

УДК 378

Ромм Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, tromm@mail.ru, Новосибирск

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. По своим масштабам и спектру последствий процесс стандартизации образования представляет собой не только нововведение в сфере образования, но и социальное явление, характер которого весьма противоречиво оценивается в общественных и педагогических дискуссиях. В статье рассмотрены воспитательные аспекты проблемы в вузе: противоречивость представлений о месте воспитания в процессе высшего профессионального образования; неопределенность воспитательной компетентности выпускника педагогического вуза. Обращение к теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), методологии социального воспитания (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм) позволяет сформулировать нормативно-интерпретативные ориентиры реализации стандарта воспитания в педагогическом вузе.

Ключевые слова: стандарт, социальное воспитание, нормативно-интерпретативный подход, социализация

Romm Tatiana Aleksandrovna

Doctor of Pedagogical sciens, Professor of the department of pedagogics and psychology of institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, tromm@mail.ru, Novosibirsk

EDUCATION STANDARDIZATION IN THE HIGHER PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. On the scales and a range of consequences process of standardization of education represents not only an innovation in education, but also the social phenomenon, character of that is very inconsistent and is estimated in public and pedagogical discussions. In article educational aspects of the problem in higher education institution are considered: discrepance of ideas of an education place in the course of higher education; uncertainty of educational competence of the graduate of pedagogical higher education institution. The appeal to the theory of educational systems (Novikov, N.L.Selivanov), methodologies of social education (A.V. Mudrik, T.A.Romm) allows to formulate standard and interpretive reference points of implementation of the standard of education in pedagogical higher education institution.

Keywords: standard, social education, standard and interpretive approach, socialization

Цели стандартизации, с одной стороны, должны быть соотнесены с обеспечением задач модернизации образования, которая неизбежно сопровождается процессами стандартизации (стандарты обучения, стандартизированные тесты, системы качества и т.д.), при этом «воспитанию нужны прямые выходы на экономику, минуя стандартизированные тесты учебных достижений»

[6, с. 18]. Сказанное значительно усложняет саму постановку вопроса о введении некоего обязательного уровня требований к подготовке выпускников образовательного учреждения (в том числе – вуза) и соответствующих этим требованиям содержанию, методам, формам, средствам воспитания и контроля.

Стандартизация воспитания в высшей

школе имеет свои особенности.

Во-первых, неопределенность представлений о месте воспитания в процессе высшего профессионального образования. С одной стороны, ни у кого не вызывает сомнения факт того, что образование в постиндустриальном обществе – это не только систематическое обучение, но – развитие ряда навыков (креативность, лидерство, способность работать как самостоятельно, так и в команде и пр.), необходимых человеку для жизни в обществе. Т.е. фактически речь идет о социальном воспитании как освоении социальных компетенций [5]. С другой – несмотря на внимание теории профессионального образования к различным аспектам профессионального воспитания (Е. В. Богданова, Н. Н. Киселев, Р. В. Литвак, Н. М. Рассадин, А. В. Репринцев, Е. Н. Сорочинская, А. И. Тимонин и др.), признанию роли и значения личностного измерения высшего образования, в учебно-воспитательном процессе вуза зачастую отсутствует гуманитарный подход к операционализации «человекообразующей» миссии высшего образования. Это выражается в доминировании количественных критериев оценки качества воспитательной работы университетов, преобладающем «дидактизме» в формулировании целей и задач, остаточном принципе финансирования воспитательной сферы и т.д.

Хотя, как показывает анализ исторического опыта профессионального образования, реальность вузовского образования была и остается неоднородной. Так, уникальность историко-педагогического образования, реализованного в ряде педагогических вузов СССР (Воронеж Кострома, Курск, Новосибирск, Челябинск), во многом, заключалась именно в простроенном социально-воспитательном аспекте профессионального образования, направленного не только на освоение учебных дисциплин, но – на становление социального самоопределения, на эмоционально-личностную сторону процесса, которая позволяла актуализировать субъективное переживание объективных ситуаций [9]. Реализация подобной направленности была связана с рядом условий (непрерывность профессиональной практики, сложившаяся система традиций в жизнедеятельности факультета, сотрудничество с уч-

реждениями социальной сферы, волонтерская деятельность студентов и пр.), которые формировали субъективно значимую систему профессиональных, личностных, социальных ценностей. Продолжение и развитие данных тенденций мы наблюдаем и сегодня [См., напр.: 1; 3; 7].

Во-вторых, компетентностная модель новых стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) весьма поверхностно определяет воспитательную компетенцию как составную часть подготовки выпускника. В ситуации обсуждения и введения в действие ФГОС общего образования в школе с 2011 г., налицо – разрыв между стратегией современных стандартов общего образования и стандартов высшего педагогического образования. Так, например, на весь профессиональный цикл стандарта педагогического образования (внегосударственные дисциплины: психология, педагогика, безопасность жизнедеятельности, методика обучения и воспитания по профилю подготовки) отводится 35–45 зачетных единиц (165–175 часов). В характеристике бакалавра педагогического образования не предполагается знакомство с воспитательными технологиями, тем более владение ими. В стандарте психолого-педагогического образования объем часов на профессиональный цикл несколько больше, но и там воспитательный компонент раскассирован по разным компетенциям, разным предметам, и формирование воспитательной составляющей выпускника во многом зависит от субъективного фактора: кто и как формирует основную образовательную программу и рабочие программы дисциплин.

С другой стороны, компетенции как многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучающихся, вряд ли могут быть в полной мере стандартизированы. Они тяжело поддаются операционализации и измерениям. Трудность здесь видится в том, что компетенцию нельзя трактовать как сумму предметных знаний и умений. Скорее это приобретаемое в результате обучения новое качество, интегрирующее междисциплинарные знания и умения со спектром характеристик качества подготовки, в первую очередь со способностью применять полученные знания и умения на практике в будущей профессио-

нальной деятельности выпускника вуза. Что уж говорить о компетенциях, актуализирующихся в воспитательной деятельности, которые принципиально ценностны, субъектны, и могут быть восприняты только в логике качественных изменений человека.

В-третьих, требования к выпускнику высшей школы со стороны современного общества расходятся с их уровнем личностного и профессионального развития. Так, в рамках комплексного исследования, проведенного в течение 2010 г. по заказу Департамента информатизации и науки Администрации Новосибирской области осуществлен анализ актуального состояния профессиональной педагогической школы Новосибирской области, который позволил выявить представления участников образовательного процесса об уровне и характере профессиональных компетенций современного педагога [4]. Для анализа был предложен набор компетенций: общекультурные, методические, исследовательские, психолого-педагогические, учебно-воспитательные, организационно-управленческие, культурно-просветительские. Исследование представляло собой случайную выборку респондентов-экспертов, анонимно по пяти ключевым группам, охватывающим основных субъектов профессиональной педагогической школы.

1. *Студенты выпускного курса педагогического университета*, имеющие опыт прохождения профессиональных педагогических практик, способные сопоставить собственные знания и умения, полученные в вузе, с требованиями реального образовательного («Выпускники»). Самые высокие предпочтения выпускники отдали общекультурным компетенциям, чуть ниже – методическим и исследовательским, еще более низко – организационно-управленческим.

2. *Руководители образовательных учреждений*, представляющие требования современных работодателей к педагогам, составили группу «Работодатели». Эта группа продемонстрировала минимальный разброс значений по значимости разных компетенций. Чуть более высокие требования предъявляют работодатели к компетенциям в области учебно-воспитательной деятельности, менее высокие – к компетенциям в области психолого-педагогической деятельности.

3. *Педагоги образовательных учреждений*, представляющие современное учительство, вошли в группу «Педагоги». Максимальную оценку в этой группе получили психолого-педагогические компетенции, меньшую ценность представляют компетенции общекультурные и компетенции в области культурно-просветительской деятельности.

4. *Профессорско-преподавательский состав* – группа «ППС». Высоко оценивает группа «ППС» компетенции в области методической деятельности, более низко – в области исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать совпадения в оценке разных групп экспертов трех групп компетенций: в области психолого-педагогической, учебно-воспитательной, методической деятельности как наиболее значимых. Для уточнения значимости основных групп компетенций современного педагога было проведено изучение *мнения родителей*. Исследование проводилось посредством случайной выборки родителей, имеющих детей школьного возраста, в форме интервьюирования, анкетирования родителей, проектной методики «Педагог». Требования родителей к современному педагогу распределились следующим образом: на *первом месте* находится востребованность личностных характеристик. *Второй* по значимости для родителей является группа требований, лежащих в области психолого-педагогической деятельности: помощь родителям в воспитании, готовность идти навстречу ребенку и помогать в решении его проблем, психологическая компетентность, умение встать на позицию ученика, найти общий язык с ребенком. *На третью позицию* родители поставили требования, лежащие в области учебно-воспитательной деятельности: глубокое знание преподаваемого предмета, владение интересными методиками преподавания, использование интерактивных методик, мобильность и инновации, постоянное профессиональное развитие, способность увлечь и заинтересовать детей.

Главным и очевидным результатом проведенного исследования стала констатация совпадения всех участников исследования в оценке значимости компетенций педагога

в области психолого-педагогической деятельности как наиболее высоко оцененной. А ведь то, что, по мнению работодателя, должен уметь делать работник на предприятии, является профессиональной компетенцией, которая, будучи «переведена» на язык образования, приобретает форму стандарта профессионального образования и подготовки.

Следует учесть, что воспитание направлено на формирование в человеке как нормативных характеристик человека (продуктивная деятельность в рамках предлагаемой жизнедеятельности воспитательной организации, соблюдение норм и правил социального пространства), так и интерпретативных (субъективно-психологическая удовлетворенность собой, своими отношениями с миром, способность выстраивать конструктивные взаимодействия). В качестве средств, обеспечивающих становление таких характеристик, выступают: разнообразная эмоционально окрашенная деятельность, порождающая и поддерживающая активность человека, субкультурная общность и организованное движение, дополнительное образование, социокультурная анимация, микросоциум, социально-педагогическая поддержка, символическая культура воспитательной организации и др., – словом, весь комплекс, обеспечивающий сложный процесс становления человека в современных условиях. Следовательно, стандартизация тоже должна учитывать, с одной стороны «нормативную», объективированную, с другой – субъективную, «интерпретативную» компоненты воспитания (Т. А. Ромм).

Очевидно, что на макросоциальном уровне стандарты образования служат элементом образовательной культуры современных государств и способны выполнять миссию консолидации общественных интересов в части формулирования единой ценностной системы общества. С другой стороны, стандарт воспитания может стать элементом воспитательной стратегии, т.е. отправной точкой становятся цели и задачи самого воспитания, а стандартизация – возможное средство их обеспечения, при условии, что стандарт связан не с жестким регулированием воспитательной работы в воспитательных организациях, а с созданием условий, способных обеспечить организацию воспитательного процесса.

При таком понимании искомую педагогическую теоретико-методологическую основу для разработки концепции стандартизации воспитания мы можем найти в теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.). Заявленные в теории воспитательных систем представления о воспитательной системе школы (учреждения) позволяют подойти к комплексному определению различных воспитательных условий и эффектов на всем протяжении воспитательного процесса, который в полной мере отвечает и соответствует целостной онтологии человека.

Для того, чтобы процесс стандартизации мог быть реализован к воспитанию в вузе, стандарт воспитания должен иметь «жесткое ядро» и «мягкий пояс».

Первое – «жесткое ядро» – включает в себя набор обязательных элементов, требований к программе воспитания в образовательном учреждении (содержание, условия реализации, возможные результаты). Здесь: содержание профессиональных и производственных практик, сочетание учебной и внеучебной деятельности по освоению компетенций и пр. Подобный нормативный компонент стандарта позволит легитимизировать воспитание в жизнедеятельности вуза, и, следовательно, способствовать формированию ресурса (организационного, кадрового, финансового) воспитательного процесса.

Второе – «мягкий пояс» – суть вариативные версии реализации данных элементов, в которых возможно учесть региональный, локальный ресурс воспитательной организации. Это создаст условия для реализации уникальности, многообразия воспитательных практик, свойственных современному полисубъектному пространству воспитания.

Сочетание нормативных («должное / необходимое») и интерпретативных («возможное / случайное») элементов позволит говорить о формате воспитательного пространства, *во-первых*, предметно выделяемого и специально сконструированного, *во-вторых*, создающего условия для предметной деятельности по реализации активности студента, и наконец, *в-третьих*, обладающего позитивным, эмоциональным зарядом.

Создание стандартов воспитательной ра-

боты в вузе может стать условием, выполнение которого будет способствовать не только решению задач формирования личности молодого человека в процессе решения задач социализации, но также – дополнять процесс профессиональной подготовки будущего педагога как воспитателя.

Библиографический список

1. *Богданова Е. В.* Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–2. – С. 219–222.

2. *Мудрик А. В.* Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета / Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.

3. *Разуваев С. Г.* Социализация современного студенчества как теоретическая проблема / Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 63–66.

4. *Ромм Т. А., Богданова Е. В., Хлытина О. М.* Совершенствование и развитие профессиональной педагогической школы: сборник материалов по итогам проведенного исследования. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 128 с.

5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание как научная проблема педагогики. / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–1. – С. 18–22.

6. *Сидоркин А. М.* Социальное воспитание в гонке образований. / Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

7. *Тимонин А. И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное. / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 55–58.

8. Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. Конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под общей ред. Н. М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 324 с.