

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. Абрамова
кандидат педагогических наук,
профессор БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Критическая дидактика С.И. Гессена в свете трансцендентальной критики И. Канта

Рассматриваются главные положения критической дидактики С.И. Гессена, согласно которой владение методом научного знания есть умение применять его к решению задач, способность получать самостоятельно новое знание и, как результат, расширять свой тезаурус самостоятельными исследованиями.

Ключевые слова: философия; педагогика; дидактика; метод; знание; антиномия; трансцендентализм

Поставив в центр своей теоретической философии, названной впоследствии трансцендентальной критикой, теорию познания И. Кант перенес ее центр тяжести из *системы в метод*. «Эта критика, – писал он, – есть трактат о методе. А он – система самой науки».

И. Кант впервые в истории философии обосновал творческий, конструктивный характер человеческого познания, мышления и деятельности, показав в «Критиках...», что сами предметы в процессе человеческой деятельности вынуждены сообразовываться с человеческим познанием и его результатами, а не наоборот. И. Кант гносеологически обосновал человеческую свободу, доказав, что человек в принципе способен производить новое – и в теоретической, и в практической деятельности. Таким образом, чисто теоретическая проблема о возможности нового знания оказалась проникнутой у И. Канта глубоко гуманистическим пафосом.

Считая, что познание человека проходит *три ступени*: чувственного созерцания, рассудка и разума, И. Кант утверждал, что процесс познания состоит в синтезировании ощущений с априорными формами чувственности, категориями рассудка и разума. Рассудок является законодателем по отношению к природе, диктует ей свои законы, достоверность научного знания обуславливается априорными формами чувственности и категориями рассудка. Познание мира осуществляется в присущих сознанию всех людей априорных формах и ограничено ими, то есть познаются только явления, данные в чувственном опыте. В обосновании различия между «вещами в себе» и явлениями философ видел главную свою заслугу. Агностицизм И. Канта выразился в скрупулезном теоретическом обосновании непознаваемости, то есть в доказательстве того, что тайны мира никогда не могут быть раскрыты наукой. Так в рамках метафизической философской системы родилась трансцендентальная критика И. Канта.

Педагогические идеи И. Канта тесно связаны с его философским учением. Рассматривая вопросы обучения, воспитания, анализируя проблемы самовоспитания и социальной педагогики он задавался вопросами прежде всего нравственного воспитания, которые пытался решить исходя из идеи воспитуемости человека. Образование и воспитание выводят человека из природного состояния, делают его моральным существом, приобщают к свободе, научают пользоваться разумом.

Исходя из утверждения С.И. Гессена, что «педагогическая система – даже там, где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку – есть только приложение к жизни философских воззрений автора» кажется правомерным углубиться в специфику его философских взглядов, выявить их истоки и составляющие. Это потребовало детального анализа как немецкого неокантианства, так и неокантианских идей в России в их взаимодействии с общефилософской проблематикой начала XX века. Именно в Германии С.И. Гессен становится активным сторонником и проповедником неокантианского направления в философии, во многом определившего главные составляющие его будущей философско-педагогической концепции, рассматриваемой рядом исследователей как связующее звено между смысложизненными поисками русской философской мысли, немецким неокантианством рубежа XIX – XX веков и современными педагогическими личностно и ценностно ориентированными концепциями.

Для более глубокого и полного осмысления основных положений философско-педагогической концепции С.И. Гессена необходимо обратиться к ее истокам – неокантианству Западной Европы рубежа XIX – XX веков и его специфике. Европейское неокантианство имеет своей предысторией так называемую «профессорскую» философию Германии 50-60-х годов XIX века (П. Наторп и другие).

Философские и особенно педагогические опыты П. Наторпа безусловно оказали неоспоримое влияние на становление философско-педагогической концепции С.И. Гессена, поскольку только через философское творчество П. Наторпа последний воспринимает понятие «трансцендентального метода» И. Канта, который составит основу его собственной методологии.

П. Наторп выделяет два главных требования трансцендентального метода, две его части: «Первая есть правильное сведение к уже имеющимся налицо, исторически доказуемым фактам науки, этики, искусства, религии ..., ибо «в начале было дело», творческая работа созидания объектов всякого рода, в которой человек строит самого себя, свою человеческую сущность и, объективируя себя в ней, накладывает глубокую и вполне единую печать своего духа на свой мир, или, скорее, на целый мир таких миров, которые он может считать своими». Второе требование трансцендентального метода состоит в том, что «рядом с фактами должно быть доказано основание «возможности», и с тем вместе «правовое основание»: это значит, необходимо показать и в чистом виде сформулировать законообразное

основание, единство логоса, ratio во всякой творческой работе культуры».

Для П. Наторпа, как и для И. Канта, трансцендентальное означает критическое: критическое против метафизических преувеличений, но критическое также против незакономерного, избегающего закона эмпиризма, ибо саму философию он понимает как метод бесконечного творческого развития. П. Наторп разрабатывает концепцию социальной педагогики, основываясь на идеале неограниченного господства духа и направленной на пробуждение в каждом человеке сознания внутренней свободы. Вслед за педагогическими принципами И.Г. Песталоцци П. Наторп стремился создать систему воспитания, цель которой – гармония индивидуального и социального начал в человеке. В дальнейшем многие положения этой системы окажутся близки философско-педагогической концепции С.И. Гессена, особенно работа П. Наторпа «Философия как основа педагогики», к которой, соглашаясь или полемизируя, он часто обращается в своем «Основах педагогики».

К началу XX века неокантианство оформилось в господствующее течение философской мысли в университетах Германии, его влияние стало проникать за пределы страны. Оно являло собой наиболее оформленную, разработанную и авторитетную философскую систему, сочетающую в себе и достижения немецкой классической философии, и успехи современной науки. Друзья и сподвижники С.И. Гессена по журналу «Логос» Ф.А. Степун и Б.В. Яковенко считали, что если бы С.И. Гессен родился на 30-40 лет ранее и не попал под влияние неокантианства, то, вероятно, стал бы позитивистом-агностиком.

Восприняв неокантианский научно-понятийный аппарат, гносеологическую проблематику, С.И. Гессен критически осмысляет и творчески развивает ее в своей философско-педагогической деятельности (а возвратившись в Россию он обогатит идеи западной педагогики российской ментальностью, вскрыв весь потенциал русской педагогической мысли).

В «русский» период (1910-1921 годы) происходит окончательное становление и оттачивание философской системы С.И. Гессена. Невозможно составить адекватное и целостное представление о его творчестве вне той конкретно-исторической и философской атмосферы, в которой оформились основные идеи его философской концепции, ставшие в дальнейшем фундаментом педагогической системы ученого. С.И. Гессен являлся одним из тех, кто уверенно противостоял мощной волне иррационализма, захлестнувшей русскую философию XX века, пропагандировал и отстаивал идеал европейской рациональности, прокладывая как для философии, так и для педагогики России такие пути, на которых она могла бы обрести «сверхнациональное» значение.

Культурно-философский синтез в России рубежа веков рождался в борьбе позиций и мнений. Русское неокантианство, представляющее одну из таких позиций, было рефлексией на попытку реформирования основных принципов учения И. Канта. Даже в лагере приверженцев

рационалистической философии в России отношение к неокантианству было неоднозначным.

Отметим, что русские неокантианцы (и, прежде всего, С.И. Гессен, Б.В.Яковенко, В.Е. Сеземан), активно пропагандируя идеи своих немецких учителей, переводя и издавая труды Г. Когена, Г. Риккерта, В. Виндельбанда, П. Наторпа, стремились избегать некоторых, присущих немецким школам, внутренних противоречий. Такое синтезирование гносеологии и онтологии (с преобладанием первой) определяет, с одной стороны, специфику развития русского неокантианства, с другой – особенности образовательной концепции С.И. Гессена, сумевшего связать теорию познания с конкретным бытием через разрешение педагогических проблем. «Творить новую философскую культуру» (девиз журнала «Логос») – С.И. Гессен воспринял как главную задачу собственной философской и педагогической деятельности. Фундаментальная для его философии тенденция к расширению сферы трансцендентального представляла собой попытку создания системы цельного знания и намечала путь к новой философии как продуктивного синтеза гносеологии и онтологии.

Определившись в своей исходной философской позиции, состоявшей из трех взаимосвязанных элементов: утверждения необходимости автономного философского знания, признания трансцендентализма и критицизма в качестве основных методов философского познания и убеждения в «национальном» характере философии, С.И. Гессен стремился к их реализации в самостоятельном философском творчестве, проявляя характерный для него диалектический синтезирующий метод.

Неокантианец С.И. Гессен разрабатывая теорию научного образования исходил из тех сторон последнего, которые относились скорее к его содержанию, к определению предмета человеческой деятельности. Такой акцент полагал он, вслед за И. Кантом, диктуется целью нравственного образования, так как личность растет в меру устремленности своей к сверхличным заданиям культуры. «Не в аскетическом отказе от культуры, а в овладении и творческом преодолении культуры обретает она свою подлинную свободу и себя самое. Свобода и личность требуют материала культурного содержания».

Термином «научное образование» С.И. Гессен обозначил тот вид образования, «цель которого есть наука, или знание». Наука, знание, истина есть такая же цель общего образования, как личность, свобода, право. Он считал, что как каждый человек *должен* выработать в себе личность, точно так же каждый человек *должен* быть приобщен к науке и истине, поскольку нет двух знаний – научного и «обыкновенного», а всякое знание, если только оно истинно, уже есть научное знание («Научное мышление», «научное образование» есть только высшая ступень того процесса, начальными этапами которого являются обыденные рассуждения и жизненные познания ребенка). *Нравственное образование* (или образование к Добру) и у И. Канта, и у С.И. Гессена *есть воспитание всего человека*; весь человек в целом

должен быть наставлен на путь творчества и свободного самоопределения. Следовательно, и *научное образование есть воспитание человека в целом, а не одной только его умственной способности*. Как направить всего человека на путь знания, приобщить его к науке – этот главный вопрос и собирался установить С.И. Гессен своей теорией научного образования.

С.И. Гессен хорошо понимал, что при существующей неопределенности самого понятия умственного, или интеллектуального образования вопрос о его цели неизбежно будет решаться различно и выявил два основных течения, между которыми колеблются обычные взгляды на цель образования. Эти две крайние точки зрения, из которых одна была названа им *точкой зрения формального образования*, а другая – *реального*, составляли основную антиномию его теории научного образования, аналогично той, с которой пытался справиться И. Кант в проблеме нравственного воспитания.

Точка зрения формального развития мышления доказывала свою правоту тем, что целью образования не может быть простое приобретение сведений из-за их устаревания и бесконечного разнообразия, в связи с чем школа, по необходимости всегда отстающая от науки и передающая вчерашние истины, никогда не сможет разрешить этой задачи. А если сообщение сведений не может быть целью обучения, то задачей школы должно быть *формальное развитие способности мышления*. Развитой ум всегда сможет приобрести те сведения, которые понадобятся ему в жизни и предусмотреть которые не в состоянии никакое преподавание.

Защитники реального образования считают, что так обстоит дело только в теории. На деле «формальное развитие мышления» означает отвлеченную от жизни школу, предполагает наличие каких-то готовых схем, правил и приемов рассуждения, овладение которыми будто бы приучит ученика к дисциплинированному логическому мышлению. Поэтому формальное образование далеко от того, чтобы давать орудие, которым можно самостоятельно добывать нужные знания.

Точка зрения реального развития мышления – школа должна дать ученику ответы на те вопросы, которые выдвигает ему окружающая его жизнь, сообщить ему полезные сведения, обладая которыми человек сможет ориентироваться в жизни и быть полезным членом общества.

С.И. Гессен *спрашивал*: какие же практические выводы вытекают из обеих точек зрения, так удачно доказывающих свою правоту недостатками противника? Быть может, противопоставляя друг другу обе точки зрения, он несколько утрировал те выводы, к которым каждая из них приводила, и говорил не столько о том, что они утверждали на деле, сколько о том, что они необходимо должны были бы утверждать, если бы они последовательно развивали положенные ими в основу своих взглядов принципы. Но такая утрировка необходима, полагал философ, поскольку поставлена цель понять не только правоту обоих дидактических течений, но и вскрыть общую их ограниченность. Следовательно, за изложенной им самим педагогической

антиномией С.И. Гессен увидел еще более глубокую и «трагическую» гносеологическую антиномию, лежащую в основе первой. Он поставил задачу обнаружить *эту основную антиномию в теории знания, питающую собой борьбу дидактических воззрений*; показать, что последняя не является случайным результатом, а представляет собой педагогическое отражение глубокого и неизбежного философского противоречия.

Эта трагическая антиномия в гносеологии есть антиномия рационализма-эмпиризма. Рассмотрим ее вместе с С.И. Гессеном только в тех ее пунктах, понимание которых необходимо для решения нашей педагогической проблемы. *Эмпиризм* (теоретико-познавательное направление, которое все познание выводит из чувственного опыта (эмпирии); с методологической точки зрения – принцип, согласно которому вся наука, вся жизненная практика и нравственность должны основываться на этом опыте. Противоположность рационализма считает, что для того, чтобы выяснить, что такое знание, необходимо исходить из вопроса о его происхождении. Все знание человека происходит из опыта, оно есть результат накопления в его уме чувственных данных. Так как знание происходит из опыта, то и достоверно оно лишь постольку, поскольку опирается на опыт: опыт есть единственное основание достоверного знания. Поэтому наука и знание – не столько орудия достижения истины, сколько орудия борьбы за существование. Их критерием является полезность, а не истина. Именно такое эмпирическое воззрение на знание лежит в основании и того взгляда на *обучение*, который цель последнего видит только в сообщении полезных сведений с помощью внешних механических средств живого, интересного и остающегося в памяти изложения.

Исходный пункт *рационализма* (совокупности философских направлений, делающих центральным пунктом анализа разум (ratio) – мышление, рассудок – с субъективной стороны, а разумность, логический порядок вещей – с объективной. Рационализм – метод мышления Просвещения, разделяющий оптимизм этого мышления, ибо он верит в неограниченную силу человеческого познания, которое в той или иной степени духовно властвует над всем существующим. Для рационализма важны только еще неразрешенные, но не принципиально неразрешенные проблемы. И. Кант устраняет антиномию эмпиризма и рационализма в высшем синтезе своего критицизма – знание не является механической совокупностью восприятий. Данные восприятия дают уму только повод для анализа врожденных ему идей, которые заключают в себе всю полноту знаний в виде еще нерасчлененной возможности.

Поэтому настоящее знание – не опытное, а сверхчувственное, только через него человек приближается к истине и к подлинной реальности и, в отличие от всегда частных и разрозненных данных восприятия, постигает мир как единое целое, как целокупность законов и истин, вытекающих из немногих основных начал. Следовательно, высшая цель науки – оправдать мир как единое законченное в себе и поэтому разумное и справедливое

целое. Знание об этом целом есть метафизика (которой и подчинены все другие науки). При этом логика (как искусство анализа и дедукции) дает возможность не только проверять истину, но и открывать ее.

Поэтому и *обучение знанию* должно состоять не в передаче каких бы то ни было сведений и фактов, являющихся только поводом и толчком к знанию (которое не может быть никогда сообщено извне), но должно быть порождено только изнутри самим познающим субъектом, самостоятельной активностью его ума. Знание есть способность расчленения и дедукции, поэтому обучение знанию должно состоять в приучении ума к этим логическим приемам мысли. *Точка зрения формального образования есть только отражение в педагогике гносеологического рационализма. Именно эта уже в чистой философии изжитая противоположность рационализма-эмпиризма задает тон в философии прикладной, каковой является теория научного образования.*

Выясним теперь, какие *педагогические выводы* можно сделать из *критической философии*, которой удалось преодолеть рассмотренную гносеологическую антиномию. Подчеркнем, что С.И. Гессен считал, что *преодоление философской противоположности следует достигать не механическим соединением обоих противоборствующих утверждений, а обнаружением их общей ошибки*. При этом С.И. Гессен исходил из того факта, что такая общая предпосылка рационализма и эмпиризма заключается, по мнению И. Канта, в том, что они, то есть рационализм и эмпиризм, *не делают различия* между вопросом о значении и смысле знания и вопросом о происхождении знания. *Эмпиризм* говорит: так как наше знание происходит из опыта, то и значимость его может быть оправдана только опытом. *Рационализм* рассуждает: так как знание в своей достоверности не может быть оправдано опытом, оно происходит из заложенных в душе человека до всякого опыта врожденных идей.

Если *эмпиризм* (исходя из факта, что знание происходит из опыта) делал знание зависимым от чувственного бытия и поэтому смотрел на знание как на орудие, служащее жизни, а *рационализм*, напротив (утверждая, что знание проистекает из врожденных идей), делал его зависимым от сверхчувственного бытия, оправдать которое в его разумной справедливости и составляет подлинную и главную задачу знания, то *критицизм* провозглашал независимость знания от любого бытия, то есть его «автономию». *Наука* не является орудием жизни, у нее нет задачи оправдать разумность и справедливость мироздания. *Знание* имеет цель в себе самом (оно скорее есть то, что впервые порождает бытие).

С.И. Гессен был твердо убежден, что опыт не предваряет знание, а строится научным знанием; что априорные формы знания и есть законы сочетания разрозненных чувственных впечатлений в целостное синтетическое единство. Пусть эмпиризм прав в своем утверждении относительности всякого знания. Пусть верно то, что научные системы в лице устанавливаемых ими законов и фактов меняются, уступая место новым законам и фактам, отвергающим существование того, что еще недавно

признавалось за закон и факт. *Главное* в том, что *сама* смена научных систем не происходит случайно, в *ней* скрывается внутренний закон, неизменный и незыблемый в смене и делающий *ее* возможной. Следовательно, если изменилась научная система, то произошло это потому, что отношение новых данных опыта к предшествующим перестало удовлетворять тем требованиям, которые знание продолжает предъявлять научной системе как таковой. Знание изменчиво только по своему содержанию, а по форме своей оно устойчиво (абсолютно). Любая новая научная система продолжает решать задачу, нерешенную предыдущей. Новый научный закон и факт приходит на смену отвергаемому потому, что качественнее реализует требования целостности и единства, предъявляемые наукой любому закону и факту.

Априорные формы знания, это только указатели *пути*, которому должно следовать научное знание. По-гречески путь есть «метод». Если знание оправдывается в своей достоверности априорными формами, то означает это, что оно оправдывается своим методом. По С.И. Гессену, «метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются как недостаточно разрешающие задачу научного построения». Отдельные законы и факты могут устаревать, но метод не стареет, поскольку именно он строил и старые и новые законы и факты. Но метод и нельзя рассматривать отдельно от опыта, законов и фактов, которые можно усвоить независимо от метода. Метод может быть усвоен, считал С.И. Гессен, только в своей созидающей опыт действительности, в живом применении к данным опыта. Он пронизывает опыт так, как жизнь пронизывает организм, как форма художественного произведения пронизывает его содержание.

В области науки метод есть путь познания, который исследователь прокладывает к своему предмету, руководствуясь своей гипотезой. При этом философия как основополагающая наука дает исследователю средство проверить, подходит ли вообще избранный метод для достижения поставленной цели и последовательно ли использует он этот метод в ходе работы. Разработкой метода философия поддерживает в частных науках живой критический дух. Попытки найти единый метод, который был бы применим всюду, показали, что «универсального метода» не существует, более того, каждый предмет и каждая проблема требуют собственного метода. (Метод и система являются основными направляющими линиями науки.).

Какая же *дидактика* вытекала из такого критического воззрения на знание как на построение бытия согласно присущим ему основным формам? Если неизменна не истина, а присущий ей путь ее нахождения, если жизнь знания составляет его метод, то и *задача обучения должна была заключаться в овладении методом науки, как ее животворящим началом.*

Автор «новой», или «критической дидактики» С.И. Гессен проводил резкую грань между педагогикой и дидактикой двух эпох. «Педагогика XX

столетия не верит в существование «наилучших методов» передачи готовых знаний и вдалбливания готового идеала». «Старую» дидактику, связанную с именами И.Ф. Гербарта, В. Рейна, Т. Циллера, С.И. Гессен считал непродуктивной. Ее парадигму он, по мнению Е.Г. Осовского, назвал «педагогизмом», рассматривающим дидактику как совокупность универсальных методов или технических приемов, призванных наиболее эффективно передать ученикам сумму готовых знаний и умений, сформировать в готовом виде принятые в обществе идеалы. Такая дидактика, по мысли С.И. Гессена, становится безличностной и вырождается в абстрактную нормативную теорию образования.

Итак, *задача обучения – овладение методом науки* – точка зрения *критической дидактики* С.И. Гессена.

Правота теории формального образования состояла в том, что она отвергала преподавание простых сведений, как сведений, и вместо этого ставила обучению задачу дать ученику орудие, которым сведения добываются. Но понимала это «орудие» не как живой метод, а как некую отвлеченную от реального знания психическую способность анализа и дедукции. Теория формального образования (в духе рационализма, полагавшего, что все знание проистекает из врожденных идей) считала, что *задача обучения* – приучить ум к выполнению определенных операций согласно готовым правилам формальной логики. Поэтому она и ограничивалась тем, что предлагала уму ученика готовый и мертвый материал однообразных упражнений на определенные отвлеченно сформулированные правила. Но *метод научного знания* не является отвлеченной способностью строить силлогизмы, анализировать понятия, формулировать определения. Метод нельзя усвоить отдельно от самой им порождаемой науки. *Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания.* Смысл кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в «глубину опыта». И метод, вторил ему С.И. Гессен, можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин (а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания). Подчеркнем здесь тот факт, что С.И. Гессен разделял глубокий и вечный смысл «*майевтики*» Сократа: роль учителя подобна роли повивальной бабки.

Учитель должен не рождать за ученика, а только помогать духовным родам ученика, быть восприимчиком знания, рожденного учеником. «Дать толчок, сообщить направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину, но не показывать шаблон, согласно которому он должен разложить готовую и уже открытую истину, – вот что значит «дать орудие, которым сведения добываются». *Ошибка теории формального образования* состояла в том, что следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только в них и усваиваемого.

Знание есть творческое открытие истины. Поэтому «*дать орудие,*

которым сведения добываются» возможно только на сведения, преподавая реальные знания, подкрепляя картину объяснения знанием реального мира опыта, а не отдельно и независимо от сведений. В этом несомненная *правота теории реального образования* (справедливо восстававшей против безрезультатной схоластики формального образования).

Задача обучения заключается не в том, чтобы сделать человека умнее (усовершенствование ума как чисто психической способности возможно вообще только в известных очень узких границах, полагал С.И. Гессен), а в том, «чтобы сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению. Развитой ум – это не просто сильный ум, это ум научно образованный, воспринявший в себя научную культуру, умеющий подчинять произвол своего мышления объективным требованиям *метода*. Это ум, получивший вкус к истине и усвоивший направление, в котором ее надлежит искать».

Критическая дидактика С.И. Гессена стремится развить подлинную свободу мышления, ибо метод не может быть чем-то внешним, привнесенным, «перелитым в учащегося извне». Это добровольный и самостоятельный настрой на определенный научный лад. Метод субъективен как форма отношения субъекта к миру, но объективен как сверхличностное начало, приобщающее к знанию мира. Метод лишний раз свидетельствует, что «мир не исчерпывается физической и психической действительностью и что есть третье царство, царство ценностей и смысла».

С.И. Гессен пришел к выводу, что отношение современной ему дидактики к дидактике формального образования аналогично отношению трансцендентальной логики И. Канта к старой формальной логике. Если *целью старой формальной логики* была установка общих и отвлеченных *правил*, которым должно следовать мышление (независимо от самого предмета мышления), *форм* (отделенных от опыта и бытия), пропускающих через себя любое содержание, то *трансцендентальная логика* И. Канта, погружая форму в «глубину опыта», была логикой научного опытного знания (тесно связанной с самим предметом, рождаемым знанием). Такая логика предметна, она – осознание того пути, которым движется исследователь мира опыта и расширяет его своими открытиями. Этой *предметной трансцендентальной логике* (проникающей в само «тело» науки), по С.И. Гессену, соответствовала *критическая дидактика*, видевшая цель обучения в приобщении ученика к творческой работе мысли, пользующейся методом науки. Подобно тому, как трансцендентальная логика И. Канта снимала саму противоположность рационализма-эмпиризма, понятие метода, как подлинного предмета обучения, снимало противоположность формального и реального образования.

Методом научного знания можно овладеть только «на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них». Приобретение сведений необходимо сопутствует овладению методом. Но так как сведения

приобретаются путем их «открытия» самими учениками путем их «самостоятельного» построения, то есть путем работы ума, то тем самым неизбежно достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать (достигается и совершенствование ума как чисто психической способности).

Разрешенная С.И. Гессеном в области научного образования антиномия, приведшая к понятию метода, как синтетического начала, порождающего знание, снимала противоположность реального и формального образования. Из вышесказанного С.И. Гессен выводил логические правила дидактики:

- в системе общего научного образования должны быть представлены все ветви научного метода;

- внутри каждой ветви научного знания следует выбирать такие науки, которые полнее и ярче всего выражают существо соответствующего разветвления научного метода;

- при выборе материала преподавания, в пределах той или иной ветви научного метода надо стремиться к тому, чтобы ученик мог ознакомиться со всеми ее основными разветвлениями.

С.И. Гессен считал, что как *критицизм* освободил знание от зависимости его от внешнего бытия и утвердил автономию научного знания, точно так и *критическая дидактика*, видевшая в овладении методом знания высшую цель обучения, воспитывала подлинную свободу мышления.

Таким образом, для *критической философии* знание не является механическим нагромождением данных опыта – *отличие от эмпиризма*, но не является также продуктом анализа немногих основных положений – *отличие от рационализма*. *Знание имеет органический и синтетический характер.*

Какие же педагогические выводы можно было извлечь из этого факта? С.И. Гессен сделал вывод о том, что для *эмпиризма* задача обучения – приобретение сведений; для *рационализма* – формальное развитие мышления; для *критицизма* – усвоение метода наук.

Итак, вслед за С.И. Гессеном, мы установили, что *задачей обучения* является *овладение методом науки*, поэтому для критической дидактики *владение методом научного знания* должно означать *умение* применять его к решению разнообразных задач, *способность* самостоятельно приходить к новому знанию. На вершине научного образования это означало – расширять сферу знания самостоятельными исследованиями. Так, В.Е. Дерюга, исследователь критической дидактики С.И. Гессена, в своей диссертации «Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена» показал, что одной из составляющих этого наследия является оригинальная дидактическая концепция, философско-антропологические основы которой признаны в европейской педагогике и стали предтечей теории проблемно-развивающего обучения (В. Оконь, А. Валицкий).

В дидактическом наследии ученого оказались интегрированными

различные педагогические теории и взгляды, опирающиеся на гуманистическое, личностно-ориентированное понимание бытия человека, с одной стороны, и творческого понимания образовательного процесса, - с другой.

И здесь, полагал С.И. Гессен, учитель незаменим именно как учитель, первая задача которого – мыслить научно, ибо только в живой деятельности учителя метод научного знания поставит перед учеником проблему, разрешит вставшие перед ним вопросы и затруднения. В руках учителя *метод должен быть всегда деятельным*. С.И. Гессен считал такое положение вещей справедливым для любой ступени научного образования.

Учитель, педагог незаменим не только потому, что он один, наблюдая за повседневной учебной работой ученика, может установить степень успешности последней. В еще большей степени, повторим, он незаменим как *учитель*. Только наблюдая учителя в его живой работе, можно овладеть методом научного знания.

Выводы.

1. Понятие метода как синтетического начала, порождающего знание, снимало, по С.И. Гессену, антиномию рационализма-критицизма. Подобно тому, как критицизм И. Канта освободил знание от его зависимости от внешнего бытия и утвердил автономию научного знания, критическая дидактика С.И. Гессена, видевшая главную цель обучения в овладении методом науки, воспитывала ученика (человека) к подлинной свободе мышления.

2. *Научное знание* С.И. Гессен рассматривал как важнейшее средство образования, вводящее личность в мир культурных ценностей, увидев разрешение антиномии рационализма-критицизма в педагогической интерпретации классической философии И.Канта, П. Наторпа и в создании в противовес формальной – новой критической дидактики, оказавшейся способной осуществить синтез эмпиризма и рационализма в педагогике.

Литература

1. Абрамова Л.Г. Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена: монография. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007. 312 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
3. Кант И. Избранное: в 3 т. Т.1. Критика чистого разума. – Калининград: Кн. Изд-во, 1995. 248 с.

Т.И. Безуглая
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ИСОТ БФУ им. И.Канта

Развитие педагогической диагностики в конце XIX, XX веках

Рассматриваются периоды и особенности становления и развития зарубежной и отечественной педагогической диагностики в конце XIX, XX веках

Ключевые слова: психодиагностика; педология; тест; педагогическая диагностика; народное образование

История развития педагогической диагностики насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Любой педагог, строящий свою профессиональную деятельность планомерно и целенаправленно, старается определить мотивацию своих усилий и их результаты. Педагогическая диагностика, в сущности, является процессом и конечным итогом изучения результативности учебно-воспитательного процесса на основе изменений в уровне воспитанности и образованности обучающихся, а также роста педагогического мастерства. Она связана с испытаниями различных способностей, знаний и навыков обучающихся.

В конце XIX начале XX вв. практические потребности изучения преобладающих способностей были сформулированы в виде научной проблемы исследования индивидуальных различий. Эта проблема послужила появлению первых тестов. Ф. Гальтон, известный английский ученый, в течение 1884-1885 гг. провел серию испытаний, с целью проверки физиологических возможностей организма и психических свойств человека. Ф. Гальтон сделал вывод о том, что практика вдумчивого и методичного тестирования - не фантазия, она требует рассмотрения и эксперимента.[6 С.32] Это был первый существенный отход от тысячелетней практики испытаний и проверок, основанных на интуиции.

Дж. Кеттел в своей работе, опубликованной в 1890 г., предоставил список 50 лабораторных тестов, которые в настоящее время, считались бы не тестами, а контрольными заданиями. Эти задания обладали только двумя из известных сейчас требований к тестам: имелась инструкция по их применению и подчеркивался лабораторный (научный) характер испытаний. В то же время идея измерения человеческих свойств и качеств считалась весьма непривычной. Проводилась аналогия с физическими измерениями, а попытки математизации рассматривались как чуждый для гуманитарной психологии уклон.[4 С.40]

К концу 20-х годов XX столетия возникла необходимость в создании специфического направления в науке, связанного с особенностями использования числа и меры. В биологии эту роль выполняла - биометрия, в экономике - эконометрия, в психологии - психометрия, в науке в целом –

наукометрия. С момента публикаций Ф. Гальтона и Дж. Кеттела идея тестового метода сразу же привлекла к себе внимание ученых разных стран мира. Появились первые сторонники тестов и первые их противники. В числе сторонников в Германии были Г. Мюнстерберг, С. Крепелин, В. Орни, во Франции - А. Бине, в США - Дж. Гилберт и др.[6 С.105] Это были исследователи нового типа, стремившиеся связать психологию тех лет с запросами практики. Постепенно стал определяться научный статус тестов. Тем не менее, возможность измерений особенностей человеческих свойств и качеств подвергалась сомнению. Поэтому появление в этой ситуации прикладной психологии под названием «психодиагностика» не было случайностью.

Понятие «психодиагностика» впервые появилось после публикации в 1921 г. работы Г. Роршаха «Психодиагностика» в Берне на немецком языке.[6 С.120] Прикладное направление возникло и в педагогике под названием «педология» (в буквальном смысле - наука о детях).[10 С.76] Хотя педология претендовала на звание науки о комплексном развитии ребенка, в тот период она была в основном прикладной педагогикой, в недрах которой закладывались основы современной педагогической диагностики.

В это время педагогический процесс новой советской школы нуждался в определении эффективности выполнения учебных программ, в соответствующей информации о результатах использования различных методов обучения. Педологи, совместно с преподавателями и методистами занимались разработкой стандартизированных способов сравнения успеваемости учащихся. По мнению П.П. Блонского педагогическая диагностика должна была отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников? Какие методы при этом использовать? Где и как использовать результаты информации о качестве педдиagnostической деятельности? При каких условиях диагностика органически включается в учебно-воспитательный процесс? Каким образом научить учителей самоконтролю, а учащихся – самопознанию?[1 С.57]

Предмет педагогической диагностики в системе педологии традиционно ограничивался применением различных диагностических методов исследований ребенка с целью выявления его психолого-физиологического своеобразия, благодаря чему были выработаны педагогические стандарты.

Исходя из определения предмета педологии, педагогическая диагностическая практика 20 - 30-х годов имела отношение к решению двух типов задач - оценке педагогического метода и оценке личности ученика. Целью оценки метода, по определению Л.С. Выготского, являлось выявление эффективности воздействия однотипных методов на однотипные личности.[2 С.63] Оценка же личности сводилась к выявлению наличного уровня и процесса развития личности, что использовалось с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Взгляд на предмет педагогической диагностики эволюционировал, и к 30-м годам он стал определяться предположением, что в системе педагогических отношений ребенок должен изучаться в определенной социальной, идейной и воспитательной ситуациях.[9. С.35]

В связи с этим ставились вопросы и разрабатывались проблемы диагностики воспитанности личности. Диагностика воспитанности личности основывалась на комплексном анализе ее деятельности. Определялись основные объекты педагогической диагностики:

- воспитанность и сформированность интегративных качеств личности;
- поведение и деятельность воспитуемых;
- воспитательное влияние в зоне социального окружения;
- возможности и особенности семейного, общешкольного, группового коллективов, их педагогическая характеристика;
- содержание и эффективность школьной деятельности.[1 С.78]

На этом историческом этапе педагогическая диагностика рассматривалась только в системе педологической службы. Основными методами исследования были методы психодиагностики и медицинской диагностики, а методы собственно педагогической диагностики еще не были определены.

Становление педагогической диагностики и педологии получило свое дальнейшее развитие в решении коллегии Наркомпроса РСФСР «О состоянии и задачах педологической работы» от 7 мая 1933 г.

Этим постановлением были определены следующие задачи:

- 1) изучение учащихся в целях поднятия качества образования и воспитательной работы, укрепления сознательной дисциплины;
- 2) работа с трудными детьми и работа по профилактике детской трудновоспитуемости;
- 3) работа по ознакомлению педагогов, вожатых, родителей с основами педологии;
- 4) профориентационная работа.[9 С.43]

Появилась необходимость более тесно увязать диагностическую деятельность с практическим участием педологов в организации учебно-воспитательного процесса в условиях всеобщего начального обучения. Педологи должны были обосновать такой метод обучения, который успешно можно было передать учителю. На основе изучения учебной подготовленности и уровня умственного развития детей, педологи должны были обеспечивать комплектование начальных классов школы. Так же, педологам следовало принимать участие в практических мероприятиях по рационализации занятий, общего режима школы и правил внутреннего распорядка; выявлению причин неуспеваемости учащихся и разработке рекомендаций по борьбе с ней; анализу учебной работы в соответствии с возрастными особенностями учащихся.[1 С.90]

Наркомпрос, направляя усилия педологических служб по обеспечению реального участия педологов в учебном процессе, совершенствовал структуру педологических служб, усиливая централизацию руководства ими.

Трехуровневая структура управления педологической службы приобрела следующий вид:

- головной институт в виде межведомственной педологической комиссии и педологической группы при Наркомпросе РСФСР;

- педологические кабинеты и лаборатории в качестве научно-методических центров педологической помощи при облоно, гороно, роно;

- работа педолога или школьной комиссии, ячейки, бригады непосредственно в педологическом пункте школы.

Работа педологических кабинетов строилась в основном по трем направлениям:

- профилактическая работа, направленная на обследование разных сторон развития ребенка в тесной связи с обучением и воспитанием, с целью своевременного предупреждения нарушений интеллекта, формирования у учителей и родителей педологической культуры;

- диагностическая работа, направленная на изучение особенностей (умственных, физических) развития детей, возможных отклонений, выявление их причин;

- коррекционная работа, которая вытекала из диагностической и предполагала педагогическую коррекцию выявленных отклонений.[9 С.61]

В 1924/25 учебном году в учебные планы ряда вузов были включены курсы экспериментальной педагогики и психологии, рефлексологии, а с 1927/28 учебного года педология вошла в учебные планы всех педагогических учебных заведений.

В 1928 году был проведен педологический съезд, издавался журнал «Педология», серьезно решалась проблема подготовки штатов школьных педологов, способных проводить конкретную исследовательскую работу по детям. Специальность педолога получали в четырех педвузах, десяти педтехникумах, двух наркоматах и научно-исследовательских центрах.[9 С.50]

30-е годы XX столетия характеризуются широким использованием тестов во многих странах. Во Франции они стали применяться для дефектологических целей и для профориентации, в США тесты использовались при приеме на работу, в вузы, для оценки знаний школьников и студентов, в социально-психологических исследованиях. В СССР произошла централизация и дифференциация педологической службы. Усовершенствованная подготовка специалистов педологов предопределила успех в обучении и воспитании, а также в совершенствовании управления школой.[6 С.127]

Тесты стали использоваться в двух направлениях: в народном образовании и при профотборе. Тесты стали затрагивать различные стороны жизни. Результаты тестового контроля имели влияние на судьбы миллионов

людей, поэтому породили огромное количество мнений в пользу и против тестов. Большое количество тех, кто их применял, и не меньшее количество тех, кто видел несовершенство этого метода или пострадал в результате его использования, породили во многих странах, в том числе и в СССР, письма в правительственные органы и в газеты с требованием запрета тестов.[9 С.57]

Многие считали, что на основании тестовых обследований, которые проводились в очень большом количестве и с большой частотой, без учета всех объективных факторов принимались решения о переводе некоторых учащихся в классы для умственно отсталых детей. Эти решения зачастую не подкреплялись серьезной проверкой качества инструментария. В организациях и на предприятиях, на основе такого же тестового контроля, без учета личных склонностей и интересов работники распределялись по различным профессиям. Ввиду надвигавшейся тестомании и ряда других причин субъективного характера было принято постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936), наложившее запрет на применение «бессмысленных» тестов и анкет.[9 С.60]

Позже, по мнению А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и А.А. Смирнова (1968), это постановление получило неправомерно расширительное толкование и привело к отказу от разработки научно обоснованных методов психологической диагностики личности вообще, а стало быть, и педагогической диагностики в частности.[3 С. 46]

После Второй мировой войны в течение долгих лет в теории и практике педагогической диагностики не происходило почти никаких изменений. Появлялись отдельные тесты, составление которых поощрялось, например, военной администрацией США. Тем не менее, все эти разработки не получили широкого применения. Лишь в 1960 г. стали активно внедряться тесты, определяющие уровень физического и умственного развития ребенка, необходимые для начала школьного образования (из них в США существовало уже девять групповых тестов). Тем не менее, в своем большинстве эти тесты были методически не совершенны. Важную роль в этот период сыграли две послевоенные публикации о школьных тестах (А. Керна и Р. Мюллера).[5 С.34]

В 1967г. в Берлине состоялась Международная конференция педагогов и психологов, которая определила дальнейшее развитие тестовых методик, ориентированных на определенный критерий, а также неформальных тестов. В 1968 г. в педагогической литературе официально появился термин «педагогическая диагностика» с полным его обоснованием. Данное понятие было предложено немецким педагогом К. Ингенкампом, который в рамках одного научного проекта провел аналогию между педагогической и медицинской диагностикой.[6 С.167]

В 70-е годы XX века в Советском Союзе, в средних школах и для подготовки к обучению в школе были созданы диагностические анкеты, в качестве метода, сочетающего преимущества объективного инструментария с традиционными формами оценки. Эти анкеты широко применить не

удалось. Это было связано с тем, что в последние годы в школе, особенно в начальных классах, использовался табель с отметками, свидетельствующий об основных успехах и неудачах в обучении. Поэтому необходимость в поиске педагогами более точных измерительных методов в эти годы практически отсутствовала.

В отечественной педагогической литературе понятие «педагогическая диагностика» в полной мере стало предметом исследования таких авторов, как А.С. Белкин (1970), А.И. Кочетов (1987), Н.К. Голубев (1988), В.П. Беспалько (1989), Б.П. Битинас и Л.И. Катаева (1993), В.Г. Максимов (1993).[6 С. 173]

В 80-90-х годах XX столетия стали появляться теоретические и методологические работы, посвященные педагогической диагностике и прогнозированию учебно-воспитательного процесса в школе. Также эти работы посвящались подготовке учителей к профессионально-диагностической деятельности, созданию школьных информационно-диагностических центров, особенностям диагностической деятельности учителей разных специальностей. У педагогов, в частности школьных, появилась возможность строить учебно-воспитательный процесс на основе педагогической диагностики. Постепенно стал расширяться круг объектов диагностики в школе. Таковыми объектами становятся диагностика управления, самодиагностика. Характеризуя теоретическую функцию педагогики, В.А. Сластенин указал на ее второй уровень - диагностический (1997).[8 С.57] И.П. Подласый в своем учебном пособии «Педагогика» предоставил студентам учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности (2000).[7 С.65]

Педагогическая диагностика как новое направление педагогической науки требует серьезного и тщательного изучения. В настоящее время культура использования диагностических методов находится в стадии формирования. Причина некоторого отставания России заключена в многолетнем «запрете на тесты» (1936 г.). В связи с этим основные ошибки в аргументации и противников, и сторонников тестовых технологий сохранились. С приходом ЕГЭ, дискуссия переместилась СМИ, а авторитет тестовых методов еще более понизился.

Тем не менее, среди задач современной педагогической диагностики различаются задачи выраженной дидактической ориентации, направленные на оптимизацию педагогического процесса в образовательных учреждениях, а также задачи с более отчетливой общественной ориентированностью, имеющие целью регулировать процесс подготовки педагогических работников, обладающих диагностической компетенцией, как компонента профессиональной компетентности.

Литература

1. Блонский П.П. Педология. Букинистическое издание. - М., 2000.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М., 1930.

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. - М.,2009.
4. Лучинин А.С. Психодиагностика. - М.,2008.
5. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология. - М.,2000.
6. Матвеева Н.В. История зарубежной психологии. - Новгород., 2000.
7. Подласый И.П. Педагогика. - М.,2010.
8. Слостенин В.А. Педагогика. - М.,2002
9. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология// Репрессированная наука. Выпуск 2. СПб.: Наука, 1994.
10. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1996.

Д.В. Лифинцев
доктор педагогических наук,
профессор кафедры специальных
психолого-педагогических
дисциплин БФУ им.И.Канта
DLifintsev@kantiana.ru

А.А. Лифинцева
кандидат психологических наук,
доцент кафедры
специальных психолого-педагогических
дисциплин БФУ им.И.Канта
allif1980@rambler.ru

Феномен социальных сетей в социальной работе

*Рассматриваются основные подходы к определению социальных сетей.
 Представлены характеристики социальных сетей и социальных связей человека*

Ключевые слова: социальная сеть, социальная работа, социальные связи

В середине 50-х годов двадцатого столетия британские антропологи обнаружили, что становится все труднее и труднее понимать поведение каждого конкретного человека или группы на основе таких традиционных категорий, как «родственная группа», «поколение» или «селение». J.A. Barnes и E. Vott разработали концепцию социальных сетей, предназначенную для анализа связей, которые существуют внутри семьи, конкретной общности и/или социальной группы и позволяющую объяснить поведение человека, например, в отношении доступа к работе, политической активности или супружеских ролей [3; 6].

Анализ социальных сетей «...фокусируется на характеристиках паттернов связей между акторами в социальной системе, а не на характеристиках самих индивидуальных акторах и использует эти описания

для выявления их влияния и/или ограничения поведения членов социальной сети» [11, С. 26].

В течение 70-80-х гг. двадцатого столетия появился ряд исследований, результаты которых показывают, что отсутствие/недостаток социальных связей внутри социальной сети являются одним из факторов риска высокой смертности людей при наличии различных заболеваний (например, сердечно-сосудистых и онкологических) [5, 7, 12 и др.].

Эти исследования, прежде всего, опирались на анализ таких характеристик системы социальных связей больных как количество друзей и родственников, семейный статус, принадлежность человека к религиозным и добровольным организациям. Позднее эти характеристики были концептуализированы в качестве устойчивых критериев оценки социальных сетей, в основе которых лежат количественные показатели системы социальных контактов и связей, ее социальная связанность, социальная интеграция, активность или социальная включенность участников. Большинство исследований включало анализ «сильных» (устойчивых, значимых, постоянных) и «слабых» (непостоянных, неустойчивых) социальных связей внутри социальной сети человека [10].

Вторая волна исследований социальных сетей была связана с трудами Т.С. Antonucci, R. Kahn, N.Lin и A.Dean, J. S.House и др. [2, 7, 12, 13 и др.]. Данные работы ориентировались уже не на уточнение структурных аспектов социальных сетей, а на анализ качественных аспектов социальных отношений (предоставление социальной поддержки или, наоборот, негативные аспекты социальных взаимодействий). В этой связи в социальных науках постепенно сложилось представление о том, что социальные сети выполняют основные функции социальной поддержки, обеспечивающей повседневное существование человека.

В этом контексте, R.Kahn и T.Antonucci предложили описывать систему социальных связей индивида посредством «модели сопровождения» (convoy model), в которой человек представляется как своего рода «путешественник», движение которого по этапам жизненного цикла проходит в сопровождении друзей, родственников, знакомых, сослуживцев, партнеров. Эти социальные связи образуют социальную сеть индивида, которая позволяет ему удовлетворять свои потребности, чувствовать сопричастность и разделять значимый опыт, получать помощи и поддержку в случае необходимости. Состав и качество этих связей могут меняться со временем в зависимости от индивидуальной истории развития индивида. [13].

Например, M. Barrera считает, что социальная сеть поддержки может быть определена через количественные показатели, характеризующие «связи, соединяющие индивида с другими людьми в его социальном окружении» [4]. Данные связи могут анализироваться и как свойства социальной сети, и как результат и характеристики отдельных диадических взаимодействий между конкретным человеком и каждым членом его системы социальных связей. D.Unger и D.Powell представили социальную сеть как

«множественные взаимодействия человека с родственниками, друзьями, соседями, коллегами и другими людьми, которые включены в процесс межличностного общения с ним» [15]. Согласно Р. Патнему, социальные сети поддержки – это межличностное общение, построенное на основе некоторых взаимных гражданских обязательств (англ. civic engagement) [1].

В целом, в основе современного понятия социальной сети лежат научные представления, которые рассматривают общество и социальные процессы как результат отношений между людьми, в которых сложным образом сочетаются характеристики и действия индивидуальных субъектов и интернализированных норм. С точки зрения теории социальных систем, сеть может быть определена как «определенный набор взаимосвязей между людьми, имеющий аддитивные свойства, которые дают возможность использовать эти взаимосвязи как целое и позволяют интерпретировать социальное поведение вовлеченных людей» [14].

Таким образом, в обобщенном виде под социальными сетями в настоящее время понимается система социальных взаимодействий человека и характеристики его социальных связей с другими людьми [9].

Свойства социальной сети могут быть представлены через целый ряд их количественно измеряемых характеристик, в числе которых:

1. масштаб или размер (количество членов социальной сети);
2. плотность (степень, в которой члены социальной сети связаны друг с другом);
3. тип связи (отношения, которые определяется на основе традиционной ролевой структуры социальных групп и институтов: например, родственные отношения, работа, соседи и т.п.);
4. однородность (степень схожести социальных характеристик членов в социальной сети);
5. дисперсия (географическая дистанция между членами социальной сети).

Динамически система социальных связей внутри социальной сети описывается через:

1. содержание (тип общения и обмена, например, советы или практическая помощь и т.п.);
2. тип (например, семейные, дружеские, соседские и т.д.);
3. частоту контактов (количество прямых «face-to-face» контактов и/или контактов по телефону или E-mail с членами своей социальной сети, например многократные и/или однократные контакты);
4. сложность (количество типов транзакций и/или социальная поддержка, имеющая место в данных социальных связях; например одно взаимодействие с членом социальной сети может включать, как эмоциональную, так и инструментальную поддержки);
5. интенсивность (важность, придаваемая акторами правам и обязанностям в отношениях);

6. продолжительность (временная продолжительность социальных связей человека, например, эпизодические, повторяющиеся или повседневные контакты и т.д.);

7. реципрокность, направленность или взаимность (степень «двусторонности», взаимности социальных связей внутри социальной сети; пространство, в котором транзакции являются однонаправленными или реципрокными);

8. степень близости (например, степень эмоциональной близости в межличностных взаимодействиях с членами социальной сети);

9. способ поддержания контактов (например, личные встречи, переписка и т.п.).

Таким образом, социальные сети представляют собой, прежде всего, механизм передачи информации, услуг и ресурсов между людьми. Но также они выполняют и более широкие социальные функции, связанные социализацией (в ее различных проявлениях, в то числе и криминальных). Чаще всего социальные сети поддержки рассматриваются как мощный ресурс социального благополучия семей и индивидов.

В контексте социально-педагогической деятельности в микросоциуме организация социальных сетей поддержки может представлять собой метод работы, заключающийся в развитии контактов клиента (ребенка, подростка, взрослого) с локальными сообществами и социумом с целью использования ресурсов неформальной взаимопомощи и поддержки со стороны ближайшего окружения, позволяющий дополнить и поддержать формальные аспекты социальной помощи.

Естественные социальные сети поддержки можно успешно использовать, для того, чтобы дополнить и поддержать формальную социальную помощь. Ключевой ресурс в этом процессе – это поиск и привлечение к сотрудничеству фигур из непосредственного окружения клиента или внешнего социума, которые обладают достаточными материальными, эмоциональными или социальными ресурсами, необходимые клиенту.

Таковыми фигурами могут стать, например, родственники, соседи или друзья клиента, сотрудники какой-либо организации, имеющие возможность уделять клиенту часть своего времени и внимания. Эти люди могут помочь специалисту лучше понять систему отношений клиента и через этот процесс содействовать расширению его социальных контактов и улучшению социального функционирования.

Литература

1. Патнэм Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // Мировая экономика и международные отношения. 1995, № 4.
2. Antonucci T.C. Measure social support networks: hierarchical mapping techniquet. Generations. P.10-12.
3. Barnes J.A. Class and committees in a Norwegian island parish. Human Relations. 1954. №7. P.39-58.

4. Barrera M. Distinctions between social support concepts, measures and models. American Journal of Community Psychology. 1986. №14. P. 413-445.
5. Berkman L., Glass T., Brissette I., Seeman T. From social integration to health: Durkheim in the new millennium. Social Science and Medicine. 2000. №51. PP. 843-858.
6. Bott E. Family and social network. London. 1957.
7. Cohen S., Syme S.L. Issues in the study and application of social support. In Cohen S., Syme S.L. (eds). Social support and health. Orlando: Academic Press, 1985. PP. 3-22.
8. Dean A., Lin N. The stress-buffering role of social support. J. Nervous & Mental Dis. 1977. №165. P.403-416.
9. Fischer C.S., Jackson R.M., Steuve C.A., Gerson K., Jones L.M., Baldassare M. Networks and places. New York. 1977.
10. Granovetter M. The strength of weak ties. Am. J. Sociolog. 1973. №78. P. 1360-1380.
11. Hall A., Wellman B. Social networks and social support. In S. Cohen, S.L. Syme. Social support and health. Orlando: Academic Press. P.26.
12. House J.S., Kahn R. Measures and concepts of social support. In S. Cohen, S.L. Syme. Social support and health. Orlando: Academic Press. P.26.
13. Kahn R., Antonucci T. Convoys over the life-course: attachment, roles and social support. In P.B. Baltes, O.Brim. Life span development and behavior. New York. 1980. P. 253-286.
14. Mitchell J.C. (ed.) Social Networks in Urban Situations, Manchester. 1969.
15. Unger D., Powell D. Supporting families under stress: The role of social networks. Family relations. 1980. №29. P. 566-574.

В.В. Тимофеева
кандидат технических наук, доцент,
профессор кафедры менеджмента
и туристско-гостиничного бизнеса
Калининградского института туризма
(филиала Российской
международной академии туризма)
tina3268@yandex.ru

С.П. Силич
педагог организатор
МОУ СОШ №14 Калининграда

Инновационная система ранней профессиональной, предпринимательской ориентации и успешного вхождения в профессию

Рассматривается инновационная непрерывная система ранней профессиональной и предпринимательской ориентации и успешного вхождения в профессию, охватывающая период с 2011 по 2022 г.г. и включающая общеобразовательную школу, вуз и послевузовский период образования

Ключевые слова: инновационная система; ранняя профессиональная и предпринимательская ориентация, целостный педагогический процесс, успешное вхождение в профессию

Всестороннее развитие личности – представляет генеральную цель целостного педагогического процесса.

Идея целостности педагогического процесса была выражена К. Д. Ушинским. Он понимал ее как единство *административного, учебного и воспитательного* элементов школьной деятельности.

Раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно - только на основе *методологии системного подхода*.

Система - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогический процесс - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. *Педагогическим процессом* называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Педагогический процесс считают системой наук и выделяют следующие *основные части*: общие основы; теория воспитания; дидактика – теория обучения; школоведение.

Школы, как общеобразовательные учреждения предназначены для решения задач развития личности ребенка средствами реализации образовательно-воспитательного процесса в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с детьми 7-10 лет (начальная общеобразовательная школа), с подростками (основная общеобразовательная школа), с молодежью (средняя общеобразовательная школа).

Приоритетными задачами развития личности авторы видят: умственные, эмоциональные, нравственные, физические, индивидуально-личностные, культурологические и профориентационные.

Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации профессиональных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может основываться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях - техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях университетах, академиях, институтах, колледжах). Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

Послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования в ходе профессиональной деятельности в качестве наемного работника или в процессе предпринимательства.

Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в школах, начальных, средних и высших профессиональных образовательных учреждениях, а также в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования – детско-молодежных, учреждениях повышения профессиональной и должностной квалификации (специализированных курсах, центрах и корпоративных институтах).

Реализация приоритетных задач развития личности (умственного, эмоционального, духовно-нравственного, психо-физиологического и социального) может решаться опосредованно через профориентационные технологии.

В Калининградской средней общеобразовательной школе №14 авторы более трех лет ведут консультирование по вопросам реализации целевой долгосрочной программы ранней профессиональной и предпринимательской ориентации школьников на период с 2009 г. по 2022 г. Данная целевая программа осуществляется в рамках школьной комплексной инновационной программы «Мир детей всем миром».

Изначально реализация идеи ранней ориентации опробована в 2009-2010 учебном году в 4 классе с использованием технологии индивидуального доверительного консультирования по выбору профессии. В результате

каждому ученику оказано содействие в оформлении примерной авторской модели желанной профессии, включающей требования этой профессии к претенденту, цель профессиональной деятельности, задачи претендента, необходимые умения, самооценка, личная цель.

Целостность, общность и единство, – главные характеристики педагогического процесса.

Педагоги и воспитанники как *субъекты* являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет *присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством* во всем его многообразии и собственные креативные решения. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть *сущностная характеристика педагогического процесса*, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его *цель, понимаемая как многоуровневое явление*. Педагогическая система организуется с ориентацией на сочетание *целей воспитания и образования*.

Педагогическая задача - основная единица педагогического процесса. Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе.

Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Схема решения педагогической задачи:

1. Анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
2. Проектирование вариантов решения и выбор оптимального для данных условий;
3. Осуществление плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корректирование течения педагогического процесса;
4. Анализ результатов решения.

Движущие силы педагогического процесса.

Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных и субъективных педагогических противоречий.

Принципиальная авторская система ранней профессиональной и предпринимательской ориентации и успешного вхождения в профессию представлена в таблице 1.

Таблица 1

Система ранней профессиональной и предпринимательской ориентации и успешного вхождения в профессию

2011-2012 уч.год										
1 класс Сектор «Ориентир» школьного бизнес- инкубатора (ШБИ) Выбор профессии Разработка авт.проф.мод ели	2 кл То же	3 кл То же	4 кл То же	5 кл То же	6 кл Сектор «Профи» Профи- пробы	7 кл То же	8 кл То же	9 кл То же	10 кл То же	11 кл Уточнение Личного плана образования и карьеры (ЛПОиК)
2012-2013 уч.год										
2кл Сектор «Ориентир» Уточн. проф. выбора. Кодекс ЗОЖ. Компетентно сти. Вклад в ШБИ	3кл Примерный личный план образования и карьеры (ЛПОиК)	4 кл Сектор «Профи» ШБИ. Профи- пробы по специальност ям проф.обр.учр -партнера школы: (Мн,Мг,Инф)	5 кл Профи- пробы Компетентн. проектно- внедр.тренин ги(КПВТ)	6 кл Сектор «Профи» Профи- пробы	7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес- пробы. Сектор «Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Уточнение (ЛПОиК)	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы
2013-2014 уч.год										
3 кл Примерный личный план образования и карьеры (ЛПОиК)	4 кл Сектор «Профи» ШБИ. Профи- пробы по специальност ям проф.обр.уч р.-партнера	5 кл Профи- пробы Компетентн. проектно- внедр.тренин ги(КПВТ)	6 кл Сектор «Профи» Профи- пробы	7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес- пробы. Сектор «Школьное Сколково».	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Уточнение (ЛПОиК)	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мони торинг качества учебы и участия в студ. НИР

	школы: (Мн,Мг,Инф)				Проект «Хай-тек» (авт. достижения)					
2014-2015 уч.год										
4 кл Сектор «Профи» ШБИ. Профи- пробы по специальност ям проф.обр.учр .-партнера школы: (Мн,Мг,Инф)	5 кл Профи- пробы Компетентн. проектно- внедр.трени нги (КПВТ)	6 кл Сектор «Профи» Профи- пробы	7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес- пробы. Сектор «Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер- класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мони торинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпет ентностей
2015-2016 уч. год										
5 кл Профи- пробы Компетентн. проектно- внедр.тренин ги(КПВТ)	6 кл Сектор «Профи» Профи- пробы	7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес- пробы. Сектор «Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер- класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мони торинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпет ентностей	4 курс Мониторинг Профи- компетентно стей и студ. обществ. деят-ти
2016-2017 уч.год										
6 кл Профи- пробы, КПВТ	7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес- пробы. Сектор	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер- класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч Мониторинг личный со стороны	2 курс Мони торинг качества учебы и участия в студ.	3 курс Мониторинг профкомпет ентностей	4 курс Мониторинг Профи- компетентно стей и студ. обществ. деят-ти	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после окончания Проф. обр.

		«Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)				школы	НИР			учр.
2017-2018 уч.год										
7 кл Проект рабоч.места профи в (ШБИ) Профи-дело на РМ, КПВТ	8 кл Проект своего бизнеса, бизнес-пробы. Сектор «Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер-класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мониторинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпетентностей	4 курс Мониторинг Профи-компетентностей и студ. обществ. деят-ти	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после окончания Проф. обр. учр.	1 год профи-деят. Мониторинг проф.карьер ы (горизонталь)
2018-2019 уч.год										
8 кл Проект своего бизнеса, бизнес-пробы. Сектор «Школьное Сколково». Проект «Хай-тек» (авт. достижения)	9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер-класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мониторинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпетентностей	4 курс Мониторинг Профи-компетентностей и студ. обществ. деят-ти	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после окончания Проф. обр. учр.	1 год профи-деят. Мониторинг проф.карьер ы (горизонталь	2 год профи-деят. мониторинг должностно й карьеры (вертикальн ая ротация)
2019-2020 уч.год										
9 кл «Резидент» ШБИ	10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело	11 кл Мастер-класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р.	2 курс Мониторинг качества учебы и	3 курс Мониторинг профкомпетентностей	4 курс Мониторинг Профи-компетентностей и студ.	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после	1 год профи-деят. Мониторинг проф.карьер ы	2 год профи-деят. мониторинг должностно й карьеры	3 год проф. и должн. деят. Мониторинг ротации и

	«резидента»		Мониторинг личный со стороны школы	участия в студ. НИР		обществ. деят-ти	окончания Проф. обр. учр.	(горизонталь	(вертикальн ая ротация)	общественн ой карьеры (в обществ.про фес. объедин.)
2020-2021 уч.год										
10 кл Сектор «Школа лидерства». Дело «резидента»	11 кл Мастер- класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мониторинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпет ентностей	4 курс Мониторинг Профи- компетентно стей и студ. обществ. деят-ти	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после окончания Проф. обр. учр.	1 год профидеят. Мониторинг проф.карьер ы (горизонталь	2 год профидеят. мониторинг должностно й карьеры (вертикальн ая ротация)	3 год проф.и должн.деят. Мониторинг ротации и общественн ой карьеры (в обществ.про фес. объедин.)	4 год проф.и должн.деят. Мониторинг ротации, обществ. и полит. карьеры
2021-2022 уч. год										
11 кл Мастер-класс «Хай-тек»в ШБИ	<i>Выпускники школы.</i> 1 курс Проф.обр.уч р. Мониторинг личный со стороны школы	2 курс Мониторинг качества учебы и участия в студ. НИР	3 курс Мониторинг профкомпете нтностей	4 курс Мониторинг Профи- компетентно стей и студ. обществ. деят-ти	5 курс Мониторинг профи-комп. и ЛПОиК после окончания Проф. обр. учр.	1 год профидеят. Мониторинг проф.карьер ы (горизонталь	2 год профидеят. мониторинг должностно й карьеры (вертикальн ая ротация)	3 год проф.и должн.деят. Мониторинг ротации и общественн ой карьеры (в обществ.про фес. объедин.)	4 год проф.и должн.деят. Мониторинг ротации, обществ. и полит. карьеры	

Выше изложена траектория ранней профессиональной и предпринимательской ориентации школьников в ходе дополнительного образования и воспитания. Основная практико-ориентированная образовательно-воспитательная деятельность осуществляется через комплекс активитетов в рамках школьного бизнес инкубатора.

Предлагаемая система оказывает так же положительное влияние сложившегося профессионального и предпринимательского самоопределения выпускника школы на его послешкольную жизнедеятельность, на достижения успехов в профессиональной и должностной, общественной и политической карьере.

Представленная система отражает основные аспекты целостного педагогического процесса.

В общефилософском понимании целостность трактуется как *внутреннее единство объекта*, его относительная автономность, независимость от окружающей среды; с другой стороны под целостностью понимают единство всех составляющих, входящих в педагогический процесс. Целостность – это объективное, но не постоянное их свойство.

Целостность - синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Целостность определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность, как совершенство всех ее компонентов и системы в целом, как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия.

С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание).

Целостному педагогическому процессу присуще: внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие, в нем непрерывно происходят движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные,

различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Основные аспекты целостности педагогического процесса

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его *четырёх элементов*:

1. знаний, в том числе о способах выполнения действий;
2. умений и навыков;
3. опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного;
4. волевого отношения к окружающему миру.

Сторонами процесса являются:

- содержательная (что развивать и воспитывать, чему учить),
- операционно-процессуальная (как развивать, обучать и воспитывать),
- мотивационная (как осуществлять мотивационное обеспечение педагогического процесса),
- организационная (какие предусмотреть формы организации деятельности учащихся).

В сочетании общего и дополнительного образования в рамках специфики профориентации реализуются основные функции педагогического процесса: образовательные, развивающие, воспитательные.

В рамках общего (предметного) образования задачи профессиональной и предпринимательской ориентации функции педагогического процесса реализуются опосредованно, а в рамках дополнительного образования - непосредственно при решении задач внеурочной полезной занятости детей, подростков и молодежи.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство, лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

1) процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

2) процесса делового взаимодействия педагогов и обучающихся по поводу содержания образования, усвоение которого последними - цель взаимодействия;

3) процесса взаимодействия педагогов и обучающихся на уровне личных отношений (неформальное общение);

4) процесса освоения обучающимися содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

В представленной авторской системе ранней профессиональной и предпринимательской ориентации в полной мере реализуются следующие принципы целостности педагогического процесса:

- индивидуальный подход, основанный на авансированном уважении личности обучающегося и учете его возрастных особенностей;
- развивающий и воспитывающий характер профориентационных процессов, обеспечение креативной активности и инициативного самоопределения учащихся при тьюторской роли педагогов;
- научность и инновационность содержания и методов педагогического процесса;
- мотивирующая сложность при одновременном обеспечении доступности профориентационных процессов;
- практикоориентированность через осознание обучающимися несомненной пользы профориентационных процессов для собственной жизни;
- согласованность требований семьи и школы, общества и государства.

Литература

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
2. Никитин В.А. Социальная педагогика. – М.: Флинта Московский психолого-социальный институт, 2006. – 236 с.
3. Тимофеева В.В., Силич С.П. Профильная подготовка в школе как начальная ступень непрерывного профессионального образования// ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. БГАРФ, 2011.-№2(16).-64-73

Н.Н. Клеменцова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Калининградского государственного
технического университета»
nadiaklem@list.ru

О гуманитарно-культурологической парадигме образования

Гуманитарно-культурологическая парадигма рассматривается как воплощение принципа культуросообразности в образовании. Выясняется роль гуманитарных дисциплин в процессе гуманитаризации современного образования.

Ключевые слова: интеграция образования и культуры; культуросообразность образования; гуманитарно-культурологическая парадигма; гуманитаризация; метапредметные навыки

Связь культуры и образования подчеркивается целым рядом ученых, прежде всего философами и культурологами. Ими отмечается, что самым своим появлением образование обязано необходимости сохранения культуры. Последняя, таким образом, выступает одновременно и предпосылкой, и результатом образовательной деятельности. Культура – концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его приумножении. Как справедливо указывает проф. В.Л. Бенин, уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура, с одной стороны, и воспитание и образование, с другой стороны, не могут быть обособлены друг от друга [3, с. 38].

В.А. Конев, подчеркивая, что культура несет в себе образ человека, сравнивает ее с зеркалом, в котором человек себя видит и в котором он себя узнает. Отделив себя от природы, он отделил себя и от себя, получил способность видеть себя со стороны и относиться к себе самому. В этой способности – трансцендировать себя самого – заложена, по мнению ученого, возможность развития образования как необходимого атрибута всякой культуры [7]. Понимание культуры как сконцентрированного опыта человечества в освоении природного, социального и собственно культурного мира [1, с. 11], а образования как процесса передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей [10] приводят к осознанию дидактического предназначения культуры – обучение и воспитание молодого поколения средствами культуры.

Понимание культуры как воспроизводящейся при смене поколений системы образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества [12, с. 20], приводит к появлению самого образного, с нашей точки зрения, описания естественной взаимосвязи культуры и образования. Автор данного описания В.Ф. Сидоренко отмечает, что образование и культура совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху. «"Для себя" образование — образ культуры, "для культуры" оно — образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а "для социума" — это его "легкие".

На "вдохе" образование "втягивает" в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На "выдохе" культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [16, с. 86].

Пытаясь ответить на вопросы о роли образования в культуре и культуры в образовании, а также осмыслить ряд тесно связанных, но отличающихся по смысловому наполнению понятий, таких как: «культура образования» и «образование (формирование) культуры», «образовательная

культура» и «образование культурой» (с помощью культуры), многие исследователи предлагают метафорические определения рассматриваемых понятий и их отношений. Помимо упомянутых выше сравнений культуры с зеркалом, в котором человек себя видит и в котором себя узнает (В.А. Конев), а также описания образования и культуры как «большого дыхания» (В.Ф. Сидоренко), мы встречаем следующие определения образования:

- образование – это шлюз между личностью и культурой (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова);
- образование – канал в структуре, по которому культура пропускает свое содержание (В.А. Конев);
- образование – защитное кольцо культуры (И.К. Шалеев, А.Л. Веряев);
- образование – это будущее в настоящем, рождающееся будущее в уходящем настоящем (Н.Н. Вересов).

Исследователями установлено, что если зависимость культуры от образования – это субъективная переменная, то зависимость образования от культуры – объективная константа. О.С. Газман отмечает, что сближение понятий образования и культуры не означает их полного тождества. Первое (образование) – путь овладения вторым (материальной и духовной культурой общества) и условие его созидания. По сути, их соотношение во взаимодействии и взаимозависимости лежит в основе теории интеграции и гуманистической педагогики, выходящих на уровень саморазвития и самоопределения личности в гармонии с собой, природой, обществом и культурой [4, с. 150].

Осмысление образовательных процессов с позиции интеграции образования и культуры, осознание роли культуры в процессе образования приводят к появлению ряда понятий, принципиальных для осознания концептуальных моделей современного образования, т.е. современных образовательных парадигм. Речь идет, прежде всего, о культуросообразности образования как соотнесенности образования культуре.

Принцип культуросообразности, признаваемый сегодня важнейшим принципом современного образования, конкретизирует взаимосвязь образования и культуры не просто как обусловливание, а как сущностную взаимозависимость. При этом образование рассматривается прежде всего «как социальный институт с функцией... культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе» [13, с. 20]. Этот принцип пришел на смену выдвинутому Я.А. Коменским положению о «природосообразности» обучения (учиться можно легко, только «идя по стопам природы») и был императивно сформулирован еще А. Дистервегом в статье «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832 г.).

Принцип «Обучай культуросообразно!» означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на

освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества [13, с. 20].

Принцип культуросообразности определяет отношение между образованием и культурой как средой, растящей и питающей личность (П. Флоренский), а также отношение между образованием и обучающимся как человеком культуры. Поскольку культуросообразность определяет меру соответствия культуры и всех компонентов образования (содержания, средств, педагогических задач и др.) [6], можно считать, что общие тенденции в развитии современного образования связаны именно с качественными преобразованиями его культуросообразности. Речь идет, в частности, о приоритетном развитии образования в контексте его непрерывности, максимального развития возможностей каждого человека; о повышении роли образования в расширении масштабов межкультурного взаимодействия, в формировании толерантности, сохранении своего языка и культуры в условиях полилингвизма и глобализации культурных процессов и др.

Воплощением последовательной реализации принципа культуросообразности в образовании, отражающим современную культуру с ее разноплановостью, объемом и тенденцией к непрерывному обновлению, является гуманитарно-культурологическая парадигма. Она приходит на смену исчерпавшей свои возможности знаниево-просветительской парадигмы. В условиях стремительного роста объема знаний в современном мире становится очевидным то, что функция образования не сводится к знаниевому насыщению человека. Как справедливо замечает А. Птушенко, обучаемого нельзя набить знаниями, как мешок – картошкой [11]. Задача образования – научить человека правильно мыслить и самому добывать новые знания, без сожаления отбрасывая все устаревшее.

Одновременно жизненная практика убедительно показывает, что широта познания может удивительным образом уживаться с «недообразованностью человека в собственно человеческом аспекте» [15]. Смена образовательных парадигм в этой связи рассматривается исследователями как закономерное восхождение к более целостному пониманию самого феномена образованности. В структуру данного феномена теперь включают, помимо «знаниевого» и деятельностного опыта, опыт культурно-личностной самоактуализации человека. Так, И.Я. Левяш и С.Е. Левяш культурно-творческую способность к формированию, развитию и реализации человеческого капитала признают интегральным критерием «сущностной современности» общества начала XXI века – как бы оно себя не называло («эпохой глобализации», «информационным веком» и т.п.). Высокая же образованность, в этой связи, рассматривается как необходимая предпосылка и одновременно основной капитал данного общества [8, с. 6]

Осмысление роли гуманитарной составляющей в образованности взрослого человека, осознание недостаточности ее реализации лишь на уровне средней школы, приводят к появлению таких понятий, как «гуманитарная составляющая профессионального образования», «гуманитарная валентность уровня профессиональной компетентности» (С.В. Белова), «гуманитарная образованность инженера» (П.С. Лернер). Очевидно, что развитие данных понятий возможно только в рамках гуманитарно-культурологической парадигмы образования, ориентированной, в отличие от «наполнительной» парадигмы, на становление человека в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем.

Сегодня исследователи пишут о том, что человек получает образование, чтобы в какой-то степени стать соучастником культурного процесса [9, с. 30], вести диалог с культурой, т.е. быть не только ее потребителем, но и носителем, и творцом. В этом усматриваются гуманитарные ориентиры новой образовательной парадигмы. Ее становление осуществляется в русле общей гуманитаризации образования, т.е. системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых [5].

Мы согласны с мнением тех специалистов, которые считают, что утверждение гуманитарных ориентиров в образовании не может осуществляться только за счет предмето-центризма, т.е. наращивания в учебном плане объема гуманитарных дисциплин, поскольку может привести только к так называемой «вялой гуманитаризации» (К. Ясперс). Очевидным представляется то, что гуманитаризация должна реализовываться не только в логике учебного предмета, но и в учебном процессе [14, с. 99]. А это, прежде всего, касается самой образовательной среды или, точнее, культурно-образовательного пространства, в котором человек находится, и в котором происходит его приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов. Видимо, именно такая гуманитаризация и может считаться «превращенной формой» принципов природо- и культуросообразности, т.е. соответствия природе человеческого.

Вместе с тем, нельзя не признавать тот факт, что на развитие «человеческого в человеке» направлены усилия, прежде всего, гуманитарных наук. Они ориентированы на познание человеком самого себя, в том числе и создаваемой им реальности, принципов этого познания. Существенным представляется то, что, применительно к образованию, такое познание невозможно без содержательного диалога всех гуманитарных (человековедческих) дисциплин в процессе обучения. О специфике данных дисциплин написано многое, мы же отметим здесь лишь несколько существенных, с нашей точки зрения, моментов.

Подчеркнем, что специфику гуманитарных дисциплин создает, прежде всего, их предмет. Предметы и процессы, подлежащие гуманитарному изучению, являются «соизмеримыми с человеком»: они касаются либо

человеческой жизни, либо являются плодами человеческих действий. Кроме того, все гуманитарные науки берут в расчет человеческое сознание. Поэтому ими изучается весь спектр жизнедеятельности человека, связанный с его «сознательным одухотворенным бытием»: язык, ценности, коммуникация, символы, общественные образования, культурные смыслы [18].

Основная стратегия гуманитарного исследования – интерпретационная практика. Из осознания этого момента родилось противопоставление объяснения и понимания, кардинальное для постижения специфики гуманитарной культуры по сравнению с естественнонаучной. Действительно, в гуманитарном познании существует лишь контекстное осмысление исследуемого понятия. Здесь речь идет не столько об объяснении, сколько об интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящей на сущностное понимание данной информации. Исследователями также отмечается большая слитность познания с эмоциональной сферой в таких процессах смыслового восприятия. Это позволяет обучаемым наиболее полно и психологически комфортно освоить современный культурологический, гуманитарный контекст, используя для этого адекватную систему средств [19, с. 83].

Поскольку в гуманитарном образовании делается акцент не на «научении - усвоении», а на «познании – понимании», оно предполагает организацию соответствующих условий «самостроительства личности», т.е. развития ее универсальных способностей как основы индивидуализации. К таким условиям относится развитие образовательных технологий, вооружающих обучающихся не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, самостоятельного проникновения в сущность явления.

И, наконец, функции, выполняемые гуманитарными дисциплинами, как и гуманитарным знанием в целом, заключаются не только в удовлетворении сугубо познавательного интереса, но и в выполнении важного общекультурного - «смысложизненного» (Е.В. Ушаков) предназначения. Именно гуманитарное знание (1) является естественным выражением процессов гуманизации и гуманитаризации в образовании, (2) характеризуется антропоцентрической и ценностно-ориентированной сущностью, (3) выступает инструментом социо-культурного самоопределения личности.

Думается, что уже этого, краткого перечня характеристик, объединяющих разнообразные гуманитарные дисциплины, достаточно, чтобы осознать их мощный образовательный потенциал в становлении современного человека, все чаще называемого «человеком культуры». Даная роль, кроме того, обуславливается формированием не только предметных, но и метапредметных умений (аналитических, учебно-информационных, коммуникативно-речевых), а также достижением метапредметных результатов, дающих возможность человеку принимать решения не только в

рамках заданного образовательного процесса, но и в разных жизненных ситуациях.

По наблюдению исследователей, метапредметной оказывается и сама гуманитарность. Так, Е.А. Соколов и Буланкина рассматривают гуманитарность как метапредметность в образовательном пространстве, направленную на формирование универсальных (надпредметных) знаний и умений в работе с гуманитарным знанием. Гуманитарность понимается как имманентная, неявная структура, делающая некое явление надпредметной, целостной сущностью и органично входящей в нее [17]. Аналогичный взгляд на гуманитарность позволяет некоторым авторам говорить о гуманитарности естественных наук и о том, что такие гуманитарные предметы, как история и литература, не всегда могут быть гуманитарными [20].

Из несоответствия между гуманитарными предметами и гуманитарностью как метапредметной областью со всей очевидностью вытекает вывод о связи гуманитарности с языком и культурой [17]. Для Л.Ф. Бабенышевой, например, метапредметный характер гуманитарности означает то, что ее предметной областью выступает не какая-то учебная дисциплина или конкретная предметная информация, а языковая деятельность человека, его способность «самовысказывания» в условиях многообразия его отношений [2]. Подлинно гуманитарная деятельность, таким образом, усматривается там, где личность связана с языковой реальностью.

Полностью разделяя высказывания исследователей о метапредметном характере гуманитарности, добавим, что, по нашему убеждению, ресурс данной метапредметности находится в языке и культуре. Нам также представляется значимым то, что классическое образование – как прототип гуманитарного – будучи направленным на формирование культурной элиты общества, предполагало обучение, прежде всего, древним языкам и знакомство с текстами античных авторов.

Понимая, что культура не существует вне языка, что в языке находят отражение общие знания людей о традициях и культурных ценностях общества, а также то, что понимание окружающего нас как одушевленного, так и неодушевленного мира происходит в языковом пространстве, мы с необходимостью отмечаем роль языковых дисциплин в современной гуманитарно-культурологической парадигме современного образования. Данные дисциплины, с нашей точки зрения, обеспечивают естественный переход от знакового и объясняющего обучения – характерного для традиционной системы образования – к смысловому и понимающему обучению в рамках гуманитарно-культурологической парадигмы. Адекватным такому характеру образования становится познавательный, а не обучающий способ вхождения в культуру, обеспечивающий подлинную гуманизацию и гуманитаризацию современного образования и определяющий основной смысл происходящих в нем преобразований.

Литература

1. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
2. Бабёнышева Л.Ф. Гуманитарные науки в повышении качества педагогического образования. Режим доступа: <http://vsip.mgoru.ru/data/2920.doc>
3. Бенин В.Л. Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ// Новые ценности образования: Культурная парадигма, 2007. № 4(34). С. 38-44.
4. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности// Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы/ Сб.науч. тр. Под ред.Газмана О.С. - М.: Изд.АПН СССР, 1989. С.150-169.
5. Гуманитаризация образования //Сайт «Энциклопедии и словари». Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Gumanitarizacija-Obrazovanija-445.html>
6. Захарова Г.П. Соотношение образования и культуры в гражданском обществе. Режим доступа: <http://www.mzst.ru/pages/20-g.p.-zakharova-sootnoshenie.html>
7. Конев В.А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование): Пособие по спецкурсу / В.А. Конев. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1999. 109 с.
8. Левяш И.Я., Левяш С.Е. Гуманитарно-культурологическая модель образования для всех / И.Я. Левяш, С.Е. Левяш. - СПб.: Эйдос, 2011. 292 с.
9. Лобок А. Содержание образования: конфликт парадигм/Библиотека культурно-образовательных инициатив. – М.: Эврика, 2003. 208 с.
10. Петрова О.О., Долганова О.В., Шарохина Е.В. Педагогика. Конспект лекций / О.О. Петрова, О.В. Долганова, Е.В. Шарохина. - М.: Эксмо, 2008. 193 с.
11. Птушенко А. Учить ли школьника культуре? Режим доступа: http://lit.lib.ru/p/ptushenko_a_w/text_0200.shtml
12. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования//Социально-философские проблемы образования. – М.: Логос, 1992. С. 10-34.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. 424 с.
14. Сенько Ю.В. Гуманитарные основания образования// Образование в условиях формирования нового типа культуры: III Международные Лихачевские научные чтения 22-23 мая 2003 года. - СПб.: СПбГУП, 2003. С. 96-99.
15. Сериков В.В. Парадигма современного образования: ориентация на личность. Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/1.html>
16. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. – М.: Логос, 1992. С. 86-102.
17. Соколков Е.А., Буланкина Н.Е. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления / Е.А. Соколков, Н.Е. Буланкина. – М.: КД Университет, 2011. 232 с.
18. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки / Е.В. Ушаков. – М.: Экзамен, 2005. 528 с.
19. Хорошенкова А.В. Гуманитарно-культурологическая парадигма современного исторического образования// Новые ценности образования: Культурная парадигма, 2007. № 4 (34). С.81-87.
20. Эпштейн М.Н. Конструктивный потенциал гуманитарных наук: Могут ли они изменять то, что изучают?//Философские науки, 2008. № 12. С. 34-55