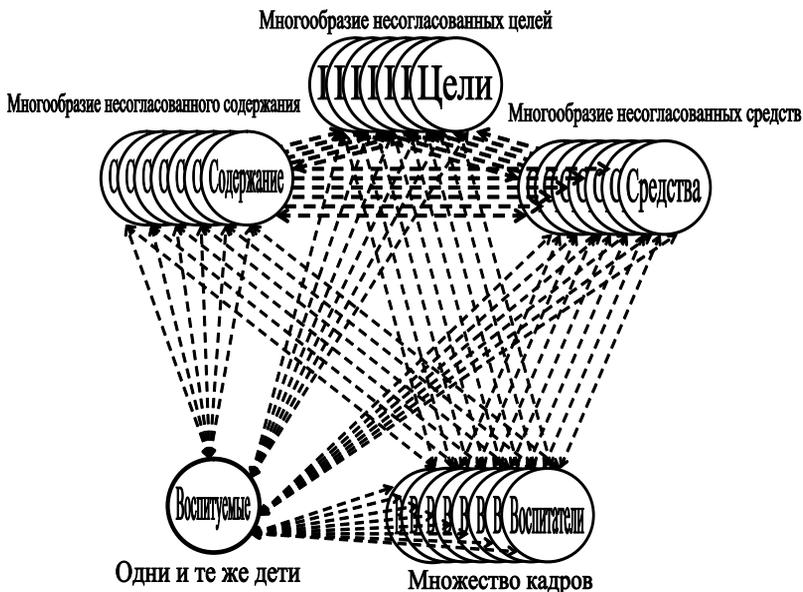


Рис. 18. Модель многослойной несогласованной системы воспитания

б) многообразие несогласованного содержания разных воспитательных подсистем привести к **единому содержанию** («Все знают, **чему** и **что** воспитывать»);

в) на каждом уровне (региона, муниципалитета, поселения) создать координирующий штаб по воспитанию, объединяющий в сетевую структуру воспитательные **кадровые ресурсы** и вырабатывающий цели, содержание и стратегию этой работы;

г) согласовать многообразие средств разных структур и привести его к **единой стратегии** взаимодействия.

В результате получится единая региональная воспитательная система с **едиными целями, содержанием и стратегиями** воспитательной работы (рис. 19).

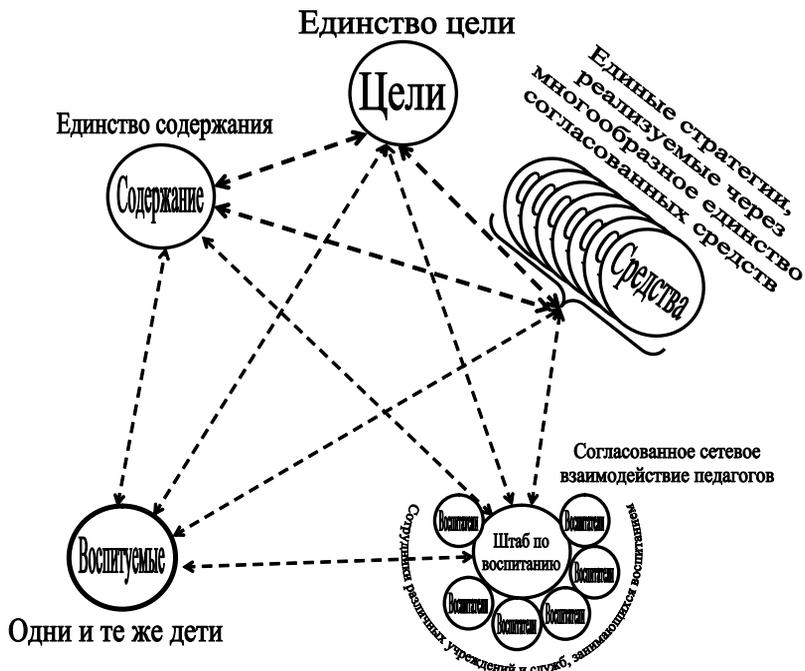


Рис. 19. Предполагаемая модель воспитательной системы региона

Под **единством воспитательной цели** следует понимать согласованную, совместно выработанную *сверхзадачу воспитания* (термин К.С. Станиславского) молодого человека. В советскую эпоху такой сверхзадачей было «формирование всесторонне развитой гармоничной личности — будущего строителя коммунизма». Сторонники вариативности образования (в т.ч. и воспитания) будут всячески противиться идее единства цели. На это резонно заметить, что за последние годы мы по уши нахлебались воспитательного плюрализма, и к чему это привело, мы хорошо видим. Растёт второе поколение инфантильных подростков, «берущее от жизни всё», для которого ответственность есть пустое слово, а смысл жизни состоит в потреблении удовольствий.

Под **единством воспитательного содержания** следует понимать единый спектр *ценностных установок и нравственных нормативов*, которые должны быть принимаемыми и понимаемыми большинством членов воспитательного сообщества. В наибольшей степени это разногласие происходит между СММИ, с одной стороны, и школой и родителями, с другой. Семейные ценности, любовь к Родине, патриотизм не станут нормой для молодёжи, как бы этого ни хотели учителя и родителя, если телеигла ежедневно будет вливать дозу цинизма и насмешки над этими извечными ценностями.

Под **согласованным сетевым взаимодействием педагогов** следует понимать согласованную работу представителей разных ведомств и отраслей. Сегодня она, как правило, сводится к тому, что ряд управленческих структур (правоохранительные органы, военкоматы, комитеты по делам молодёжи, спорткомитеты и т.д.) вываливает на школы и на классных руководителей свои проблемы и свои мероприятия, а учреждения дополнительного образования работают сами по себе так, как им удобно. В результате обилие мероприятий насаивается и все их выполнить просто невозможно, а дополнительное образования концентрируется в городах и райцентрах, и его доступность неравномерна. Для того, чтобы эта работа была согласованной (равномерное распределение мероприятий во времени, равномерное распределение возможностей дополнительного образования в пространстве), следует создать **координирующие штабы по воспитательной работе** разных уровней. По всей видимости, на региональном уровне воспитательный штаб должен возглавлять заместитель главы администрации края по социальным вопросам, а в его состав должны входить руководители государственных (департаменты, управления и т.д.) и негосударственных (общественные организации, православная церковь) структур. Этот штаб и должен формулировать единство воспитательных целей, стратегий и содержания. На муниципальном уровне и в городских поселениях такие штабы должны возглавлять заместители глав муниципальных образований или поселений, ответственные за социальную работу. В их компетенцию должны входить вопросы скоординированного управления и материального обеспечения воспитательным процессом (координация графиков муниципальных и городских мероприятий, уравнивание сферы дополнительного образования в различных поселениях муниципалитета). На уровне сельских поселений эту работу могли бы взять на себя директора общеобразовательных учреждений, которые в максимальной степени владеют воспитательной ситуацией на месте. Но при этом они совместно с заместителями глав сельских поселений должны обладать пол-

номочиями и возможностями координировать работу тех людей, которые непосредственно не являются сотрудниками школ — сотрудников органов культуры (сельских библиотекарей, сотрудников домов культуры и педагогов школ искусств), участковых милиционеров, участковых педиатров, сотрудников органов опеки и т.д.

Сетевое взаимодействие должно состоять в координации воспитательной деятельности разных структур (создании равномерной сети воспитательных возможностей, создании сетевых графиков и расписаний дополнительного образования, создании местной нормативно-правовой базы для успешной деятельности этой сети).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФОБИИ И МАНИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ

Термины «фобия» и «мания» чаще всего применяются в психиатрии для обозначения психических расстройств. Используются они и в обыденной лексике. Конечно же, психические расстройства недопустимы у педагога. А вот фобии и мании в обыденном значении — явление нередкое в учительской среде.

Настоящая статья посвящена описанию наиболее распространённых фобий и маний учителя, их классификации и влияния на педагогическую деятельность.

Определяя рассматриваемые термины, следует отметить необходимость отличать фобию от обычного страха, опасения, боязни, а манию — от обычной увлечённости, привычки. В обыденном значении *фобия* понимается как страх. Но не просто страх, а страх навязчивый, систематически возникающий в определённых ситуациях. Носитель фобии, как правило, осознаёт свой страх, но не может избавиться от него, управлять собой в фобической ситуации. Следует отметить, что страх в определённой степени присущ каждому человеку, в т.ч. учителю. Пожалуй, нет на свете человека, который абсолютно ничего не боится. И в определённых случаях некоторая доля страха может быть полезной: ограждать от опасностей, служить мотивом (стимулом) полезной деятельности. Фобия, в отличие от обычного страха, мешает личности: она ограничивает её поведение, лишает свободы действий, возможности выбора, не позволяет достичь желанных целей. *Педагогическая фобия* — навязчивое, неадекватное переживание страха конкретного содержания, охватывающее учителя в определённой (фобической) обстановке, при встрече с конкретными педагогическими объектами, явлениями, действиями, ситуациями, вызывающее у педагога чувство дискомфорта и в конечном итоге ограничивающее его возможности, профессиональную деятельность.



Мания в общеупотребительном значении — это зависимость, патологическая увлечённость каким-либо видом деятельности, идеей при игнорировании других (игромания, компьютеромания, мания величия и др.). Обычная увлечённость, не переходящая в манию, играет в жизни личности позитивную роль: позволяет самосовершенствоваться, добиваться высоких результатов в каком-либо виде деятельности. Однако, когда увлечённость перерастает в манию, зависимость, она начинает играть в жизни человека негативную роль, выражающуюся в игнорировании многих важных аспектов жизни, видов деятельности, потере контроля над собой. Так, игроман игнорирует работу, семью, занятия спортом и т.д. *Педагогическую манию* мы будем понимать как чрезмерное увлечение педагога какой-либо идеей, видом деятельности при игнорировании других, что так же, как и фобия, ограничивает возможности учителя, его деятельность.

Как видим, фобии и мании объединяют *общие признаки*:

— абсолютизация страха или увлечения, доведение их до состояния навязчивости, абсурда;

— потеря контроля над собой, своим поведением, невозможность управлять собой;

— ограничение жизни, деятельности (избегание определённых ситуаций в случае фобии или игнорирование важных аспектов жизни, деятельности в случае мании).

Педагогические фобии не только ограничивают деятельность педагога, вызывают негативные переживания, но и способствуют возникновению нежелательных ситуаций. Ведь то, чего ты очень боишься, имеет гораздо больше шансов стать реальностью в сравнении с ситуацией, когда ты не думаешь об этом. Получается, что, имея педагогические фобии, учитель программирует негативную педагогическую реальность (например, срыв урока, нарушения дисциплины, нежелательное поведение учащихся, неодобрение со стороны руководства школы или родителей и т.д.).

Что же служит *причиной, побудительным фактором возникновения педагогических фобий и маний*? Мы считаем, что основная причина — это *искажения в системе ценностей учителя, абсолютизация определённых ценностей при игнорировании других и усиленное, иногда подсознательное, оберегание этой системы, чтобы она ни в коем*

случае не поколебалась, потому что педагогу в ней удобно, комфортно, привычно. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Так как педагогические фобии и мании проявляются в рамках педагогической системы и деятельности педагога как её важнейшего компонента, то для их описания и классификации мы взяли за основу *пятикомпонентную модель педагогической системы*, разработанную Ниной Васильевной Кузьминой (см. рис. 1).

Удобство и функциональность этой модели подтверждается её активным использованием в педагогической науке и практике для описания педагогических систем, создания множества прикладных теорий, концепций и моделей. Модель Н.В. Кузьминой отражает структурные и функциональные компоненты педагогической системы.

Опишем педагогические фобии и мании, объектом которых выступают **учащиеся** и которые ограничивают возможности педагога в выполнении **организаторской функции**. Наиболее распространённые фобии и мании здесь связаны с *абсолютизацией ценностей авторитета педагога и поддержания дисциплины* в ущерб ценностям личности учащегося и достижения конкретные педагогических результатов.

Абсолютизация ценности авторитета педагога в ущерб ценности личности учащихся служит причиной возникновения у педагога множества фобий и маний:

— *фобии ошибок и неудач* — избегание ситуаций, в которых учитель вынужден признать и исправить свою ошибку;

— *фобии критики* — сопротивление разговорам и дискуссиям по поводу собственного преподавания; боязнь присутствия на уроке завуча, родителей, коллег; враждебное отношение к критике в свой адрес со стороны учащихся, родителей, коллег, даже доброжелательной;

— *мания судить*: чрезмерное увлечение оценочной функцией. Каждому поступку, мнению школьников учитель даёт однозначную оценку, не допуская никаких полутонов, руководствуясь исключительно собственным мнением. При этом педагог абсолютно уверен, что только он вправе судить других, а другие не должны оценивать его;

— *мания преследования*: постоянное ощущение себя преследуемым, обиженным, несчастным; любой детский проступок учитель расце-

нивает как личную обиду, считает, что ученики сознательно вредят ему, постоянно находится под страхом подвоха, издевательства со стороны школьников; не способен отнестись к очередной проделке с юмором. Такая реакция со стороны учителя только раззадоривает учеников, и они действительно начинают придумывать разнообразные способы навредить педагогу;

— *фобия несостоятельности* — боязнь ситуаций, в которых обнаруживается несостоятельность педагога в каком-либо аспекте деятельности (не может ответить на вопрос, добиться выполнения своих требований и др.);

— *манья величия* — чрезмерное увлечение собственной персоной, преувеличение своих достоинств и игнорирование недостатков, требование от учеников поклонения, повышенного внимания к себе;

— *фобия юмора* — боязнь весёлого настроения класса, шуток вообще и над собой в частности; восприятие любой шутки как насмешки в свой адрес;

— *фобия превосходства учащихся* — боязнь ситуаций, обнаруживающих, что ученик знает больше учителя или делает что-либо лучше него; одним из проявлений такой фобии может служить боязнь одарённых учащихся.

Абсолютизация ценности дисциплины в ущерб ценности достижения необходимых результатов воспитания и обучения служит причиной возникновения у педагога следующих фобий и маний:

— *фобия активности учащихся* — учитель боится проявлений активности школьников, ибо считает, что не сможет ею эффективно управлять, что она нарушит разработанную им схему урока, снизит дисциплину, умалит ведущую роль учителя. Т.е. боится, что класс выйдет из-под контроля, станет неуправляемым. Также педагог может бояться отдельных, особо активных учащихся, не позволяя им проявить себя;

— *фобия самостоятельности учащихся* — учитель с такой фобией не привлекает школьников к организации педагогического процесса, всё решает за них, полностью регламентирует их деятельность. Ну, а делать это легче всего с помощью запретов. Поэтому следствием фобии самостоятельности учащихся выступает *запретом-*

ния — чрезмерное увлечение ограничивающими методами воспитания, стремление полностью оградить детей от жизненных трудностей и неудач;

— *эталомания* — преувеличение роли образца, эталона в образовательном процессе; занижение оценок ученикам, которые решили задачу/выполнили задание своим способом, а не тем, который показывал учитель; постоянное требование «делать, как показано в учебнике (педагогом)».

Перейдём к рассмотрению педагогических фобий и маний, объектом которых выступает **педагог** и которые ограничивают его **гностическую функцию**. Причиной таких фобий и маний зачастую выступает абсолютизация ценности собственного опыта в ущерб ценности педагогических знаний, а также преувеличение ценности стабильности в ущерб творчеству, инновациям.

Абсолютизация ценности собственного опыта служит причиной:

— *фобии теоретических знаний*, носитель которой боится читать научно-педагогические журналы, монографии, считая, что он ничего в них не поймёт и тем более не сможет применить;

— *фобии научно-исследовательской деятельности*, когда учитель боится писать научные статьи, обобщать свой опыт, проводить педагогические эксперименты и т.д.;

— *фобии использования опыта коллег*, когда педагог считает, что не сможет успешно применить передовой опыт коллег.

Может иметь место и другая ситуация — *абсолютизация ценности теоретических знаний в ущерб собственному опыту*. В этом случае могут иметь место следующие фобии и мании:

— *фобия недостатка теоретических знаний*: боязнь того, что имеющихся знаний не хватит, чтобы качественно провести урок, воспитательное мероприятие. Имея такую фобию, учитель тратит очень много времени на подготовку к уроку, изучает огромное количество педагогической литературы, методических материалов, чаще всего делая это несистемно, что вносит сумятицу в его представления о педагогической реальности;

— *наукомания* — наукообразное изложение материала, постоянная ссылка на научные авторитеты;

— *авторитетомания* — чрезмерное увлечение идеями какого-либо авторитета (например, идеями А.С. Макаренко или идеями педагога-новатора) при игнорировании или жёсткой критике других;

— *боязнь неверного применения педагогической методики/технологии*: учитель старается точно выполнить все указания методики, воспроизвести разработку урока, боясь что-то упустить, внести что-то своё.

Преувеличение ценности стабильности в ущерб творчеству, инновациям служит причиной возникновения следующих фобий и маний:

— *фобия новых ситуаций*: учитель боится встречи с новым классом, ведения нового предмета, факультатива. Его «выводят из колеи» незапланированные изменения: другая аудитория, непривычная расстановка парт, присутствие на уроке завуча или коллеги и т.д.;

— *фобия инноваций* — боязнь внедрять новые формы, методы, технологии, содержание обучения. Этому находится множество оправданий: «Это не решит моих проблем», «Это у нас уже есть», «Это требует доработки», «Это приведёт к большим затратам сил и времени» и т.д.;

— *фобия метода/технологии* — боязнь использовать какой-либо метод или технологию: например, групповую работу, компьютерные технологии и т.д.;

— *маниакальное увлечение каким-либо методологическим подходом, теорией, методом, технологией*: например, развивающим обучением; при этом учитель отрицает и резко критикует все другие подходы, что не позволяет ему внедрять инновации, приводит к ригидности и консерватизму мышления, неспособности подобрать к каждому ученику индивидуальный подход;

— *фобия ответственности* — боязнь брать на себя ответственность за конкретное дело, стремление переложить её на других или разделить её с другими. Например, учитель с такой фобией может отказываться от классного руководства, общественных поручений, разработки и проведения открытых уроков, ведения инновационной деятельности и др. Оправдывать свой отказ он может различными способами: недостатком времени, опыта, загруженностью и т.д. При этом он стремится переложить ответственность на других: «За поведение учащихся на моём уроке отвечает классный руководитель», «Воспитание —

обязанность родителей, моё дело — учить», «Администрация школы должна сначала обеспечить мне необходимые условия работы» и т.д.

Объектом достаточно большой группы фобий и маний выступают **средства педагогической коммуникации**. Эти фобии и мании ограничивают выполнение учителем **коммуникативной функции**. Причиной их, как правило, служит *абсолютизация ценности какого-либо средства педагогической коммуникации в ущерб другим*. К этой группе можно отнести следующие фобии и мании:

— *фобия конфликтов*: избегание конфликтных ситуаций либо с помощью жёсткой дисциплины, либо посредством постоянных уступок и потакания;

— *интернет-компьютерная фобия*: боязнь применения информационно-коммуникационных технологий в учебном и воспитательном процессе, и даже просто боязнь компьютера и Интернет у отдельных педагогов, обычно пожилых, не привыкших работать с компьютером;

— *фобия индивидуальной работы с учащимися*: боязнь беседы с трудным учеником «с глазу на глаз», вынесение любого проступка ученика на коллективное обсуждение;

— *мания воспитательных мероприятий*: чрезмерное увлечение организацией коллективных воспитательных мероприятий;

— *игромания*: чрезмерное увлечение игровыми методами воспитания и обучения, когда игра превращается из средства в цель;

— *техномания*: навязчивое стремление технологизировать учебный процесс, преувеличение значимости информационных технологий и технических средств обучения;

— *фобия обратной связи*: боязнь методов обратной связи, так как они могут выявить недостатки в работе учителя.

Учебная информация может выступать объектом следующих педагогических фобий, ограничивающих выполнение педагогом **конструктивной функции**:

— *боязнь быть непонятым*: учитель боится, что ученики не поймут его объяснения, что он не найдёт нужные стиль и тон общения. При этом

он стремится опуститься до уровня учеников: намеренно снижает уровень объяснения материала, чрезмерно «разжёвывает», использует ученический жаргон и т.д.;

— *фобия избытка учебной информации* — учитель боится «перегрузить» учеников лишней информацией, боится, что они её не усвоят, и поэтому максимально сокращает и упрощает учебный материал;

— *фобия недостатка учебной информации*: учитель чрезмерно перегружает учеников информацией, боясь, что они плохо будут знать его предмет, не сдадут экзамен и т.д.;

— *фобия нестандартных ответов учащихся* — учитель подсознательно боится учеников, которые мыслят нестандартно, постоянно спорят, высказывают свою точку зрения, не совпадающую с изложенной в учебнике.

Причиной описанных фобий выступает *абсолютизация ценности учебной информации в ущерб ценности её осмысления учащимися*.

Перейдём к рассмотрению педагогических фобий и маний, объектом которых выступает педагогическая *цель* и которые ограничивают выполнение учителем *проектировочной функции*. Причиной данных фобий и маний выступает *абсолютизация какой-либо одной цели в ущерб другим*. К числу таких фобий и маний можно отнести:

— *фобию воспитания/учёбоманию*: педагог боится воспитывать, так как считает себя неготовым к этому трудному делу. Основной своей функцией он считает обучающую, а воспитательную связывает только с обязанностями классного руководителя или же оставляет родителям и обществу. У педагога могут быть различные оправдания этой фобии: «Много нового материала — нужно успеть всё дать», «У меня сегодня сложная тема, как здесь заниматься воспитательными задачами?», «У них есть классный руководитель», «Любое учебное занятие — уже воспитательный фактор, и этого достаточно», «Воспитание — забота родителей, моё дело — учить»;

— *коллективоманию* — чрезмерное увлечение целями формирования ученического коллектива в ущерб развитию индивидуальности учащихся;

— *манию развития индивидуальности учащихся* — чрезмерное увлечение развитием индивидуальности учащихся в ущерб форми-

ванию у них готовности жить и работать в коллективе, подчиняться его нормам и требованиям;

— *манию достижения целей*, «спущенных вышестоящими инстанциями»: стремление во что бы то ни стало достичь целей, прописанных в программе (Министерстве образования, образовательного учреждения и т.д.) при игнорировании конкретных условий обучения и воспитания, возможностей учеников.

Итак, мы описали некоторые наиболее распространённые педагогические фобии и мании, их классификацию и особенности проявления в деятельности учителя и сделали вывод об их негативном влиянии на результаты такой деятельности. В этой связи возникает вопрос: как учителю избавиться от фобий и маний либо не допустить их проявления?

Мы считаем, что педагогические фобии и мании гораздо легче предупредить, чем искоренять. Поэтому *на этапе профессиональной подготовки будущего учителя* значимое влияние необходимо уделять формированию системы его ценностных ориентаций. Также важно сформировать такие личностные качества, как уверенность в себе, терпение, настойчивость в достижении целей, гибкость мышления, способность к саморегуляции поведения, умение делать сознательный выбор и брать на себя ответственность.

Если фобии и мании уже возникли, то в работе с ними конкретному учителю и школьному психологу могут помочь метод «погружения в фобическую ситуацию» (создание условий вынужденной деятельности в фобической ситуации), когнитивная (работа с вызывающими тревогу мыслями) и поведенческая (выработка социальных навыков, умения пребывать в ситуации, вызывающей страх) терапия, психологические тренинги.

Самое важное при этом — научить педагога управлять своим поведением и эмоциями в ситуации, вызывающей тревогу и страх, и не попадать в зависимость от определённых идей и ситуаций.

Библиография

Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2. М.: Сов. энциклопедия, 1991.

Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование, как ресурс информационного общества // Социологические исследования. 2005. № 7. С. 101–109.

Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000.

Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14–19.

Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации. Автореф. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

Касатиков А.А. Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. № 5–6. С. 62–69.

Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Учёные записки Орловского государственного университета. Т. III. Религиоведение. Вып. 3 / Под общ. ред. Т.Г. Человенко. Орёл: Изд-во ОГУ, 2005. С. 85–88;

Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59–64.

Козлова Н.Н. Социально-историческая антропология. М.: Ключ-С, 1999.

Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. СПб: Политехника, 2002.

Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.

Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11–20.

Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989.

Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.-Рыбинск, 1993.

Кузьмина Н.В. Специалисты — субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология 2005. Методологические и методические проблемы. Вып. 10. / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. СПб: ЦСИ, 2005. С. 9–19.

Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.

Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А. Как учить интеллектуально и педагогически одарённых старшеклассников? // Школьные технологии. 2009. № 4. С. 108–116.

Мишарева Н.Ю., Остапенко А.А., Паскевич Н.Я., Хагуров Т.А. Сопряжённая образовательная система дополнительного образования // Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. С. 25–34.

Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Модели аккредитации за рубежом. М.-Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2005.

Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Экспертиза качества образования: европейский подход. М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008.

Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12–22.

Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.

Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999.

Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898.

Никитина Н.Ш., Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1 (24). С. 52–59.

Новиков, А. М., Новиков, А.Д. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] // Сайт академика РАО Новикова А.М. 2005. URL: http://www.anovikov.ru/article/kacth_obr.htm.

Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41–46.

Остапенко А.А. Из чего складывается педагогическое мастерство учителя? // Кубанская школа. 2009. № 1. С. 7–13.

Остапенко А.А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношения понятий и структур // Шкільні технології [Киев]. 2009. № 2. С. 41–46.

Остапенко А.А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал [Нижний Тагил]. 2012. № 4. С. 146–154.

Остапенко А.А. Скукоживание подлинности или Скоро ли наступит «тепловая смерть» школы? // Народное образование. 2009. № 10. С. 69–70.

Остапенко А.А., Мишарева Н.Ю., Паскевич Н.Я., Ткач Д.С., Касатиков А.А., Хагуров Т.А. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 41–59.

Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Интеллект на службе милосердия или Спасение через развитие // Социальная педагогика. 2012. № 4. С. 89–94.

Остапенко А.О. Педагогічна система і педагогічна майстерність: співвідношення понять та структур // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Вип. 5. Полтава: ПДПУ, 2008. С. 166–173.

Педагогічна майстерність. Підручник / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. К.: Вища шк., 2004. С. 30.

Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавании теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69–76.

Потреблятство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф. Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.

Радаев В.В. Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал, 2005, № 34 (85). С. 63–65.

Рябкина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябкина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 7–20.

Сепир Э. Избр. тр. по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 612.

Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994.

Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. Полтава, 1995.

Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012.

Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008.

Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки. М.: Высш. шк., 1992.

Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.

Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.

Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

Ткач Д.С. Сопряжённая образовательная система профессионального педагогического образования // Вестник МГИМО-университета. 2013. № 1 (28). С. 200–204.

Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 53–64.

Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.

Фруммин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.

Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995.

Библиография

Якунин В.А. Линов Е.Н. Психология педагогической деятельности: Учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1990.

Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988.

Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.

Kasatkov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš: SVEN, 2004. S. 7–12.

Сведения об авторах

БЕДЕРХАНОВА Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета.

Протоиерей Алексей Анатольевич КАСАТИКОВ, кандидат педагогических наук, преподаватель Екатеринодарской духовной семинарии.

КУЗЬМИНА Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, президент Международной академии акмеологических наук.

МАЗНИЧЕНКО Марина Александровна, кандидат педагогических наук, помощник проректора по учебной работе, доцент Сочинского государственного университета.

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов Московской духовной академии.

ТКАЧ Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета.

ТЮННИКОВ Юрий Станиславович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики Сочинского государственного университета.

ХАГУРОВ Темыр Айтеевич, доктор социологических наук, профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН.

ЯНКОВСКАЯ Наталия Анатольевна, кандидат педагогических наук, директор Центра психолого-медико-социального сопровождения «Юго-Восток» г. Москвы.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ**

**Под научной редакцией
В.П. Бедерхановой и А.А. Остапенко**

Научное издание

Корректор Т.И. Денисьева.

Дизайн обложки А.А. Ладанюк.

Компьютерная вёрстка Г.О. Нефёдова

Издательский дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Подписано в печать 24.01.2014. Формат 60 x 90/16
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 8,0
Тираж 500 экз. Заказ № 4131

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных
диапозитивов в типографии ООО «НИИ школьных технологий»