



Омский государственный
педагогический университет



05604429

Н.И. Чуркина

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН:
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ**

Монография

Санкт-Петербург
2010

Г 2010
20392

УДК 37
Ч 93

*Печатается
по решению редакционно-издательского совета
Омского государственного педагогического университета*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Н.В. Чекалева** (ОмГПУ);
доктор педагогических наук, профессор **А.А. Петрусевич** (ОмГПУ)

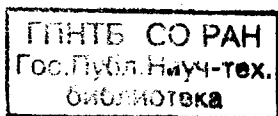
Чуркина Н.И.

Ч 93 Педагогическое образование как социокультурный феномен: история становления: монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2010. – 236 с.

ISBN 978-5-94777-218-0

В монографии исследуются проблемы развития педагогического образования России, выявляются социокультурные факторы его становления, прослеживаются этапы этого процесса в теории и практике российского образования. Обосновывается ведущее место педагогического образования в развитии социокультурного пространства страны, выявляются механизмы и пути участия педагогического образования региона в оптимизации социокультурного образовательного пространства и их трансформации в исторической динамике.

Монография адресована преподавателям, студентам педагогических учебных заведений в качестве дополнительного материала по курсу «Педагогика», раздел «История образования и педагогической мысли»; магистрантам в рамках изучения ряда педагогических дисциплин: «Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России», «Современные проблемы образования и науки».



85226-2010

ISBN 978-5-94777-218-0

© Н.И. Чуркина, 2010

© Оформление ООО «Книжный Дом», 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Становление педагогического образования России	7
1.1. Развитие понятия «педагогическое образование» в педагогической теории и практике	7
1.2. Сущностные черты и этапы становления педагогического образования России как социокультурного феномена	27
Глава 2. Теоретико-методологические подходы изучения педагогического образования	60
2.1. Основные положения междисциплинарной методологии историко-педагогических исследований	60
2.2. Понятийное поле социокультурных процессов в образовании	86
2.3. Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе	105
Глава 3. Миссия педагогического образования в социокультурном развитии современного общества	125
3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием	125
3.2. Регионализация образования как ведущая тенденция развития современного общества	144
3.3. Социально-педагогические условия и механизмы взаимовлияния педагогического образования и социокультурного пространства региона	167
3.4. Анализ перспектив развития российской и мировой системы педагогического образования	187
Заключение	215
Приложение	220
Библиография	223

ВВЕДЕНИЕ

В проекте «Наша новая школа», принятом в январе 2010 г., было заявлено, что образование является единственным механизмом, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI в., обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. Осуществить эти цели должны учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Этот документ должен решить массу проблем современного образования, которые не удалось снять озвученными ранее программами модернизации образования. Главной причиной слабой эффективности проектов является недостаточное внимание на стадии их разработки и реализации изучению специфики социокультурной среды страны, региона, города. Одновременно образование как часть социальной системы отражает черты социокультурного развития и служит механизмом адаптации человека и общества к быстро меняющемуся миру.

В социогуманитарных науках накоплен значительный объем теоретических материалов, в которых рассматриваются различные аспекты влияния общества на образование (П.Я. Гальперин, Г.Е. Зборовский, И.Б. Котова, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьев, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Шиян, Г.И. Щукина, Э.Г. Юдин). Кроме того, появляются концепции, обосновывающие идеи обратного влияния образования на общество и культуру (А.Г. Асмолов, А.П. Булкин, И.Е. Видт, А.М. Цирульников и др.). В этих теориях значительное внимание уделено фигуре учителя, которому Н.Н. Моисеев отводит функцию сохранения и развития цивилизации. Эти обстоятельства должны повысить внимание общества

к подготовке учителя и стимулировать научный поиск в направлении изучения путей взаимодействия педагогического образования и социокультурной среды, являясь частью системы образования, педагогическое образование имеет каналы коммуникации с социокультурной средой не только в направлении от среды к образованию, но и обратно.

В настоящее время когда помимо организационных реформ необходимо определить стратегию развития педагогического образования России, своевременно обратиться к изучению его прошлого, что позволит не только оценить отдельные этапы развития педагогического образования, но сделать правильный прогноз на будущее. Исторический анализ должен помочь, в том числе и в разрешении ряда противоречий, препятствующих его оптимальному развитию:

- между провозглашением коренной реформы педагогического образования России и слабой разработкой концептуальных, социокультурных и собственно педагогических основ, целей и последствий реализации начатых преобразований;

- признанием на уровне государства, науки и общества ведущей роли учителя в современных социокультурных условиях и недостаточной ясностью теоретических основ подготовки учителя, способного к реализации этих функций;

- осознанием приоритетной роли образования в условиях информационного общества и отсутствием научно-теоретической базы, определяющей концептуальные основы участия педагогического образования в социокультурном развитии страны;

- признанием необходимости на уровне педагогического образования серьезных изменений всех элементов системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и недостаточной разработанностью методологических и концептуальных оснований его модернизации.

Разрешить многие противоречия, по нашему мнению, должен социокультурный подход, в котором речь идет о некоторой характеристике «действительной целостности» общества, культуры, человека и необходимости соразмерного их изменения в динамике трансформационных процессов. Педагогическое образование в данном подходе должно рассматриваться как элемент системы общественных отношений, взаимодействующих с другими ее частями (наукой, культурой, производством); как деятель-

ность педагогов, направленная на освоение накопленных ценностей культуры; как относительно самостоятельная подсистема общественной жизни, обладающая сложной совокупностью внутренних взаимосвязанных структур, т. е. автономное структурно-целостное единство; как явление, отражающее состояние и динамику социокультурных процессов; как часть культуры, оказывающей непосредственное влияние на развитие социума.

С одной стороны, педагогическое образование как часть системы образования России имеет разные уровни исследования и, как и вся система, состоит из совокупности региональных подсистем педагогического образования. В современном научном сообществе внимание к данному уровню экономического, политического, культурного развития обосновано как на уровне теории, так и самой жизнью. Этот уровень позволяет соединить теоретические конструкты и практические решения, разрабатывать и использовать эффективные механизмы взаимовлияния образования, культуры и общества. С другой стороны, исследование педагогического образования как социокультурного феномена не возможно без исторического взгляда, который дает представление о той роли, которую оно играло (и может играть) в развитии социокультурного пространства региона и государства.

Это ставит перед нами научную проблему нахождения нового научного знания о сущности, структуре, функциях педагогического образования как социокультурного феномена, их трансформации в различные исторические периоды и в определении механизмов его влияния на общественное и культурное развитие.

Глава 1

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

1.1. Развитие понятия «педагогическое образование» в педагогической теории и практике

В параграфе проведен анализ становления понятия «педагогическое образование», определены основные этапы этого процесса, выделены внешние и внутренние факторы, оказавшие влияние на цели, задачи, содержание образования в педагогических учебных заведениях в России на протяжении всей истории его существования.

В науке принято делить термины на общепризнанные (к их числу в педагогике относят, например, воспитание, обучение, образование) и условные (находящиеся в процессе своего оформления). В связи с тем что понятие «педагогическое образование» сегодня используют в разных контекстах без дополнительных комментариев, его, вероятно, можно отнести к группе общепризнанных. Ю.В. Сенько в работе «Гуманитарные основы педагогического образования» ставит задачу «эксплицировать понятие “педагогическое образование” в связи с проблемой его гуманитаризации», но не раскрывает суть исходного понятия¹. В монографиях В.А. Болотова оно используется в единственном смысле – как система педагогического образования². Е.П. Белозерцев, не определяя сущность и содержание понятия, говорит о цели педагогического образования – формирование образа и постижение смысла педагогической профессии как единства духовного, социального и профессионального³. Целью профессиональной педагогической школы Е.П. Белозерцев считает профессиональное воспитание учителя. Таким образом, в его работах педагогическое образова-

ние рассматривается как часть системы профессионального образования. Нам кажется, что даже предварительный анализ содержания понятия, определение терминов, входящих в его состав, показывает, что оно значительно шире, чем часть системы профессионального образования, ответственной за подготовку учителя.

Основным научным приемом определения понятия является раскрытие его через ближайший род и видовое отличие. Эта традиция берет начало в трудах Платона и получила завершение в аристотелевской научной формулировке приема определения понятия, принятой современной традиционной логикой. Еще одним наиболее адекватным способом приближения к смыслу понятия «педагогическое образование» мы считаем рассмотрение его в исторической ретроспекции. В нашей работе будут использоваться оба метода.

Если о времени появления первых учебных заведений для подготовки учителей исследователям известно достоверно, то историко-семантический анализ понятия «педагогическое образование» в научно-педагогических текстах ранее не проводился. Очевидна связь становления этого понятия с развитием педагогики как науки и оформлением ее понятийно-терминологического аппарата. Ф. Бэкон в начале XVII в. впервые вводит термин «педагогика», понимая под ним «руководство чтением книг». Близкое к современному толкование предмета педагогики произошло в «Великой дидактике» Я.А. Коменского. Несомненно, что «интенсивное развитие в XVIII веке педагогической теории и практики (в рамках образовательно-воспитательных учреждений) привело к основанию специальных учебных заведений, готовящих педагогов»⁴. Процесс их создания совпал с легитимизацией педагогической науки в сфере образования, выделением педагогики как учебной дисциплины в университетах, учреждением в них педагогических кафедр. Помимо этого становление и усложнение понятия зависело от общественного признания ценности образования для государства, общества, личности. И.А. Колесникова выделяет три цивилизации в зависимости от уровня развития образования и определения социальной функции педагога:

- 1) допедагогическая (природная) до появления школ;
- 2) репродуктивно-педагогическая – направленная на трансляцию накопленного опыта;

3) креативно-педагогическая – педагогическая деятельность рассматривалась как творчество⁵.

Г.Л. Ильин, описывая историю образования и изменение роли учителя, определил четыре периода в зависимости от изменения основных форм обучения: непосредственно семейное общение (родители – дети); непосредственно социальное общение (учитель – ученик); опосредованное общение (ученик – учебник); опосредованно-непосредственное общение (ученик – компьютер)⁶.

В.И. Гинецинский в концепции развития педагогической науки доказывал, что главной характеристикой ее генезиса являются вырабатываемые ею на разных стадиях развития способы обоснования формулируемых в ней суждений разной степени общности. Непосредственным развитием этого процесса автор называл становление понятийно-терминологического аппарата и выделил следующие этапы: индуктивно-эмпирический, историко-генетический, спекулятивно-умозрительный, прескриптивный, общенаучный, экспериментальный, модельный. Проведение анализа ряда научно-педагогических исследований (В.С. Безруковой, Г.А. Бордовского, И.М. Кантора, Н.Л. Коршунова и т. д.) позволило выявить характерные особенности понятийно-терминологического аппарата педагогической науки. Все авторы признают приоритетное значение в процессе формирования понятий социально-экономических и культурных процессов. Авторы делят источники формирования понятий на естественные и искусственные (В.С. Безрукова). Странники иного подхода утверждают, что педагогическая терминология берет свое начало в народной речи. Понятие «педагогическое образование» развивалось как в логике формирования общенаучных понятий, так и в поле социокультурных процессов.

Рассмотрим процесс оформления понятия «педагогическое образование», начав его анализ с главного слова данной связки – «образование». В исследовании А.П. Булкина проведен социокультурный анализ процесса становления российского воспитания и образования⁷. Автор подтверждает, что употребление термина «образование» в России начинается с Н.И. Новикова, который в зависимости от контекста использовал его в значении воспитание, обучение или становление. В Европе термин «образование» появляется в тот же период, что и в России, (первым его вводит И.Г. Песталоцци в конце XVIII в.). Соответственно, термин «педагогиче-

ское образование» не мог использоваться в текстах российских и зарубежных педагогов и философов до конца XVIII в. Обращение к понятию «педагогическое образование» начинается только тогда, когда «образование» стали трактовать как «всестороннее развитие человека». Именно в таком значении термин стал употребляться в XIX в., но многие педагоги даже в это время не разграничивали понятия «обучение» и «образование».

Для определения времени начала использования термина и изменения его толкования было проведено контент-исследование учебников по педагогике, начиная с первых, доступных нам текстов XIX в., в круг исследования также попали словари по педагогической проблематике, педагогические энциклопедии, данные проведенного анализа представлены в Приложении. Анализ почти 30 работ подтвердил наше предположение об отсутствии термина «педагогическое образование» в традиционных учебных текстах вплоть до начала XX в., а также отсутствие общепризнанных подходов к его толкованию в основном массиве литературы, попавшей в круг исследования, сохранение традиционных схем в его рассмотрении.

Изучение теории и практики педагогического образования позволило выделить несколько этапов в становлении понятия, которые зависели от особенностей развития всей системы российского образования и создания новых типов педагогических учебных заведений. Основным критерием для периодизации мы избрали изменения, происходившие в теории и практике профессионально-педагогического образования, которые выражались в расширении смысла исходного содержания понятия «подготовка учителей», по направлению к современному феномену «педагогическое образование». Наша позиция основывается на принципиальном различии образования и подготовки, образование не создается под какую-то определенную общественную потребность, оно избыточно по отношению к сиюминутным потребностям общества⁸. Подготовка представляет собой обучение специалиста, в рамках четкого государственного или социального заказа. Жак Аллак также отмечает: «Некоторое концептуальное противоречие имеется между сферами общего образования и профессиональной подготовки. Для наших целей общее образование может быть определено как направленное на знания и чувства, а профессиональная подготовка — на приобретение навыков»⁹.

Можно назвать еще несколько характерных атрибутов процесса подготовки учителей, которые проявлялись на протяжении всего периода становления педагогического образования в России – утилитарность, строгая дисциплина, использование в воспитательном процессе по преимуществу запретительных и карательных мер воздействия, закрытость учебных заведений и т. д. Переход от подготовки учителей к педагогическому образованию характеризовался изменением и этих признаков. Спецификой педагогического образования на всех этапах его становления было пристальное внимание к личным качествам будущего учителя. Духовно-нравственный аспект работы учителя, как приоритетный, подчеркивали В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, К.Д. Ушинский, в советское время – О.С. Богданова, А.И. Каиров, В.А. Сухомлинский. В результате анализа истории становления термина «педагогическое образование» были выделены пять этапов:

1) XVIII – п. п. XIX в. (**латентный**) – отсутствие термина «педагогическое образование», а также специальной отечественной литературы по данной проблеме, проведение в обществе дискуссии о необходимости профессиональных учебных заведений для подготовки учителей, ограничение содержания подготовки (в практике первой учительской семинарии) практической пользой;

2) середина XIX – конец XIX в. (**подготовительный**) – общественное и научное признание необходимости создания специальных учебных заведений для подготовки учителей, появление научно-публицистических работ и выступлений земской общественности, обосновывающих необходимость расширения общего образования учителей, т. е. постепенное приближение к истинному смыслу понятия «педагогическое образование»;

3) начало XX в. – 30-е гг. XX в. (**апробационный**) – дальнейшее развитие теории и практики педагогического образования, усовершенствование старых и появление новых форм подготовки учителей. Термин «педагогическое образование» стал использоваться в литературе как обозначение специальной психолого-педагогической части содержания образования в учительских семинариях и институтах. В 20–30-е гг. XX в. термин «педагогическое образование» в учебной литературе по смыслу совпадал с понятием «подготовка учителей», в текстах они использовались как синонимы;

4) 30-е гг. XX – конец XX в. (**эволюционный**) – постепенное накопление теоретических и эмпирических данных проблемного поля педагогического образования, расширение целей и содержания деятельности учителя и соответствующие изменения в его подготовке, но без кардинальных трансформаций основного смысла понятия;

5) конец XX – начало XXI в. (**инновационный**) – углубление старых и появление новых смыслов и контуров понятия, поиск альтернативной модели педагогического образования, соответствующей новой ситуации социокультурного развития.

Рассмотрим более подробно трансформации понятия в рамках данных этапов. На первом этапе, несмотря на отсутствие самого термина «педагогическое образование», проблема подготовки учителей для светских, профессиональных и цифирных школ поднимается еще при Петре I. В отличие от предыдущих периодов, когда учителями в России становились «изгнанные из службы чиновники, недоучки разных учебных заведений, отставные солдаты, писаря, даже не слышавшие о существовании педагогики, словом, всякий, кому деться некуда», в российском обществе постепенно происходило осознание необходимости специальной подготовки народного учителя¹⁰.

На эту позицию повлияли педагогические взгляды и деятельность М.В. Ломоносова, в трактатах которого обосновывались значимость образования для полноценного развития народа, необходимость учета культурно-исторического бытия учащихся поколений при организации просвещения, обязательность для России государственной системы образования. Просветительские идеи Ломоносова непосредственным образом выходили на проблематику педагогического образования – для реализации указанных принципов требовался специально образованный учитель, государственный человек, для подготовки которого нужны специальные учебные заведения. Если М.В. Ломоносов на первое место в образовании учителя ставил научные знания, то Н.И. Новиков указывал, что воспитатель «счастливого человека» «нежно любит воспитанника, радуется общению с ним, терпелив и внимателен по отношению к нему и сам являет идеал представляемого им воспитания (просвещенный, добродетельный, постоянно совершенствующий себя самое воспитатель)»¹¹.

В учительской семинарии, открытой в правление Екатерины II, от приготавливавшегося в учителя требовали не только знания предмета, но и умения передавать эти сведения учащимся, практического знакомства с методами преподавания, причем последняя задача являлась первоочередной. Соответственно, цель педагогического образования в данном учебном заведении ограничивалась подготовкой народных учителей, а ее содержание зависело от типа народной школы (главного или малого народного училища), где выпускник должен был работать. Государственный заказ педагогическому образованию в объеме «подготовки» учителя начального училища сохранялся и после закрытия семинарии. Так, в 1816 г. на экзамене при получении свидетельства на звание народного учителя кандидат должен был продемонстрировать знание методики преподавания предметов начального училища. По Положению 1846 г. экзамен упростили: от соискателя требовалось знание элементарного курса обучения и прочтения конспекта одного урока перед комиссией, состоящей из учителей гимназии. Получившие после таких испытаний право на работу учителя начальных училищ составляли основной контингент дореформенных учителей. В связи с чем имеющий самое элементарное общее образование и совершенно не обладающий познаниями в психологии и педагогики, учитель народного училища не мог качественно выполнять свои обязанности.

Если до 1860–1870-х гг. в России еще не сложилась не только система педагогического, но и разветвленная, доступная сеть общего образования, то значительно расширилось сообщество ученых, изучающих и обосновывающих специфические пути русского просвещения. Вопросы воспитания подрастающего поколения попадали в сферу интересов социальных мыслителей первой половины XIX в. (В.Г. Белинский, И.В. Киреевский, Н.И. Лобачевский, Н.И. Пирогов, А.С. Хомяков и др.). Ими были сформулированы философско-педагогические основания отечественной школы, которые А.А. и П.А. Гагаевы объединили в следующие группы: антропологические – идея личности как цельной, соборной, восстанавливающейся духовным усилием, основанная на святоотеческой традиции, «православно-верующий» тип мышления. Социокультурные, государственно-правовые и психолого-педагогические основы (идея школы как института «земли», государства, русской духовности). Педагоги, которых тради-

ционно относят к демократическому лагерю (А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский и т. д.), в своих работах также затрагивали тему о назначении учительства. Чернышевский, признавая значимость и специфичность профессии учителя, писал: «Оконченный продукт этой профессии не является чем-то посторонним человеку, а это сам человек»¹². Н.А. Добролюбов прежде всего указывал на необходимость высокого авторитета учителя, оказывающего приоритетное значение для качества педагогического труда¹³.

Дискуссия о путях развития педагогического образования развернулась на страницах педагогических журналов с середины XIX в. Часть педагогов и общественных деятелей выступала за передачу монопольного права на начальную школу православной церкви, но основная группа ученых обосновывала необходимость создания учительских семинарий, школ и курсов. Обсуждение проекта устава учительских семинарий в 1861 г. вызвало новый виток споров в российском образованном сообществе. Сторонники педагогического образования приводили весомые доводы в его защиту, обосновывая нецелесообразность передачи монополии на начальное обучение (в том числе и подготовку учительства) православной церкви: курсы духовных семинарий и училищ не включали специальных педагогических дисциплин; сельские священники загружены своими основными обязанностями и поэтому не могут систематически проводить занятия; и опыт всех передовых стран доказывает необходимость специального образования учителей¹⁴. Таким образом, даже в середине XIX в. продолжались дискуссии о необходимости создания профессиональных учительских школ, а термин «педагогическое образование» не был введен в научный оборот.

Только на стыке первого и второго этапов начинает складываться теория педагогического образования, основоположником которой в России был К.Д. Ушинский. В 1860 г. в журнале Министерства народного просвещения (МНП) вышел его проект учительских семинарий. В его работах еще нет исследуемого понятия, но заметна тенденция расширения смысла традиционного объема «подготовки учителя». Взгляды Ушинского легли в основу организации и деятельности российских педагогических учебных заведений 60–70-х гг. XIX в. Он подчеркивал, что чем ниже погружается учитель в народ, тем меньше ему нужно научных познаний. Объем

познаний воспитанников учительских семинарий и школ, по его мнению, не должен был выходить за рамки работы начального учителя, «слишком обширные познания могут их возбудить, нарушить спокойствие жизни и внушить недовольство своей деятельностью». Сообщаемые будущему учителю сведения должны отличаться живостью, точностью, определенностью, большое значение для практической подготовки будущих учителей, по мнению Ушинского, имела образцовая школа. Но прежде всего начальный учитель должен быть хорошим воспитателем, действовать преподаванием не только на интеллект воспитанников, развивать их нравственные и умственные силы. В деле воспитания одних теоретических знаний не достаточно, необходимо умение, характер, нравственность, убеждения, т. е. высокие личные качества. Такого учителя, по мнению К.Д. Ушинского, можно воспитать только в закрытых учебных заведениях, которые готовят будущих учителей к скромной, трудовой жизни, соответствующий режим функционирования семинарий оберегает воспитанников от вредного влияния общества. Расширить полученный запас знаний, полученных в семинариях, учитель может работой над собой, как человеком и профессионалом. Таким образом, К.Д. Ушинский определял задачу и содержание деятельности педагогической школы как подготовку народных учителей.

Практика деятельности прусских школ и семинарий стала еще одним образцом для российского педагогического образования в середине XIX в. Ее опыт практической деятельности и основные труды немецких педагогов использовались при разработке нормативных документов. Но самые прогрессивные работы европейских и североамериканских авторов приходили в Россию с некоторым опозданием, что ставило отечественную школу в позицию отстающей. Так, основная работа популярного в первой половине XIX в. теоретика педагогического образования В. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей», вышедшая на родине в 1835 г., была опубликована в России только в 1873–1875 гг. В ней содержались важные для теории и практики педагогического образования положения, например Дистервег считал, что подготовка учителей не должна ограничиваться изучением методики предметов начального обучения, народному учителю нужно такое же обширное общее образование, как учителю высшего учебного заведения. Но эти идеи в практике российского педагогического образования не были поддержаны государством.

В это время понятие «педагогическое образование» еще не фигурировало в научно-педагогической литературе, но постепенно происходило изменение целей, задач, учебных планов учительских семинарий, институтов и школ в сторону расширения общего образования. Педагоги, философы, писатели второй половины XIX в., развивая многие положения предшествующего этапа, придали им не только философскую, но и психолого-педагогическую окраску. Целостность жизни школы, покоящаяся на связи школы с ценностным бытием всей России, в ее прошлом, настоящем и будущем (а эта связь предполагает и учет особенностей ученика как представителя рода человеческого) – вот новые основания русской школы. Также представляется важным положение об учителе и ученике как о движущих силах русской школы.

Принципиально иной взгляд на процесс вхождения ребенка в культуру был обоснован в трудах представителей различных педагогических течений и политических взглядов К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, А.Н. Острогорского, С.А. Рачинского, К.Д. Ушинского. Главным педагогическим тезисом для большинства из перечисленных авторов было отношение к ребенку как к индивидуальности (этот подход одновременно характерен для западной культуры и является воплощением православных идеалов (ребенок как носитель образа Божьего)).

Взгляды ученых этого этапа на цели и задачи школы, а соответственно, и роль учителя в ней, актуальны и сегодня: отношение к детству как лучшему периоду жизни (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский); отношение к школе как к миру радости и рождения вечной жизни (К.Н. Вентцель, Е.А. Левицкая, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой); трактовка цели общего образования как помощь ребенку в осознании себя и т. д. Все это требует от государства и общества воспитания учителя, который сможет помочь ученику познать себя как духовную, цельную личность, одновременно являя пример такой личности. Помимо философско-педагогических идей ими предлагались новшества в содержание подготовки учителя, например, Д.И. Менделеев писал о необходимости философской подготовки учителя, П.Г. Редкин выступал за расширение содержания общего образования в учительских семинариях и институтах. На первое место в образовательном процессе учительских институтов и семинарий стали выходить курсы

психолого-педагогического блока, шире внедрялись новшества западной науки. Немецкий ученый-психолог Эрнст Вебер утверждал, что в отношении своей теоретической подготовки учитель должен быть ученым, научным работником, в отношении своей практической деятельности он, с одной стороны, художник, а с другой – педагог в узком смысле слова. Из этих трех сторон его деятельности вытекают требования к образованию педагога¹⁵. Термин «педагогическое образование» стал появляться даже в официальных документах, но обозначал или «подготовку учителей» или психолого-педагогическую часть содержания образования. Например, в документе «Мнение Ученого комитета...», опубликованном в журнале Министерства народного просвещения в конце 1892 г., отмечалось, что педагогический комитет заведывает в общей совокупности делом педагогического образования кандидатов.

На третьем этапе произошло изменение понятия «педагогическое образование», оно появляется в научно-педагогической литературе, но объективно остается в смысловом поле традиционной «подготовки». В постановлении I Всероссийского учительского съезда, в частности, заявлялось требование: для преподавателей учительских семинарий и институтов иметь «высшее педагогическое образование», далее в третьем пункте, еще одно положение: увязывать теоретический курс и педагогическое образование с педагогической практикой. В постановлении данного съезда рассматривается также деятельность лиц, «лишенных специального педагогического образования»¹⁶. Но термин «педагогическое образование» в это время не встречается еще в основных нормативных документах, где применяется более устойчивое клише «подготовка народных учителей». Предикат «педагогический» стал часто использоваться в обозначении учителей и профессиональных учебных заведений. В 1919 г. в журнале «Вестник воспитания», издававшемся в Томске, нет термина «педагогическое образование», но в текстах вместо учебных заведений по подготовке учителей называются педагогические учебные заведения. Главное, что мы наблюдаем в этот период, – содержание деятельности учительских институтов и семинарий уже не ограничивается подготовкой учителей-предметников, оно расширяется вслед за изменением поля профессиональной деятельности учителей (созданием сети внешкольного образования, передаче школе функции воспитания).

Таким образом, в научно-педагогической литературе мы встречаем использование понятия в нескольких значениях: как синоним «подготовки учителей»; как обозначение специальных учебных заведений педагогического образования; как обозначение психолого-педагогического блока учебно-воспитательного процесса семинарий и институтов. Многие теоретики советской школы 1920–1930-х гг. оставались на позициях передовой демократической педагогики, развивая идеи концепции свободного воспитания, в подготовке учителя они исходили из того, что умение, интуиция и теоретические знания нужны педагогу в равной степени¹⁷.

Период экспериментов в советской школе (20–30-е гг. XX в.) имел двойственное значение для развития педагогического образования. Провозглашаемая свобода преподавания способствовала внедрению в практику образования всех новейших методик и форм организации обучения и воспитания (метод проектов, лаборатории, опытные станции и т. д.), в педагогической науке шел процесс поиска оснований советской школы. В этот период сложились новые направления педагогической мысли, но экономические трудности, а также неприятие большинством образованной части общества идеологии коммунизма привело к тому, что многие педагогические кадры старой школы не нашли своего места в новой системе. Как писал об этом времени русский философ Г.П. Федотов: «Чтобы создать народных учителей, надо иметь приличную среднюю школу, чтобы создать среднюю школу, надо иметь университет. Да, в отсталой, невежественной стране начинать надо с Академии наук, а не с народной школы. Таким путем шел весь мир»¹⁸. А так как в Советской России полностью разрушили высшую школу, педагогическое образование не могло качественно решать свои задачи. В 1924 г. в постановлениях Всероссийской конференции по педагогическому образованию в докладах Н.К. Крупской, А.Г. Калашникова, С.Т. Шацкого были намечены пути реформы педагогического образования, чтобы педагогический работник стал общественным организатором детства и юношества, общественным местным работником.

По мнению исследователей, феномен советской школы в трудах ее теоретиков и практиков предстает глубоко двойственным по своему историко-культурному основанию. Советская школа выражала собой логиче-

ское развитие педагогических констант дореволюционной отечественной теоретической мысли¹⁹. Это проявлялось и во взгляде на роль учителя в школе: понимание школы как живого сотрудничества учителя и воспитанника, видение в учителе средоточия всего педагогического процесса (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); понимание метода воздействия на ученика как совместного искания учителем и воспитанником (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.А. Сухомлинский и др.). Выдвигались абсолютно-материалистические основания бытия советской школы, понимание образования как удержания в опыте человека лишь рационально воспринимаемой части мироздания. Эти противоречия, лежащие в фундаменте историко-культурных оснований советской школы, не были соединены в ее теории и препятствовали успешной практической деятельности.

Советская власть требовала от педагога обладать (по решению ноябрьского пленума партии 1929 г.) достаточно глубокими социально-техническими и экономическими знаниями, широким общественно-политическим кругозором и качествами, необходимыми для организаторов производственной активности широких масс трудящихся. Таким образом, общеобразовательная школа, основная цель которой провозглашалась как «сохранение и развитие культуры народа», прежде всего должна была готовить «социалистические кадры», «воспитывать нового человека» (П.Н. Милуков).

Совершенно выпадает из традиционного для своего времени подхода к труду и подготовке учителя работа М.М. Рубинштейна, в которой практически каждое положение звучит актуально и может быть применимо к современному педагогическому образованию. Но этот подход не получил поддержки и развития в советское время. М.М. Рубинштейн отмечал, что в подготовке учителя нужно:

- 1) определить то, что ему дала природа и что он должен развить в себе;
- 2) выяснить, что ему должна дать наука и что он должен приобрести теоретической работой, главным образом;
- 3) выделить то, что он должен создать сам в себе на этой естественной и культурной почве, синтезируя их и перейдя к прямой, непосредственной жизнедеятельности;
- 4) одна из крупнейших задач подготовки учителя вплоть до университета — научить учиться²⁰.

М.М. Рубинштейн выделил две ошибки в подготовке учителя – педагогический энциклопедизм и пагубная мысль, что в задачи педагогического образования входит задача исчерпать все вопросы и дать вполне завершенного педагога. Для нашего исследования важно, что ученый отмечал социокультурное назначение педагогической профессии. Педагогу необходимо понимать не просто служебное значение своего дела, а его глубокий смысл, жизненный и культурный. Поэтому педагогическое образование должно протекать под давлением двух основных требований: жизни с ее конкретными данными условиями, средой, государственностью, временем и его веяниями, и культуры с ее ценностями, в которых человек всегда стремился преодолеть время и выйти на простор творчества. М.М. Рубинштейн писал об опасной тенденции педагогического образования (которая характерна для всех этапов истории. – *Н.Ч.*): сужение образования учителя до пределов методики обучения. Современный учитель мыслится не только как учитель данной школы, но и как культурный центр, проводник новых методов и новых культурных завоеваний. В стране, где государство очень редко отказывалось от монополии на образование, по его мнению, кроме государственной миссии, миссии данных условий и данного времени, у учителя есть неотменная миссия – культурная, идущая дальше и глубже времени. Эти и многие другие положения концепции Рубинштейна вполне применимы к современному видению смысла и содержания педагогического образования, но в тот период не могли быть применимы в реалиях советской системы.

С 1960–1970-х гг. в советской педагогике особое внимание стали уделять личности учителя. Персонификация качеств учителя приобретает идеологическую окраску: советский педагог должен любить детей, ему должны быть присущи гуманность, чуткость, терпимость, требовательность, высокая сознательность, чувство долга и т. д. В этот период цели педагогического образования стали ассоциироваться с подготовкой учителя, обладающего требуемым набором личных, профессиональных характеристик. Е.В. Кузьмина применительно к основным видам деятельности вычленила соответствующие педагогические способности. Педагогическая деятельность в 1970-е гг. чаще всего рассматривалась как решение педагогических задач (Е.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин).

Новым в теории педагогического образования стало обращение внимания на подготовку будущих учителей к творческой составляющей в деятельности педагогов, особое внимание в образовательном процессе уделялось сочетанию теории и практики. Отмечалось, что для творческой деятельности учителя особо важны педагогические способности: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умение передавать другим накопленные знания, понимать точку зрения ученика, его интересы и потребности, проектировать развитие его личности, педагогический такт (Ф.И. Гоноблин, Е.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков). Все это объединялось в интегральные качества учителя, такие как направленность, знания, способности, умения, особенности характера. В процессе профессиональной педагогической подготовки ученые (В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин) выделили уровни освоения педагогических умений, соответственно которым строился образовательный процесс в педагогическом учебном заведении, логика педагогического образования состояла в движении от уровня к уровню: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий²¹.

Итогом развития теории и практики педагогического образования в советский период стала разработанная в конце 1980-х гг. комплексная целевая программа «Учитель советской школы». В программе были определены специально организованные условия, которые делают процесс подготовки и формирования личности учителя советской школы в определенной мере управляемым: единство воспроизводства и функционирования педагогических кадров, преемственность довузовского, вузовского и послевузовского этапов формирования личности учителя; ориентация педагогического образования на обобщенную модель личности учителя; психологическая диагностика профессиональной пригодности к педагогической деятельности и научно обоснованный отбор молодежи в педагогические учебные заведения; формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии. Функциональная полнота содержания педагогического образования, обеспечивающая профессиональную компетентность, коммунистическое мировоззрение, идейную стойкость, социальную активность, гражданскую ответственность и др. качества личности учителя; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической, профессионально-

этической, дидактической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний, формирование у студентов современного стиля целостного научно-педагогического мышления, готовности к профессиональному самообразованию; реализацию задачного подхода, предполагающего вооружение студентов первоначальным опытом практических отношений в сфере избранной профессии, приобщение их к решению педагогических задач; обеспечение системообразующих функций общественно-политической и непрерывной педагогической практики в ее единстве с теоретической подготовкой студентов; изучение и критериальная оценка динамики общего и профессионального развития студентов; ускорение профессиональной адаптации молодого учителя; управление качеством подготовки специалиста. Обширный комплекс условий, основная часть которых носила организационно-управленческий характер, были ориентированы на решение задачи подготовки современного учителя²².

Несмотря на наличие в программе идеологической составляющей, ее авторы ушли вперед по сравнению со многими учеными своего времени, которые определяли цели педагогического образования:

- как знания, умения, навыки, которыми должен овладеть студент (Ю.М. Орлов);
- формирование умений самостоятельно получать необходимые знания и принимать самостоятельные решения (И.Б. Марцинковский);
- технологический аспект деятельности должен сопрягаться с его личностью (И.В. Михайлов);
- один из критериев подготовки учителя – сформированность у него педагогических убеждений (М.М. Верпивская);
- наличие целостной личности учителя (М.С. Кобзев).

Разработчики программы подходили к педагогическому образованию как целостному процессу, отмечая, что цели педагогического образования включают в себя описание социальной и профессиональной направленности личности будущего учителя, творческой природы педагогической деятельности, отношений с учащимся, коллегами, родителями, его профессиональных качеств, ценностей, убеждений. Проведенный в программе анализ и предлагаемые механизмы усовершенствования педагогического образования не смогли изменить практику деятельности высших и сред-

них профессиональных учебных заведений. Через несколько лет после публикации текста программы Е.П. Белозерцев писал о двойном отставании педагогического образования: от потребностей общества и общеобразовательной школы²³.

В своем историческом развитии понятие «педагогическое образование» изменялось вслед за социокультурными процессами в мире и российском обществе, новыми тенденциями развития научной мысли, педагогической науки и практики. Только в последние годы ученые приблизились к истинному смыслу педагогического образования, которое становится элементом общей культуры члена современного общества. В.А. Козырев говорит о педагогическом образовании как гуманитарном образовании, ориентированном на потребности человека²⁴. Е.П. Белозерцев определяет профессиональную воспитанность как гармонию духовно-нравственной и мотивационной сфер учителя, фундаментальных знаний и адекватных способов поведения в педагогической деятельности²⁵.

Педагогическое образование должно быть обращено к проблемам человека, его развития, становления как личности (это в равной степени относится как к студентам педагогических учебных заведений, так и к их будущим ученикам). Педагогическое образование, рассматривая целостного человека, должно интегрировать в себе комплекс знаний, описывающих эти процессы, раскрывающих механизмы разнообразных влияний (экономические, культурные, социальные), изучающих внутренние возможности человека. В.А. Козырев еще 10 лет назад выделил в качестве основных направлений дальнейшего развития педагогического образования такие процессы, как гуманизация, демократизация, непрерывность, открытость, а также принципы культуросообразности (осмысления и развития в русле традиций), личностной ориентации, профессиональной ответственности и требовательности (работа учителя с человеком требует профессиональных знаний и ответственности), побудительной активности и творческой инициативы (это определяется задачами будущей профессиональной деятельности, направленной на решение нетипичных задач)²⁶.

Педагогическое образование как явление представляет собой самостоятельную научную проблему, предметом исследования которой являются его цели, функции, структура, содержание и их изменение на разных исторических отрезках. Педагогическое образование сегодня рассматрива-

ется не только как система или процесс, но и сфера бытия (О.А. Леонова). Она понимает его, с одной стороны, как систему, процесс и результат профессиональной подготовки педагога, с другой стороны, это феномен профессионалов, являющихся его носителями и специфически проявляющими его сущность. Нам кажется, что к двум этим составляющим необходимо добавить теорию педагогического образования, которая не оформилась еще в самостоятельную отрасль педагогической науки, но потребность в этом настала уже давно.

Еще один важный аспект педагогического образования – это повышение квалификации педагогов, которое, являясь частью педагогического образования, имеет собственную специфику.

Таким образом, педагогическое образование с точки зрения теории – это раздел педагогической науки, разрабатывающий вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов; в образовательной практике – это система и процесс непрерывного профессионального образования педагога, результатом которого является создание уникального профессионального сообщества.

Современные тенденции, закрепленные в теории педагогического образования, предельно широкий культурологический контекст рассмотрения задач профессионального образования подняли в очередной раз вопрос о целесообразности сохранения его как самостоятельной системы. Современная практика большинства развитых стран показывает, что подготовку учителей могут успешно осуществлять и классические университеты, учреждения среднего образования. Но при использовании данных подходов в России необходимо учитывать несколько факторов.

1. Проведенный выше анализ становления понятия «педагогическое образование» показал, что оно происходило в постепенном расширении содержания общего и профессионального образования, планомерном отходе от «подготовки» и приближению к его истинному смыслу. Возвращение к практике выучки и одновременно сужению психолого-педагогического блока не соответствует всему генезису.

2. Наличие уникальной, сложившейся на протяжении нескольких столетий русской педагогической школы, имеющей свой удачный опыт подготовки педагогических кадров.

3. За эти годы произошло встраивание системы педагогического образования в социокультурные процессы страны, региона, города. Во многих

городах педагогические вузы являются единственными высшими учебными заведениями, выполняющими социальную и просветительскую функцию как через результаты своей деятельности, так и через непосредственное участие в жизни региона.

Таким образом, педагогическое образование мы можем определить как социокультурный феномен, становление и развитие которого происходило как в логике тенденций российского общественного процесса, так и в русле внутренних процессов педагогической теории и практики. В своем становлении понятие «педагогическое образование» прошло несколько этапов, характеризующихся особым содержанием, обусловленным множеством внешних и внутренних факторов. Если на первых этапах, несмотря на существование специальных учебных заведений для подготовки учителей, отсутствовал сам термин, то с третьего этапа, в научной и публицистической литературе он начинает использоваться большинством авторов, но по-прежнему как синоним «подготовки учителей». Только в последние 20 лет в педагогической науке приблизились к истинному смыслу феномена, который оказывается шире, серьезнее и значительнее, чем его узкая трактовка. Точность и адекватность научной терминологии имеет не только сугубо теоретическое значение, изучение практики педагогического образования показывает, что содержание образования, основные формы и методы обучения и воспитания, применяемые на разных отрезках истории России в педагогических учебных заведениях, зависели от толкования этого понятия учеными, государственными чиновниками, общественностью. Длительность и стабильность существования педагогического образования в России может свидетельствовать о наличии определенной социокультурной обусловленности, а также реализации им общественно значимой миссии, о которой речь пойдет в следующих главах работы.

Примечания

¹ *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.

² *Болотов В.А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.

³ *Белозерцев Е.П.* Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

⁴ *Вершинина Н.А.* Структура педагогики: методология исследования. СПб: Лемма, 2008. С. 16.

⁵ *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-пресс. 2001. С. 45.

⁶ *Ильин Г.Л.* Образование и культура: поиски взаимного соответствия. М., 1992. 180 с.

⁷ *Булкин А.П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2001. 208 с.

⁸ *Газман О.О., Вейс Р.М., Крылова Н.Б.* Новые ценности образования. М., 1995. С. 85, 86.

⁹ *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 77.

¹⁰ *Звягинцев Е.А.* Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1915. С. 13.

¹¹ Цит. по: *Гагаев А.А., Гагаев В.А.* Русские философско-педагогические учения XVIII—XX вв.: культурно-исторический аспект. М.: Русское слово, 2002. С. 120.

¹² *Чернышевский Н.Г.* Полн. собр. соч. СПб. Т. 7. 190 с.

¹³ *Добролюбов А.Н.* Учитель должен служить идеалом для учеников // Журнал воспитания. 1857. Кн. 61.

¹⁴ *Воронов А.* Несколько педагогических заметок в интересах педагогики // СПб Ведомости. 1862. № 172—173.

¹⁵ Цит. по: *Рубинштейн М.М.* Проблема учителя / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. С. 80.

¹⁶ Съезды по народному образованию. Сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного и дошкольного) с подробным сводным алфавитным указателем содержания / сост. В.И. Чарнолуцкий. Петроград: Тип. Б.М. Вольфа, В.О., 1915. С. 15—18.

¹⁷ *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. С. 23.

¹⁸ *Федотов Г.П.* Создание элиты (письма о русской культуре) // Педагогика Российского зарубежья: хрестоматия. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 483—501.

¹⁹ Гагаев А.А., Гагаев В.А. Указ. соч. С. 120.

²⁰ Рубинштейн М.М. Указ. соч. С. 81–85.

²¹ Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

²² Комплексная целевая программа «Учитель советской школы». Общая концепция исследования. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. 40 с.

²³ Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: дис. на соис. уч. степ. докт. пед. наук в форме научного доклада. Л., 1990. С. 5.

²⁴ Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: РГПУ, 1999. 276 с.

²⁵ Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 704 с.

²⁶ Козырев В.А. Указ. соч.

1.2. Сущностные черты и этапы становления педагогического образования в России как социокультурного феномена

В параграфе решаются исследовательские задачи анализа истории развития педагогического образования в России как социокультурного феномена. Выявляются внутренние и внешние факторы, повлиявшие на логику, закономерности становления педагогического образования, определены его этапы.

Периодизация исследуемого процесса является важной частью историко-педагогических работ. В своей диссертации Н.В. Назаров пишет о том, что на разных этапах деятельности исследователя периодизация выступает как:

- процедура деления описываемой историко-педагогической действительности на части (1-й акт);
- концепция развития историко-педагогического процесса (2-й акт);
- механизм распределения установленных историко-педагогических фактов (3-й акт)¹.

Периодизация в такой трактовке может интерпретироваться как цель деятельности исследователя, как ее результат и как средство. Периодиза-

ция является частью любой оригинальной концепции. Анализ работ по истории образования в России говорит об отсутствии в этом вопросе единой, общепризнанной позиции. П.Ф. Каптерев одним из первых разработал периодизацию российского образовательного процесса, в основе которой лежат приоритетные источники формирования национального педагогического самосознания. В его классификации три периода: церковный (до Петра I); государственный (от Петра I до Александра II); общественный (с середины XIX в.). В периодизации Каптерева название этапов отражает главные силы в образовании, институты, формирующие национальные педагогические идеалы и ответственные в данное время за социальный заказ образованию.

Историки советского периода выделяли этапы российского образования в соответствии с принятым в отечественной историографии социально-экономическим критерием и политическими (революционными) событиями. Например, Н.А. Константинов и В.Я. Струминский выделяют в особый период развития отечественного образования – революцию 1905–1907 гг.² Приблизительно те же этапы истории образования называет А.В. Ососков в книге «Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917)». Ряд авторов при выделении этапов опираются на синтез количественно-качественных показателей, политических событий (А.Г. Вигдоров, Ф.Ф. Королев, Б.К. Тебиев и др.). Э.Д. Днепров, обосновывая периодизацию, выделяет этапы эволюции взаимоотношений общества и государства в процессе формирования образовательной политики. В его подходе прослеживается связь социокультурной истории России и теории и практики образования. Первый этап – переплетение государства и общества в форме служилого государства при Петре I (создание служилой школы); начало ломки социального консенсуса, отчуждение общества от государства во второй половине XVIII в. и ответ на это в виде политики «просвещенного абсолютизма»; сохранение относительного единства общества и правительства в начале царствования Александра I и раскол этого единства в годы николаевского застоя; временное восстановление сотрудничества общества и правительства в «период великих реформ» 1860-х гг., разрыв и противостояние 1870–1880-х гг.; усиление противоречий общества и власти на рубеже XIX–XX вв. и прямая их схватка в начале XX столетия³.

Л.Г. Борисова, Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко выделяют пять образовательных революций и соответственно пять этапов в развитии образования:

1) первобытное общество (образование возникает вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка);

2) возникновение частной собственности, вызвавшее обособление семей и обособление образовательно-воспитательных функций (основные формы социализации – семья и школа);

3) Средневековье (педагогическая мысль эпохи, в основном религиозная);

4) технократическая (в процессе социализации решающее значение приобрело развитие интеллекта, высокая общеобразовательная и техническая подготовка, научные знания, профессионализация, математизация, внедрение технических средств обучения);

5) революция только зарождается – гуманитарная. Ее итогом станет увеличение социальной, педагогической и экономической эффективности функционирования образования⁴.

Исследователи философии отечественного образования А.А. и П.А. Гагаевы рассматривают образовательный процесс как культурно-исторический феномен. Критериями выделения этапов в их периодизации стал уровень осмысления культурно-исторических оснований педагогического процесса в России, а также характер их аксио- и гносеологической трактовки:

1. XVIII в. – период постановки проблемы культурно-исторического осмысления педагогического процесса.

2. Первая половина XIX в. – период концептуального осмысления оснований педагогического процесса.

3. Вторая половина XIX – начало XX в., а также русское зарубежье XX в. – период теоретико-культурологического осмысления содержания педагогического процесса, целей, содержания образования, логики становления и развития личности ученика, метода и стиля преподавания, взаимоотношения школы и государства.

4. XX в. (1917–1991) – период диалектико-материалистического осмысления педагогического процесса.

5. XX в. (1991 – XXI в.) – период переосмысления ценностных ориентиров отечественной школы⁵.

А.П. Булкин исследует историко-культурный процесс в России с точки зрения концепции трех типов социальных отношений К. Маркса (личной зависимости (архаичная культура), личной независимости (индустриальная), свободной индивидуальности (постиндустриальная)). Каждому типу отношений, по его мнению, соответствует своя система образования и личностный образец.

Еще одним важным элементом концепции Булкина является рассмотрение образования через призму типов культуры по П. Сорокину. Классификация культур еще раз подтверждает генетическую связь культуры и образования. На историю российского педагогического образования данная типология культуры естественным образом накладывается и дает понимание многим внутренним процессам. Идеациональный тип культуры характеризуется преобладающим положением церкви и ее догматов в жизни общества. Тип личности определяется религиозной идеей. Человек не выделен из коллектива (семья, приход, община, государство) и является объектом насильного воспитания. Обучение носит религиозно-нравственный характер. Идеалистический тип религиозно-светской культуры, основной принцип которой был и сенсорный, и религиозный, частично светский, частично потусторонний — охватывал весь XVIII в. Основные характеристики этапа — постепенное обмирщение культуры, ориентация государства и дворянства на культуру Европы.

Следующий тип культуры — сенсорной, чувственной охватывает XIX—XX вв. В основе ее лежит чувственный принцип во всех его проявлениях. Он нашел отражение в культуре и языке, поэтому появилась необходимость в новом канале ее передачи — системе образования. В советский период перед образованием была поставлена задача воспитания «новой породы людей». Произошел переход от чувственной к идеациональному типу культуры. Пролетарская культура отобрала из общечеловеческих и национальных ценностей только то, что соответствовало классовым интересам пролетариата. Основные ценности пролетарской культуры были зафиксированы в нормативном образе личности. В системе образования новой, пролетарской формы идеационального типа культуры доминирует воспитание. Идеациональному типу культуры соответствует религиозная педагогика (марксистская), задачей которой являлась

социализация учащегося. Отличие первого и третьего периода в том, что если на первом этапе человек еще не был выделен из общества, то на третьем его насильно вводили в единственно возможное для него пространство⁶.

Таким образом, различные варианты периодизации, разработанные историками и философами образования, делали акцент на отдельных сторонах образовательного процесса, нам представляется возможным соединить в одной таблице периодизацию истории российского образования в трактовке А.П. Булкина, выделенные нами этапы становления термина «педагогическое образование» и предварительные результаты нашего исследования изучения истории российского педагогического образования. Это позволило увидеть связь типа культуры, развития теории педагогического образования, целей образования и места учительства в социальной и культурной системе.

Таблица 1

Соотношение целей образования, доминирующего типа культуры и особенностей формирования педагогического сословия России (XVIII–XXI вв.)

Период	Этапы оформления термина «педагогическое образование»	Характер культуры	Цель образования	Источники формирования педагогического сословия
Идеациональный (до XVIII в.)		Религиозный	Душеспасительность	Педагогическое сословие отсутствует, учителями являются священнослужители, носители религиозной культуры
Идеалистический (XVIII в.)	Латентный (XVIII – п. п. XIX в.)	Религиозно-светский	Практическая подготовка в соответствии с религиозными догмами	Учитель – государственный человек, чиновник

Период	Этапы оформления термина «педагогическое образование»	Характер культуры	Цель образования	Источники формирования педагогического сословия
Сенсорный (чувственный) (XIX–XX вв.)	Подготовительный (середина XIX – конец XIX в.) и часть апробационного (начало XX в. до 1917 г.)	Светский	Общее образование	Учительство осознает свою широкую просветительскую функцию, становится мощной общественной силой
Идеациональный (с 1917 г.)	Апробационный (вторая часть периода с 1917 г. до 30-х гг. XX в.) Эволюционный (30-е гг. XX в. – конец XX в.)	Новая религия (марксизм)	Социализация учащегося	Учительство как носитель новой государственной религии, воспитание «строителя коммунизма»
Сенсорный (конец XX – начало XXI в.)	Инновационный (конец XX – начало XXI в.)	Светский	Воспитание человека культуры	Учительство должно стать гарантом сохранения культуры и цивилизации

В табл. 1 просматривается зависимость целей образования, роли и места учительства в обществе от доминирующего типа культуры. В логике развития культуры и соответствующей ей динамике развития общего и педагогического образования после сенсорного этапа должен был произойти переход к иному периоду, адекватному либеральным ценностям. Переворот 1917 г. произвел революцию в социокультурном процессе, но в обратном направлении, учительство, приняв на себя функцию носителя образовательного идеала и освоив ее в начале XX в., вернулось к роли транслятора готовых, чуждых истинной науке и образованности ценностей. Мы видим, что использованное в табл. 1 соотнесение нескольких позиций позволило сделать интересные выводы и предположения, подтверждение или опровержение которых возможно только через детальный исторический анализ.

Рассматривая педагогическое образование как социокультурный феномен, мы должны не только понять механизмы влияния социокультурных процессов на особенности педагогического образования, но и попытаться вычленил обратное влияние, а также интерпретировать специфические черты данного явления, обусловленные внешними и внутренними причинами. Наиболее адекватными в рамках нашей методологической программы являются методы сравнительно-исторического исследования.

В современной российской исторической науке на смену господствующей в советское время формационной методологии, объясняющей закономерность смены этапов общественного развития социально-экономическими причинами, пришли концепции с более адекватными современной научной картине мира основаниями. Среди огромного количества подходов нам близки идеи исторической школы А. Ахиезера, обосновывающей цикличность истории России феноменом «раскола». Устойчивость традиционного общества в России с его ценностными основами, крестьянским менталитетом стала, по их мнению, основным препятствием модернизации на разных этапах развития общества. А. Ахиезер выделяет несколько нравственных общественных идеалов, задающих ценности, модели поведения: традиционный (вечевой, соборный, авторитарный), утилитарный, либеральный. Особенность утилитарного идеала заключается в том, что он является переходным, из которого может вырасти либеральный или произойдет возвращение в традиционный. По данной концепции неэффективность модернизационных моделей в России заключалась в том, что при проведении реформ власть всегда использовала (и зачастую использует до сих пор) арсенал традиционного общества, или отдельные либеральные механизмы, ценности, которые входили в противоречие с традиционной идеологией, поддерживаемой большинством населения. В результате таких половинчатых решений в обществе начинался раскол, кризис, выход из которого искали в реставрации прежних порядков и контрреформе.

К концепции А. Ахиезера примыкают различные варианты теории «догоняющего развития», впервые озвученные В. Ключевским. Именно из нее вырос марксизм и его российский аналог, на нее ссылаются современные авторы В. Дахин, И. Дискин, В. Красильщиков, И. Пантин и др. Главная черта догоняющего развития – формирование совре-

менных политических, экономических, духовных структур не в результате естественного саморазвития, а под воздействием опыта, отношений более развитых стран. В. Красильщиков относит Россию ко второму эшелону модернизации, в этих странах если и были собственные предпосылки модернизации, то настолько слабые, что не позволяли рассчитывать на естественные законы социальной эволюции. Внутренние предпосылки модернизации России тормозились традиционным общественным укладом и архаичной культурой. Наиболее действенным механизмом модернизации общества, не достаточно используемым в истории российской государственности, как отмечают исследователи, позволяющем «догонять» эффективно, без ущерба для собственного развития, несомненно, является просвещение.

К сходным выводам приходят и сторонники концепции «раскола»: возможность эволюционной трансформации традиционного идеала, по их мнению, также связана с образованием: только наука, образование и люди, занятые в этих областях, могут своим примером демонстрировать и транслировать в общество либеральные ценности. Как отмечал В. Мацкевич, если образование задается уровнем современного знания и культуры, то в обществе должны быть какие-то эталоны и критерии для уровней образования, они могут задаваться элитными группами. Такой элитной группой в России долгое время были дворяне, само понятие «дворянин» ассоциировалось в общественном сознании с понятием культурный, образованный человек. Власть в своей политике поддерживала эту традицию, вводя в практику личное дворянство для людей, окончивших университет, получивших определенный чин или звание.

Эту линию, начатую еще Петром I, продолжил М.М. Сперанский: право получения дворянства давал 8 класс в гражданской и все в военной службе, причем дворянами становились не только сами граждане, но и их дети. В результате чего к 1816 г. личные дворяне составляли уже 44% российских дворян, а абсолютное большинство интеллектуального слоя России (50–60%) в начале XX в. принадлежали к дворянству. Характерной чертой лучших представителей дворянства России, развитой длительной системой личной зависимости крестьянства, было наличие отеческой заботы о народе и одновременно вины за столетнюю эксплуатацию. Забота не только о жизни и благополучии крестьян, но их нравственном и куль-

турном развитии ложилась на дворянство (иллюстрацией данных слов могут быть многочисленные произведения русской литературы). Но после отмены крепостного права дворянство сбрасывает с себя нравственную и нормативную ответственность за просвещение народа. В связи с чем со второй половины XIX в. российскому обществу был необходим новый эталон образованности, новая группа, являющаяся носителем модернизационных, просветительских идей. Все это происходило на фоне изменений внутри сферы образования, которые отражали трансформации приоритетов в жизни общества: задачи сферы образования стали все более совпадать с культурными целями общества, в иерархии сфер жизни образование вышло из разряда периферийных и переместилось к основанию социальной пирамиды.

Совокупность перечисленных ранее и еще множество других факторов способствовали тому, что именно учительство, ставшее к началу XX в. самой многочисленной профессиональной группой, стало претендовать на место преобразователя и эталона новой культуры. Но не только внешние обстоятельства сделали российское учительство носителем либеральной идеологии, но, вероятно, в истории педагогического образования России существовали внутренние потенции, давшие возможность педагогическому сообществу стать проводником новых социокультурных процессов.

Для того чтобы определить сущностные черты этапов развития педагогического образования как социокультурного феномена, мы должны разобраться с понятием «сущность», которую словари трактуют как «внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия»⁷. В античной философии понятие «сущность» соотносилось с понятием «бытие», Платон называл идеи сущностями. Его заочный оппонент Аристотель отказывался считать сущностями вечные умопостигаемые идеи и предложил двойственное понимание сущности. В первом случае — это есть само бытие (отдельные индивидуумы), во втором — первая сущность не является отдельным индивидуумом, ибо, если имеет место неделимость вещи по виду, сущность будет тождественна форме вещи, если же будет иметь место неделимость по числу, то сущность будет составное из формы и материи. Средневековая философия противопоставила сущность и бытие, как идеальное и реальное. В Новое время И. Кант, признавая объективность сущности, доказывал

неисчерпаемость сущности вещи в ее самобытном существовании. То, чем вещь является для нас (феномен) и что она представляет сама по себе (ноумен), имеет у Канта принципиальное различие. Сколько бы мы ни проникли в глубь явления, наше знание все же будет отличаться от вещей, каковы они в действительности. Гегель утверждал, что сущность является, а явление есть явление сущности, которая является чувственно-конкретным выражением «абсолютной идеи». Позиции Канта и Гегеля не отрицают самой возможности познания, нам остается единственный путь познания сущности – это тщательное изучение бытия феномена (в нашем случае – истории педагогического образования), что позволит приблизиться к сущности.

История педагогического образования России подтверждает адекватность модели «догоняющего развития», объясняющей многие особенности этого процесса, особенно в период его становления. Просветительская деятельность Екатерины II по воспитанию «новой породы людей» и созданию сети учебных заведений в стране, где большая часть населения состояла в личной зависимости от эталонной образованной части общества, была не чем иным, как попыткой реализации отдельных элементов либеральной модели государственного устройства. Стремление догнать своих более развитых соседей приводило Россию к образовательным проектам, даже без наличия внутренних ресурсов для их реализации. Немецкие княжества в XVIII в. давали образец не только для России, но и для других стран в деле подготовки учителей. Первые учительские семинарии возникли в Берлине в 1748 г., еще 14 появилось до конца века. Мысль основать специальные школы для подготовки учителей реализовал герцог Эрнст Второй фон Гота, который завещал и своим наследникам поддерживать учительские школы. Основателем теории педагогического образования в мире считается Август Франке, создавший в Галле учительскую семинарию, деятельность которой стала образцом для всех последующих и современных педагогических школ. Он заложил основной принцип образовательного процесса подобных учреждений – сочетание теоретической и практической подготовки. Особенно активно стали развиваться учреждения профессионального образования учителей после введения в XVIII в. в Пруссии обязательного обучения.

В Российской империи подготовка учителей началась в Главном народном училище в 1782 г., в 1783 г. было издано «Руководство учителям

первого и второго разряда», в котором излагались «рациональная метода учения всем предметам народного училища, и наставление относительно обращения учителя с учащимися». В «Руководстве» – первой официальной дидактике – значительное место уделялось облику учителя: «учителя должны наставлять детей в законе Божьем, образовывать их благочестивыми христианами и верными сынами Церкви, которые правила закона Божия не токмо знали на словах, но и показывали на деле»⁸.

В открытой в 1786 г. учительской семинарии обучение строилось по прусской модели: курс учения делился на теоретический и практический, от приготавливавшихся в учительство требовалось не только знание предмета, но и умение передавать эти знания учащимся. Отсутствие собственных внутренних потребностей и тенденций развития педагогического образования, привело к тому, что после подготовки необходимого на первое время количества учителей для новых училищ, государственный интерес, а вместе с ним и финансовая поддержка семинарии, стала сокращаться. С открытием повсеместно в губернских городах главных народных училищ поступило предложение поручить им подготовку учителей для малых народных училищ. «Но побоялись, что новые учебные заведения не справятся. ...Первые профессора были заменены воспитанниками, учение в ней постепенно падало и в 1792 г. вовсе прекратилось. В 1794 г. ее деятельность возобновилась, а в 1801 г. был последний выпуск. За годы своей работы было подготовлено 425 учителей. К 1801 г. в России насчитывалось 315 училищ, в которых служило 790 учителей, количество учащихся – 18 128 мальчиков, 1787 девочек»⁹.

В начале нового века либеральные реформы Александра I, в том числе и реформу образования, проводимую без решения главной социально-экономической проблемы (отмены крепостного права), нельзя считать вполне удачной. При разработке программы реформы в сфере образования была опять применена модель «догоняющего развития», которая дала некоторые результаты, но не сопоставимые с материальными вложениями и ожиданиями: так, финансирование низших ступеней было отнесено за счет местных общин, которые в России не знали подобной практики и не имели достаточных средств на это, в результате чего именно начальная школа (приходские и уездные училища) не была создана в полном объеме. Осталась нереализованной главная идея реформы – по-

строение системы образования, доступной для большинства населения. Еще одним препятствием создания системы образования было невнимание власти к педагогическому образованию, так, подготовка учителей для первых ступеней системы образования, начатая в учительской семинарии в рамках новой реформы, вообще не осуществлялась. В результате чего в приходских и уездных училищах работали люди, окончившие вышестоящие ступени образования и не имеющие специальных педагогических знаний.

Новые типы педагогического образования, появившиеся в первой половине XIX в., были ориентированы на среднюю и высшую школы, причем выпускников этих учебных заведений хватало только для столичных городов. Открытый в 1803 г. Главный педагогический институт не мог обеспечить специалистами даже малочисленную среднюю школу России. Поэтому для приготовления учителей гимназий по Уставу 1804 г. были созданы педагогические институты при университетах: Московском, Харьковском, Казанском. Отделения при университетах и Главный педагогический институт были закрытыми учебными заведениями, состав воспитанников был небольшим: от нескольких до 24 человек. За 50 лет существования Главный педагогический институт несколько раз закрывали, преобразовывали: в 1828 г. открыли, а в 1859 г. все типы педагогического образования были закрыты, как отмечалось в документе «как несоответствующие своим целям». Эта формулировка не соответствовала реальным цифрам: за период деятельности в Главном педагогическом институте (1828–1859 гг.) было подготовлено 700 учителей¹⁰.

Параллельно с поиском эффективной формы подготовки учителей для средних учебных заведений предпринимались меры, направленные на привлечение в учительскую службу достойных, образованных граждан. Учительские должности были соотнесены с чинами «Табеля о рангах», что открывало возможность получения дворянства за службу: «в 1812 году разрешено принимать в канцелярию Сената и департаменты МНП лиц из податного сословья, это распространили и на учебную часть»¹¹. С 1815 г. позволено было допускать на учебную службу лиц, уволенных из духовного звания, без предварительного представления их Сенату, это упростило переход выпускников духовных учебных заведений в систему светского образования.

В 1860 г. вместо педагогических институтов были открыты курсы при университетах, на которых выпускники, желающие посвятить себя педагогической деятельности, должны были 2 года заниматься по избранной специальности и изучать педагогику, кроме того они проходили практику в гимназии. В 1860 г. было определено 67 стипендий по 350 руб. в Москве и Санкт-Петербурге и 300 стипендий в других городах. Количество стипендий в университетах было различное: в Санкт-Петербурге – 20, Москве – 16, Казани – 10 (из них 3 для Сибири), Харькове – 6, Киеве – 15¹². По результатам экзаменов получившие оценку «удовлетворительно» поступали на работу в гимназии, менее успешные – в уездные училища. Внимание государства к подготовке педагогов для средних учебных заведений было поддержано и материальными мерами: в результате контрреформы 1830–1840-х гг. учителям данной ступени образования повысили жалование, ввели пенсии, что сделало наставников гимназий обеспеченными людьми. Но педагогические курсы при университетах не могли обеспечить педагогическими кадрами все гимназии страны.

Изменить данную ситуацию могли бы педагогические факультеты университетов, о необходимости открытия которых писал К.Д. Ушинский, где могла бы вестись подготовка всесторонне образованных педагогов, изучивших человека, так как им вверяется «будущность нашего общества»¹³.

Новый этап развития педагогического образования совпал с особым периодом русской истории, центральным звеном которой стала отмена крепостного права. Успех данного этапа, несомненно, объясняется постепенным отходом от модели «догоняющего развития» и опорой в модернизации на собственные, внутренние (в том числе и системные) потенции. «Положение о начальных народных училищах» от 19 июля 1864 г. дало толчок к развитию сети начальных училищ в Российской империи. Если до этого времени в России в среднем открылось 20 училищ, то уже с 1864 по 1868 г. – 766; в 1869–1883 гг. – 944–957 училищ¹⁴. Но если в общем образовании отошли от догоняющей модели, то педагогическое образование искусственно ставилось в аналогичное положение по отношению как к собственной системе образования, так и к более развитым странам.

Проект положения и штатов учительских семинарий, разработанный еще в 1865 г., пролежал неутвержденным 5 лет. Вместо него 23 марта 1865 г. вышло постановление об учреждении педагогических курсов при уездных училищах для приготовления учителей народных училищ. «Ввиду недостатка средств для открытия необходимого количества учительских семинарий как мера переходная, дополнительная и менее затратная учреждение в учебных округах Санкт-Петербургском, Московском, Харьковском, Казанском и Одесском в виде опыта при одном из уездных училищ курсов»¹⁵. По штатам эти учебные заведения должны были готовить около 600 учителей ежегодно. Через несколько лет работы министр народного просвещения гр. Толстой при осмотре педагогических курсов нашел преподавание на них неудовлетворительным и мало чем отличавшимся от преподавания в уездных училищах, в связи с чем вернулись к рассмотрению правил 1865 г., в них были внесены некоторые изменения, и «Положение об учительских семинариях» утвердили 4 марта 1870 г. На его основе было разработано типовое «Положение об Молодеченской семинарии» (17 марта 1870 г.).

Несомненно, что развитие педагогического образования в России со второй половины XIX в. было детерминировано внутренними процессами, но при анализе закономерности развития сети педагогических учебных заведений на территории страны можно увидеть приоритетность внешних факторов, о которых писал Н.Н. Кузьмин. Первые учительские семинарии «открывались преимущественно в тех местах, которые нуждались в хорошо подготовленных русских учителях начальной школы. Вместе с тем при выборе мест в среде иноязычных народностей избирались такие пункты, населению которых вследствие исторических событий могло угрожать иноязычное влияние»¹⁶. В соответствии с политикой правительства первые семинарии были открыты в западных губерниях: Дерптская, Молодеченская, Финляндская учительские семинарии. Согласно официальным документам учительские семинарии были призваны «утверждать учащихся в святых истинах веры, получать отчетливые в ней познания, причем главное стремление должно быть направлено к возбуждению в сердцах их теплых чувств благоговеющей любви к Богу и Божественному Спасителю и горячей преданности Государю Императору, уважения к закону и гражданскому порядку. Чувства веры и

добродетели, должны быть сроднены со всеми помышлениями воспитанников»¹⁷. Этим целям служило «единообразие в книгах и учебном способе, чтоб не воспоследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы, служило политическим целям. Русское народное училище на окраинах государства являлось орудием тесного сплочения их с коренной Россией»¹⁸.

В 60–70-е гг. XIX в. в Европейской России происходил рост активности земских учреждений, которые стали участвовать в создании не только народных училищ, но и учительских семинарий и школ, в результате чего государство в 1860-е гг. по темпам развития педагогического образования даже отставало от земств. Только в 1870-х гг. начинается массовое учреждение семинарий в различных губерниях страны. За период 1870–1880-х гг. в России было открыто более 40 учительских семинарий, большая часть которых являлась государственными. Э. Днепров считает, что массовое учреждение государственных семинарий в Европейской России в это время было связано с попыткой «отобрать инициативу подготовки народных учителей у нелояльных земств»¹⁹. Участие земств в развитии образования европейских регионов России серьезно повлияло не только на рост школьной сети, но и на все образовательное пространство, в которое попадали различные социальные институты (пресса, внешкольные учреждения, общественные организации). Но как отмечал П.Н. Милоков: «Первоначально земства имели возможность участвовать в вопросе подготовки учителей для своих школ, но в годы реакции (с середины 1870–1880-х гг.) земствам стали отказывать в учреждении семинарий, и всячески стесняли те, которые успели открыться»²⁰. Только в 1906 г. Правительствующий Сенат подтвердил обязанности земств содействовать развитию народного образования.

Несмотря на параллельную деятельность в развитии сети педагогического образования государства и земства, оно не успевало за растущей сетью российских начальных училищ. Исследователи подсчитали, что в 1874 г. в России насчитывалось 46 различных учебных заведений для подготовки учителей, если принять население России в 80 млн, то одна семинария придется более чем на $1\frac{1}{2}$ млн жителей, тогда как у Пруссии семинария приходится на 300 000 жителей. В России насчитывалось 24 000 народных школ с 875 000 учащихся, получается, что одна семина-

рия существует для 500 школ и для 18 000 учащихся детей, это слишком не достаточно, особенно потому, что ежегодный выпуск едва ли может превышать 20 человек, так что на каждого выпускного семинариста придется 27 школ и 951 учащийся²¹.

Еще сложнее стала участь педагогического образования в 1880-е гг., когда решено было оставить подготовку учителей только в ведении государства. Земства пытались влиять на качество подготовки учителей через устройство педагогических курсов. Но даже на этом вопросе отразились реакционные тенденции. «В 70-х гг. темы курсов могли быть лишь специально педагогические. В 80-х гг., ввиду препятствий со стороны правительства, курсов почти не удавалось устраивать. С начала 90-х гг. занятия на курсах получили технический характер. В середине 90-х гг. курсы стали снова педагогическими, а с конца 90-х гг. приняли общеобразовательный характер»²². История развития всех уровней педагогического образования во второй половине XIX в. подтверждает возможность и необходимость участия широких сил общественности в деле просвещения. Во многом именно благодаря деятельности земств «выработался взгляд на народную школу, как на нечто общественно-важное, земство не только стало предъявлять к учительству более строгие требования в смысле педагогической и общеобразовательной подготовки. Оно должно было отрешиться от взгляда на учительский труд как на что-то случайное и переменное. ...Учитель становится общественным работником, с которым нужно советоваться»²³.

Только участие общества в деле просвещения способствовало признанию высокого значения педагогического образования на уровне государства, что проявилось и в закреплённой нормативными документами практике назначения руководителей соответствующих учебных заведений. Так, директор учительской семинарии избирался попечителем учебного округа из лиц православного вероисповедования, получивших образование в одном из высших учебных заведений и утвержденных в должности министром народного просвещения²⁴.

Быстрый рост учительских семинарий привел к необходимости разработки более подробной «Инструкции для учительских семинарий», которая вышла 4 июля 1875 г. и первоначально была рассчитана на 3 года. Инструкция «полагала в основу подготовки православие и народность;

учителя должны были проникнуться духом преданности церкви, царю и отечеству»²⁵. Инструкция содержала подробную схему управления семинариями, перечень обязанностей директора, наставников, педагогического совета, воспитанников. Кроме этого прилагалась таблица распределения уроков и основное содержание предметов. На базе типовой инструкции, учительские семинарии разрабатывали собственные правила, утверждаемые попечителем учебного округа. Причем, как показывают архивные документы, попечитель относился к присылаемым документам ответственно, делая толковые замечания, отправляя их на доработку.

Еще одной важной вехой в истории педагогического образования стало открытие учительских институтов. Уже при обсуждении нормативных документов по данному типу педагогического образования широко использовалось предварительное общественное обсуждение. Проект об устройстве городских училищ и учительских институтов был разослан в учебные округа, директорам гимназий, опубликован в журнале МНП. Попечительские советы округов прислали свои замечания, например, Киевский и Виленский советы указали на скудное жалование учителя учительского института в 120 руб. — за такие деньги не найти хорошего педагога. Несмотря на приоритетность в организации институтов внутренних факторов (необходимость развития начальной школы повышенного типа и подготовки учителей для данного сегмента образования), разработчики проекта посчитали полезным использовать опыт Пруссии, где практиковалось устройство городских училищ с разным числом классов: в малых городах предлагалось создавать одноклассные училища, в больших — двухклассные, в многолюдных — пятиклассные. Там же отмечалось: «Но сколько бы ни были практично и целесообразно устроены проектируемые городские училища, они не принесут никакой пользы нашему городскому населению, нисколько не подвинут вперед его образования, если не будут приготовлены учителя, вполне знающие и способные осуществлять все вышеизложенные предположения в действительности. Поэтому прежде чем приступать к преобразованию уездных училищ, необходимо устроить заведения для приготовления хороших учителей». Учительские институты первоначально предполагалось открыть в каждом учебном округе, за исключением Варшавского и Дерптского, т. е. 7 учебных заведений.

В сфере государственного интереса оставалась и проблема подготовки учителей для средних учебных заведений. В первой половине XIX в. государство пыталось найти оптимальную форму педагогического образования наставников этих учебных заведений, но неудовлетворительная практика деятельности педагогических институтов и курсов при университетах привела к тому, что возобладала позиция, согласно которой для педагога гимназии главным являлось знание предмета, а освоение методики преподавания, психологии и педагогики относилось за счет самообразования. Помимо новых классических университетов были открыты историко-филологические институты в Санкт-Петербурге и Нежине, в дополнение к ним в начале XX в. были созданы несколько частных высших учебных заведений. Таким образом, к началу XX в. для всех ступеней общего образования сложились свои варианты подготовки учителей, которые частично входили в систему педагогического образования России. В табл. 2 соотнесены уровни общего и педагогического образования в начале XX в.

Таблица 2

**Подготовка учителей для различных типов учебных заведений
общего образования в начале XX в.**

№	Учреждения общего образования	Педагогическое учебное заведение	Срок обучения
1	Гимназии и реальные училища	<ul style="list-style-type: none"> • Классические университеты; • Историко-филологические институты; • Институт им. П.Г. Шалапутина; • Высшие женские курсы; • Университет им. А.Л. Шанявского 	5 лет 4 года 4 года 4 года 4 года
2	Городские училища	Учительские институты	3–4 года
		Педагогические классы женских гимназий	1 год
3	Начальные училища	Учительская семинария	3–4 года
		Прогимназия (после сдачи экзамена на звание учителя)	4 года
		Педагогические классы женских гимназий	1 год
4	Сельские училища	Педагогические курсы при прогимназиях и уездных училищах	2 года

Наряду с правомочными педагогами на всех ступенях образования работали учителя, не имеющие специальной подготовки, прошедшие процедуру сдачи экзамена на звание учителя. Несмотря на то что экзаменационные комиссии, создаваемые при гимназиях, были достаточно требовательны, по программе экзамена от соискателей не требовалось продемонстрировать на экзамене теоретические знания по психологии и педагогике. Поэтому, как отмечал один из директоров гимназии: «Человек не лишенный способностей приобретает должную опытность и навык в преподавании в 1 или 2 года, в деле же воспитания опытность приобретается несравненно труднее»²⁶.

В вопросе организации педагогического образования (в учительских семинариях и институтах) государство проводило единую политику жесткого административного давления, которую на местах осуществлял попечитель учебного округа. Как отмечает А.М. Цирульников, в организации образования в России действовал парадоксальный принцип – государство стремилось сбросить с себя заботы о финансировании, но умудрялось контролировать и регламентировать всех. Единая политика сочеталась с неравномерностью развития школьной сети (на окраинах и в центре)²⁷. Это подтверждается рядом фактов: во-первых, учительские семинарии и институты до 1917 г. не получили статус средних учебных заведений, а их выпускники возможности продолжать образование в университетах; во-вторых, ограниченным бюджетным финансированием этих учебных заведений, например, в 1912 г. на 16 учительских институтов из бюджета выделили 548 386 руб., а на 2 кадетских корпуса – 543 571 руб.²⁸

Еще одним подтверждением преимущественно регламентирующей роли государства в педагогическом образовании было количество отчетов, которые учительские семинарии и институты должны отправлять в министерство и руководству учебного округа. Ежегодно их число составляло 67, из них 57 направлялись попечителю учебного округа, 4 – в контрольную палату, 2 – Епархиальному (Архиерейскому лицу, который наблюдает за учебными заведениями округа), 1 – председателю судебного учреждения. Помимо этого не только учебное начальство, но и различные органы власти обращались в учебные заведения с различными запросами и справками. В табл. 3 отражено соотношение донесений по различным темам, из нее видно, что только пять ежегодных отчетов относились к вопросам учебного процесса, остальные были связаны с административно-хозяйственными, экономическими проблемами.

**Ежегодные отчеты по учительским семинариям и институтам,
направляемые попечителю учебного округа***

№	Тип донесений	Количество в год
1	Вопросы управления, административная работа	18
2	Экономические, хозяйственные вопросы	15
3	Награждение, чинопроизводство	13
4	Надзор	6
5	Учебные вопросы	5
	Итого	57

* Составлено автором на основе архивных материалов.

Для примера назовем некоторые донесения, которые готовили педагогические учебные заведения для попечителя учебного округа:

- 1) ведомость о числе пропущенных в полугодии преподавателями уроков;
- 2) проект ремонтных работ в летнее время;
- 3) о награждении за 40 лет безупречной службы;
- 4) о производстве в следующие чины;
- 5) о награждениях за благотворительную деятельность;
- 6) ходатайства об отпусках за границу и внутрь империи;
- 7) сведения об изменениях в составе за треть текущего года;
- 8) расписания экзаменов;
- 9) ходатайство о выдаче преподавателям вознаграждения за исправление ученических работ;
- 10) расписание уроков и т. д.²⁹

Соотношение количества и тематики донесений, с одной стороны, может свидетельствовать об относительной свободе педагогических учебных заведений в образовательном процессе, но с другой – типовой учебный план был обязателен для всех учебных заведений, в случае его корректировки требовалось разрешение Министерства просвещения, учебные программы отдельных дисциплин ежегодно проходили утверждение попечителя учебного округа и т. д. Поэтому приоритет в документооборо-

те вопросов хозяйственно-административных и управленческих, скорее всего, свидетельствует о формальном отношении государства к данному сегменту профессиональной школы. Несмотря на критику качества подготовки в педагогических учебных заведениях со стороны общественности, изменения в них происходили крайне редко.

Еще одной частью педагогического образования являлись женские гимназии и прогимназии, именно приход в образование женщин сделал эту профессиональную группу массовой. Женское образование начинается в России с первоначального проекта, составленного в Санкт-Петербургском учебном округе при попечителе М.Н. Мусине-Пушкине в 1846 г., по нему предлагалось учредить училища для девиц дворянского звания и купцов 1-й гильдии, для учениц приходящих. В 1857 г. министр народного просвещения А.С. Норов в докладе императору выступил с предложением учредить училища для девиц в виде открытых школ в губернских городах. В 1857 г. было создано только одно училище в Костроме. После выхода Положения в 1860 г. училища стали открываться по всей России. После развернутой масштабной инспекции в 1864 г. решено было внести несколько нововведений, в том числе поручить им подготовку учительниц и домашних наставниц. Официальный статус педагогических женские учебные заведения получили после издания в 1870 г. нового проекта о гимназиях и прогимназиях, при них разрешалось открывать 8 педагогических классов. Хронология истории развития женского педагогического образования во второй половине XIX в. связана с разрешением женщинам работать в качестве преподавательниц на разных ступенях образования:

- 1871 г. — допущение на службу женщин в общественные и правительственные учреждения;
- август 1874 г. — о преподавании латинского, греческого и педагогики как необязательных предметов в женских гимназиях;
- 10 января 1879 г. — о допущении на преподавательские должности в учебные заведения Сибири лиц с низшим образовательным цензом.

Женское педагогическое образование постепенно стало поставщиком значительной части учительских кадров, но развитие женских учебных заведений на территории России было неравномерным: к 1 апреля 1905 г. в России — число женских гимназий — 342, прогимназий — 179; в Московском округе — 69 гимназий, в Западной Сибири — 7 и 9 соответственно,

44 прогимназии. Но были еще более отсталые территории: Восточная Сибирь — 5 гимназий, 4 прогимназии, в Туркестанском крае — 5 гимназий, прогимназий нет. Число учащихся в женских гимназиях России — 23 041, число окончивших курс всего 1372. В Западной Сибири учащихся женских средних учебных заведений насчитывалось 1036, окончило курс в Западной Сибири 57³⁰.

На третьем этапе развития педагогического образования начинает формироваться социокультурный феномен российского учительства, которое стало в это время эталоном образованности и проводником либеральных идеалов в обществе и культуре. Как мы отмечали ранее, после отмены крепостного права дворянство постепенно утратило свои просветительские идеалы, и миссию «хождения в народ» взяли на себя разночинцы. Если народнические политические акции не удались, то деятельность российского учительства как просветителя народа только нарастала. Этот феномен не достаточно объяснить только профессиональными функциями педагогов, так как в данном случае речь идет о социокультурной роли учителей. Мы можем говорить, что уже со второй половины XIX в. в российском обществе постепенно складывается «система Учитель», о которой в конце XX в. писал Н. Моисеев. Учителя стали занимать нишу духовного учителя, учителя жизни, т. е. значимые в духовном развитии человека позиции, которые постепенно объективно утрачивали священнослужители и дворянство.

Педагогическое образование в России в этот период хотя и отставало в количественном отношении, но на уровне теории развивалось параллельно с другими европейскими странами, в которых к середине XIX в. был накоплен существенный теоретический и практический материал. Приведем некоторые цифровые данные. К началу XX в. по всей Германии насчитывалось 188 семинарий для приготовления учителей, 31 — для приготовления учительниц, в которых обучалось 20 000 воспитанников, 2500 воспитанниц, на одного воспитанника в год расходуются примерно 600 марок³¹. Во Франции с 1833 г. каждый департамент мог открыть учительскую семинарию с двухлетним курсом, к 1848 г. насчитывалось 78 семинарий. В Англии до 1870 г. учителями в начальных школах работали лучшие выпускники этих школ. По реформе 1870 г. кандидаты в учительские должности после сдачи экзамена зачислялись одновременно в

учительскую семинарию и элементарную школу. Учительских школ к началу XX в. не хватало, в 1900 г. из 2944 соискателей были приняты только 1075. В результате этого в 1899 г. в школах Лондона работало 2204 учителя, из них 1484 – не дипломированных. Во всей Англии 44% не имели дипломов об окончании специальных учебных заведений. Но соотношение учащихся к населению там составляло 15,4%, государство тратило в год на одного учащегося 4 руб. 50 коп., в России составляет 2,4% и расход 37,6 коп. на каждого³².

В США учителей готовили нормальные школы – государственные и частные – в 1891 г. насчитывалось примерно 300 нормальных школ. На их содержание в 1902 г. расходовали 3 228 000 долл. Больше половины выпускников нормальных школ (из 51 132 – 36 323) становились учителями. К 1902 г. население США составляло 78 544 816 человек, учащихся общеобразовательных школ – 15 925 887, учителей – 122 392, учительниц – 317 201. Расходы на народное образование 150 013 734 долл. Количество нормальных школ выросло до 520, учащихся в них – до 161 075. По подсчетам Г. Генкеля, чтобы России достичь уровня Северо-Американских штатов, нам нужно тратить в год миллиард рублей. В табл. 4 отражены не только количественные показатели по разным странам, но и другие данные: наличие начального училища для практики студентов, общая продолжительность обучения, время открытия первых учебных заведений.

Сходство позиций различных педагогов как в вопросах теории, так и практики педагогического образования наблюдается при сравнении предложений, высказываемых педагогической общественностью в это время на своих съездах, объединениях. В Австрии в 1899 г. «Союз австрийских учителей» выступил с требованиями, которые совпадают с идеями, провозглашаемыми в эти годы на учительских съездах, страницах педагогической печати России: принимать в учительские семинарии только выпускников средних учебных заведений, усилить общенаучную подготовку, признавая, что на учительскую семинарию ложится задача не только педагогической технической подготовки, но и широкое общенаучное образование, для чего предлагалось увеличить продолжительность курса семинарий до 5 лет. Для этой же цели предполагалось сократить дисциплины, не составляющие общей и непосредственной принадлежности учи-

Педагогические учебные заведения зарубежных стран в начале XX в.*

Страна	Количество	Время открытия первых учебных заведений	Продолжительность обучения	Практические школы
Германия	219	1748 г.	5–7 лет	Открывались обязательно
Россия	77	1783 г.	4 года	Открывались на второй год работы
Австрия			5 лет	Школа для упражнений; При женских школах – дополнительно летний сад
Франция	172	1833 г.	3 года	Школа для упражнений, при женских – детский сад
Норвегия			2 года	Школы для упражнений
Англия	91	п. п. XIX в.	4 года	Кандидаты прикрепляются к элементарным школам
Италия	149	п. п. XIX в.	4 года	Практические школы
США	520	Середина XIX в.	2–5 лет	Практика в нормальных школах

*Составлено автором по материалам журнала «Русская школа» за 1880–1890 гг.

тельского призвания (например, популярное во многих странах сельское хозяйство предлагалось оставить в курсе естествознания), включить в круг изучения стенографию, французский язык и ручные ремесла. Главное требование: учителей допускать к преподаванию только после окончания специальных педагогических учебных заведений. Все эти предложения отражали как общие тенденции развития теории и практики педагогического образования, так и возросшие социокультурные функции учительства в европейских странах и России.

Особенно четко и концентрированно требования реформирования педагогического образования звучали на учительских съездах и заседаниях педагогических обществ. Социокультурная деятельность учительства ярко проявилась именно через массовое участие в деятельности многочисленных просветительских и благотворительных обществ, распространившихся в России с середины XIX в. Деятельность педагогических об-

ществ в России исследовали как дореволюционные авторы, так и современные ученые (Н.А. Михайлова, Н.Ф. Пананчин, В.З. Смирнов, Б.К. Тебиев, А.Н. Шевелев и др.). Учительство, ставшее основой русской интеллигенции, имело в качестве характерной черты исключительную преданность социальным идеям и в период политических событий 1905–1907 гг. продемонстрировало реальную возможность озвучить и попытаться реализовать некоторые идеи. Участие в работе педагогических обществ, просветительских организаций сделало эту профессиональную группу не только социально активной, но и деятельной. Вопросы, которые поднимались на съездах учителей 1905–1907 гг., подтверждают это, а резолюции съездов выходили за рамки требований образовательной реформы, отражали обширную социокультурную направленность. Американские социологи Д.А. Фосс и Р. Ларкин выявили три закономерности в развитии форм социальных движений, что отразилось и в истории становления педагогического общества России:

1) участники социального движения, исчерпав традиционные средства борьбы, прибегают к новым, более жестким, что, в свою очередь, усиливает сопротивление правящих классов;

2) по мере нарастания социальных конфликтов происходит разделение единой оппозиции на умеренное и радикальное крыло;

3) социальные движения начинаются обычно с отдельных изолированных требований социальных преобразований, которые перерастают затем во всесторонний анализ социальных отношений³³.

Эти закономерности подтверждаются исследованиями В. Чарнолуцкого, который провел обзор требований, выдвигаемых общественными организациями учителей в 1906 г.:

1) они настаивают на участии представителей учительства в училищных советах;

2) некоторые выступают против формы и наград, знаков отличия;

3) значительная часть выступает за устранение функций полицейского надзора с учителей;

4) требуют значительного улучшения материального положения учителей;

5) требуют предоставить свободу собраний, союзов, обществ и съездов (всех гражданских и личных свобод);

б) требуют признать необходимость реформ в деле подготовки учителей. Для пополнения своих знаний наличному персоналу необходимо обеспечить полную свободу устраивать явочным порядком общеобразовательные и педагогические курсы, экскурсии, командировки³⁴.

Эти требования учительства значительно шире реальных образовательных проблем, они отражали социокультурные функции и либеральные ценности, которые учительство восприняло и декларировало.

Озвученные в период 1905–1907 гг. требования о реформе учительских семинарий и институтов после спада общественной активности не были реализованы. Педагогическое образование, не подвергавшееся серьезным реформам на протяжении 50 лет, к 1910 г. стало тормозом дальнейшего развития общего образования. Эта мысль звучала на педагогических, учительских, земских съездах в период нового общественного подъема: на Всероссийском съезде учителей городских училищ (7–14 июня 1909 г., Санкт-Петербург); на I общеземском съезде по народному образованию (16–30 августа 1911 г., Москва); в постановлениях I съезда деятелей по народному образованию (2–7 февраля 1912 г., Москва); II съезда учительских обществ им. К.Д. Ушинского, съезда представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания, проходившего зимой 1913–1914 гг. в Санкт-Петербурге.

Концентрированно эти предложения были отражены в резолюциях I Всероссийского съезда по народному образованию, проходившего в Санкт-Петербурге зимой 1914 г., в которых содержатся требования к учителю:

- обладать общим образованием не ниже среднего, но более глубоким;
- обладать серьезным специальным педагогическим образованием;
- непрерывно работать над пополнением своих знаний.

Было признано, что учительские семинарии представляют собой наилучший способ подготовки, но их узкая и недостаточная научная постановка как общеобразовательных, так и специальных предметов, недостаток в них преподавателей с высшим педагогическим образованием снижают эффективность обучения. Предлагалось их реорганизовать: продолжительность обучения продлить до 5 лет, расширить объем изучения общеобразовательных дисциплин до уровня средней школы, преподавать их на научной основе. В блоке психолого-педагогической под-

готовки осуществлять более тесную связь с педагогической практикой, основным дидактическим принципом должна быть признана самодеятельность учащихся³⁵.

Современность и актуальность большинства требований доказывают их вневременное значение. Большая часть данных положений была реализована только после Февральской революции. Весной и летом 1917 г. по всей России прошли педагогические съезды, в резолюциях которых содержались требования и предложения коренной реформы педагогических учебных заведений. В июле–августе 1917 г. в Москве прошли Всероссийские съезды учащихся высших начальных училищ, делегатский съезд деятелей учительских семинарий, Первый съезд представителей учительских институтов. Все эти собрания категорически высказали неудовлетворенность качеством подготовки учителей, всей системы педагогического образования и внесли рекомендации по ее реформированию. Они заключались в том, чтобы повысить статус учительских семинарий и институтов, продлить сроки обучения, сделать их открытыми и совместными, серьезные изменения предлагалось внести и в содержание образования: ввести специализацию с первого курса, углубить и расширить общенаучную и психолого-педагогическую подготовку, т. е. в этих документах произошло приближение к истинному смыслу понятия «педагогическое образование» и подтверждение и признание на уровне общества социокультурной роли учительства. Реформу педагогического образования Временное правительство не успело полностью реализовать до октября 1917 г., после периода открытого противостояния большинства учителей и советской власти были продолжены демократические преобразования прежнего периода.

Но уже в 1919 г. началась чистка учительства. Декретом Наркомпроса «О выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей» были проведены увольнения и репрессии «политически неблагонадежных», состав нового учительства окончательно оформился к 1930-м гг. Период с 1918 по 1930-е гг. мы обозначили как экспериментальный в истории педагогического образования России. Принятые в первые годы советской власти решения по реорганизации системы педагогических учебных заведений, в том числе переименование – по предложению М.Н. Покровского – в 1918 г. учительских институтов и семинарий в педагогические, преобразование институтов в высшие учебные заведения,

а семинарий – в средние, расширение содержания образования. Все это можно оценить как положительные тенденции развития теории и практики педагогического образования.

Теория педагогического образования в первые годы советской власти связана с именем Н.К. Крупской, которая еще в начале 1920-х гг. озвучила ближайшую задачу – создание сети учреждений педагогического образования, построенной на единых принципах, соответствующей потребностям образования в квалифицированных кадрах и имеющей оптимальное географическое расположение.

Некоторое время в практике советского образования были апробированы новые экспериментальные формы, методы подготовки учительских кадров, осуществлялось это в учебных заведениях инновационного типа (в Академии социального воспитания, на опытных станциях Наркомпроса, в студиях профессионально-педагогической психотехники, в Московском и Ленинградском педагогических институтах). Именно на базе этих заведений были найдены подходы к индивидуализации и технологизации педагогической подготовки. Вводились новые курсы по педагогической технике (постановка голоса, развитие выразительной речи, художественных способностей). Студентов знакомили с такими современными для своего времени методиками, как метод проектов, лабораторный метод, экскурсионный и т. д.

После 1917 г. и до конца 1920-х гг. педагогическое образование осуществлялось в виде двух типов подготовки учителей. Первый – это стационарные педагогические учебные заведения (педтехникумы и пединституты), их деятельность мало отличалась по организации и наполнению от дореволюционных учительских семинарий и институтов. Учебные планы и программы этих учебных заведений разрабатывались на основе принципов, обсуждавшихся на Всероссийских конференциях (1922, 1923 г.). Формы и методы образования пересматривались в соответствии с задачами советской общеобразовательной школы. Провозглашались принципы: связь с жизнью, самостоятельность и активность учащихся, обучение методам научного мышления. В учебные планы пединститутов из экспериментальных учебных заведений были перенесены некоторые курсы, например «практикум саморазвития». Главной особенностью этого периода было отсутствие жесткого контроля за всем ходом учебно-воспитательно-

го процесса, обязательных программ. Вторым типом педагогического образования были краткосрочные курсы. Помимо сугубо профессиональных задач (подготовки к первоначальному обучению) курсанты должны были выступать пропагандистами идеологии новой власти. Такой вид педагогического образования позволил за короткое время подготовить достаточное количество ликвидаторов неграмотности, но с точки зрения качества и перспектив развития педагогического образования он оказал негативное влияние, так как заложил основы новой модели педагогического образования, в которой приоритет отдавался идеологии, стандартизированным программам, утилитарности и административно-командной системе управления. Но данный период был слишком коротким для получения устойчивых и стабильных результатов, отход от демократических нововведений 1920–1930-х гг. был слишком стремительным и радикальным.

Отметим основные вехи в развитии педагогического образования советского периода, которые были связаны с его реформированием. Э. Днепров в книге «Образование и политика» сформулировал уроки дореволюционных реформ, которые сохраняют актуальность не только по отношению к современным попыткам модернизации, но и объясняют традиционные проблемы педагогического образования:

1. Крупные реформы всегда проходят в годы общественного подъема, нередко упреждая другие преобразования.

Согласившись с данным тезисом, по отношению к педагогическому образованию, можно сказать, что оно всегда отставало от социальных и политических реформ и от модернизационных процессов в общеобразовательной школе.

2. Жизненность и результативность реформ определяются их способностью аккумулировать идейный потенциал, социально-педагогические и технологические достижения предшествующих этапов, глубиной поднимаемых пластов, перспективностью предлагаемых социально-педагогических и собственно педагогических решений, способностью к самокорректировке и мерой общественного участия³⁶.

Реформирование педагогического образования также строилось или в модели отрицания предшествующего опыта (как в годы советской власти) или без серьезных содержательных и институциональных изменений, построенных на основе теории, осуществлялись незначительные коррек-

тировки учебных планов. С 1930-х гг. по 1995 г. изменения в учебных планах педагогических учебных заведений были связаны с насыщением их нормативными дисциплинами и касались отражения в учебных дисциплинах программных установок коммунистической партии и постановлений правительства.

В истории педагогического образования можно выделить несколько заметных, в том числе и по социокультурным последствиям, реформ:

1. 1870-е гг. — решение о создании специальных, постоянных, закрытых учебных заведений для подготовки учителей (учительских семинарий и институтов).

2. Начало XX в. — увеличение продолжительности обучения в семинариях и институтах, повышение их статуса, смягчение режима обучения и воспитания.

3. 1918—1930-е гг. — период экспериментов в системе педагогического образования, поиск оптимальных форм образования, расширение общенаучной и педагогической подготовки. В этот же период в Сибири и на Дальнем Востоке была проведена реформа педагогических учебных заведений с сохранением традиционных типов учебных заведений, но с повышением их статуса, изменением объема, содержания и т. д.

4. 1935—1936 гг. — повсеместное внедрение коммунистической идеологии в содержание образования и процесс обучения педагогических учебных заведений, реформирование педагогического образования в русле дореволюционных педагогических требований: изменение статуса, типов учебных заведений, разработка единых программ образования.

5. 1956 г. — учреждения системы педагогического образования стали работать на основе постоянного контингента учащихся и профессорско-преподавательского состава, произошло дальнейшее увеличение срока обучения, параллельно для быстрого решения кадровой проблемы были открыты педагогические классы на базе десятилеток (опыт педагогических классов гимназий).

6. Начало 90-х гг. XX в. — разработка и внедрение отдельных направлений комплексной целевой программы «Учитель советской школы», подготовка и разработка программы модернизации педагогического образования, переход на двухступенчатую систему подготовки кадров, разработка и внедрение лично ориентированной концепции педобразования.

Данные реформы педагогического образования имели различные социокультурные последствия (положительные и отрицательные). Но за долгий период его существования перед педагогическим образованием никогда так явно не стояла перспектива его разрушения. Необходимость реформирования педагогического образования признается на всех уровнях, в том числе и самим педагогическим сообществом. Главным препятствием модернизации этого сегмента образования мы считаем недооценку государством социокультурного потенциала учительства, которое, как показал проведенный анализ в отдельные периоды своей истории (например, во второй половине XIX – начале XX в.), брало на себя роль эталонной группы, пыталось отказаться от модели «догоняющего развития», выполняло функции транслятора либеральных ценностей, осуществляло широкую, выходящую за рамки профессиональной деятельности культуртрегерскую работу по отношению к основной массе населения.

Примечания

¹ *Назаров Н.В.* Вопросы периодизации в деятельности исследователя истории педагогики (Методологический аспект). Орск: Изд-во Орск. пед. инст., 1995. 85 с.

² *Константинов Н.А., Струминский В.Я.* Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1953. 272 с.

³ *Днепров Э.Д.* Образование и политика. М., 2006. Т. 1. С. 49.

⁴ Цит. по: *Савченко Е.А.* Образовательная деятельность как социокультурный феномен. Брянск: Изд-во БГУ, 2005. 216 с.

⁵ *Гагаев А.А., Гагаев П.А.* Русские философско-педагогические учения XVII–XX вв.: культурно-исторический аспект. М.: Русское слово, 2002. 464 с.

⁶ *Булкин А.П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2001. 208 с.

⁷ *Философский словарь* / под общ. ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, М., Мн.: «ПАНПРИНТ», 1989. С. 889.

⁸ *Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи.* СПб., 1818. С. 79.

- ⁹ *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902 гг.). СПб., 1902. С. 337.
- ¹⁰ *Григорьев В.В.* Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 336.
- ¹¹ *Рождественский С.В.* Указ. соч. С. 67.
- ¹² *Материалы о приготовлении учителей гимназий и прогимназий.* СПб.: Тип. Краевского А.А., 1865. 154 с.
- ¹³ *Гавриличев В.Е.* К.Д. Ушинский о педагогической подготовке учителя средней школы // Педагогическое образование в современных условиях: тезисы конференции. Ярославль: ЯГПУ, 1997. С. 23–25.
- ¹⁴ *Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / отв. ред. А.И. Пискунов.* М.: Педагогика, 1976. С. 519.
- ¹⁵ *Сборник постановлений по МНП. Царствование императора Александра II (1865–1870).* СПб., 1872. Т. IV. С. 150.
- ¹⁶ *Григорьев В.В.* Указ. соч. С. 146.
- ¹⁷ Там же. С. 417.
- ¹⁸ *Рождественский С.В.* Указ. соч. С. 23.
- ¹⁹ *Днепров Э.Д.* Школьная политика: содержание понятия и основа изучения // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. М., 1985. С. 38.
- ²⁰ *Миллюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры. М.: Прогресс, 1994. Т. II. Ч. 2. С. 343.
- ²¹ *Ануковский В.А.* Открытие учительской семинарии в Пскове // Журнал МНП. 1874. Ч. CLXXVI. С. 74.
- ²² *Миллюков П.Н.* Указ. соч. С. 344.
- ²³ *Звягинцев Е.А.* Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1915. С. 25.
- ²⁴ Государственный архив Томской области. Ф. 125. Оп. 1. Д. 384. Л. 7.
- ²⁵ *Учительские семинарии и школы: свод законов и постановлений.* СПб., 1901. С. 58.
- ²⁶ *Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896–1897 гг.).* СПб., 1899. С. 21.
- ²⁷ *Цирульников А.М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство по образованию, 2007. 288 с.
- ²⁸ *Кузьмин Н.Н.* Учительские институты в России. Челябинск, 1975. С. 7.

1.2. Сущностные черты и этапы становления педагогического образования...

²⁹ Учительские институты и семинарии. Одесса: Изд-во М. Шпенцера, 1914. 64 с.

³⁰ Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения 1858–1905 гг. СПб.: Тип. Стасюлевича М.М., 1905. 138 с.

³¹ Блинов В.М. История становления и развития профессионально-педагогической подготовки учителя в Германии. Владимир: ВГПУ, 2001. С. 36.

³² Генкель Г. Что такое народный университет? Его история, задачи, организация. СПб., 1908. С. 11.

³³ Цит. по: Тебиев Б.Х. На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогического движения в России конца XIX – начала XX в. М.: Интеллект, 1996. С. 8.

³⁴ Чарнолуцкий В.И. Итоги общественной мысли в области образования. СПб.: Тип. Скороходова И.Н., 1906. С. 12.

³⁵ Чарнолуцкий В.И. Съезды по народному образованию. Петроград: Тип. Вольфа Б.М., 1915. 346 с.

³⁶ Днепров Э.Д. Образование и политика...

Глава 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Основные положения междисциплинарной методологии историко-педагогических исследований

В параграфе рассматриваются основные принципы отбора, логика и факторы оформления методологии исследования истории образования. Приводится обоснование авторского подхода к изучению истории становления педагогического образования России с позиций современной науки и практики.

Исследование истории становления педагогического образования как социокультурного феномена относится к историко-педагогическим работам. Для проведения любого качественного анализа необходимо определить методологическую позицию, которая, в свою очередь, задает логику, методы исследования. В педагогической науке продолжаются дискуссии о сущности, целях и задачах методологии. В.И. Загвязинский считает, что методология педагогики – это учение «о педагогическом знании и процессе его добывания, т. е. педагогическом познании». В социогуманитарных науках (к которым принадлежит и педагогика) сегодня преобладают схемы неклассической и постнеклассической научности, в них учитывается включенность субъекта в изучаемый объект – общество, поэтому методология социогуманитарных наук является не только учением о методах познания и практики, но и дисциплиной, изучающей все способы деятельности субъекта познания и практики. Таким образом, субъект здесь представлен дважды: как субъект познания и как часть объекта познания¹.

Методология педагогики выполняет и другие функции: определяет способы получения научных знаний (М.А. Данилов); направляет и определяет основной путь достижения научно-исследовательской цели (П.В. Копнин); обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М.Н. Скаткин); помогает введению новой информации в теорию педагогики (Ф.Ф. Королев). Можно согласиться с Н.А. Вершининой, что методология педагогики – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях»².

Нам предстоит выработать систему методологических оснований исследования, которая детерминируется развитием гуманитарного знания, современным этапом функционирования науки, при этом процесс познания предстает как познание системных объектов, а процесс их развития, обладающий определенной логикой, закономерностью оптимально рассматривать как эволюцию. Адекватное методологическое обеспечение предполагает использовать имеющиеся знания для обоснования программы исследования и оценки его качества. Л.С. Илюшин пишет о двух недопустимых крайностях в выборе методологии исследования – использование одного или сразу всех методологических приемов. Компромиссный подход должен состоять в «создании такой методологии, в которой назначение каждого метода достаточно жестко обусловлено конкретной исследовательской задачей»³.

При определении методологии исследования неизбежен выход на понятие «научно-исследовательский подход». Несмотря на повсеместное использование понятия «подход», в науке нет однозначности в его трактовке. Подход рассматривают как метод, направление, принцип исследования, систему убеждений исследователя. Таким образом, подход отражает два пласта научного познания – объект познания и субъекта познания, характеристики того и другого влияют на выбор подхода. Как пишет С.В. Бобрышов: «Стержень подхода – это определенная исследовательская установка по отношению к объекту исследования, подчиняющая себе логику понимания и оценки изучаемых фактов, явлений или событий, соотношения их между собой и окружающей действительностью в пространственных и временных координатах»⁴. Согласно его концепции, система методологических подходов в историко-педагогическом исследо-

вании должна быть представлена тремя группами. Это базовые общенаучные подходы (системный, структурный, функциональный, исторический и т. д.); парадигмальные, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные детерминации общественного развития человечества (антропологический, культурологический, аксиологический и т. д.); инструментальные подходы, обладающие действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач. Каждая группа подходов используется на отдельных этапах исследования.

Помимо этого при изучении любой проблемы из области истории образования требуется междисциплинарная методология. Междисциплинарный (межнаучный) подход известен в науковедении уже достаточно давно. Г.М. Добров выделяет три типа межнаучного взаимодействия:

- воздействие одной из наук на традиционный объект исследования другой науки;
- изучение одного и того же объекта разными науками;
- изучение опыта науки методами и средствами другой науки⁵.

Иные основания типов межнаучного взаимодействия дает С.Ю. Семенов. В первом случае между науками складываются отношения онтологического соподчинения, которые характеризуются предметной редукцией, когда знания из более развитой научной дисциплины используются в другой, выполняя при этом методологическую функцию. Как отмечают многие исследователи (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.), для решения проблем образования этот тип отношений не подходит, так как выведение законов педагогической науки из законов философии, психологии не является эффективным. Второй тип отношений назван методологической зависимостью. В этом случае в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой. Третий тип отношений — это отношения научно-практического взаимообоснования. Знания разных наук, дополняя друг друга, практически оправдывают и аксиологически обосновывают предметную специфику каждой из наук⁶. Именно третий тип отношений считается наиболее продуктивным. В междисциплинарных исследованиях всегда есть главная и подчиненная дисциплина, в отличие от полидисциплинарного или мультидисциплинарного подходов, при использовании которых данные различных наук сводятся в единую картину.

Необходимость разработки основ междисциплинарной методологии обуславливается также несколькими группами факторов, их можно обозначить как общие, частные, специальные. К общим факторам мы относим образ современного состояния цивилизации, получившего в различных теориях название ноосферы, постиндустриального, информационного общества, эпохи постмодерна. Как писал В.И. Вернадский еще в 20–40-е гг. XX в.: «Ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится. Все эти организмы неразрывно и непрерывно связаны — прежде всего питанием и дыханием — с окружающей их материально-энергетической средой»⁷. Понять и учитывать единство человека и живой природы, космоса — вот задача нового общества. Необходимый общественный порядок может быть реализован только в преодолении границ человеческого сознания, государственных, национальных, религиозных, через объединения усилий всего человечества, так как глобальные проблемы требуют согласованных действий, системных решений.

К группе частных факторов, обосновывающих необходимость особой методологии междисциплинарного исследования, мы относим современное состояние науки, которая не остается неизменным явлением, развивается в истории, как и все остальные. Согласно идеям В.С. Степина, разные типы научности следовали за революционными изменениями в науке. Научная революция XVII в. привела к становлению классического естествознания, главный тезис провозглашал объективность и предметность знания, которая достигается путем исключения всего, что относится к субъекту познания и способам его познавательной деятельности. Вторая научная революция произошла в конце XVIII — начале XIX в., она разрушила универсальность механистической картины мира. Третья научная революция в конце XIX — начале XX в. сформировала неклассическую науку, она характеризуется отказом от онтологизма и признанием относительности истины, допускается возможность нескольких теоретических описаний одной и той же реальности⁸. Современный этап развития науки получил название постнеклассического, в нем, в частности, принимается во внимание практическая направленность знания. Новейшие достижения различных областей научного знания в XX в. привели к изменению традиционного подхода к науке, который существовал уже несколько столетий. Переход к новому, еще формирующемуся постнеклассическому

образу и идеалу науки заключается в кризисе всех классических представлений и критериев научности, таких как истинность, фундаментализм, методологический редукционизм, социокультурная автономия научного знания и методологического стандарта научности⁹. В науке признается множественность истин, разрабатываются науковедческие концепции, обосновывающие правомерность соперничества исследовательских программ. Попытки найти единственный объективный идеал научности (математический, физический, гуманитарный) закончились признанием — подчинение всего знания какому-либо одному из стандартов невозможно. Кроме того, постнеклассическая наука должна преодолеть проблему противостояния двух культур (Чарльз Сноу), соответствующих двум основным направлениям науки — естественному и гуманитарному. Е. Мирская и М. Шульман в своей работе обосновали существование латентной социальной детерминации в развитии наук, что особенно характерно для периода постнеклассической науки¹⁰. Постнеклассический период еще называют междисциплинарным, уже одно это указывает на адекватность искомой методологии.

Последняя группа факторов — специальные, к ней мы относим специфику педагогических исследований. В.И. Гинецинский еще в 80-е гг. XX в. высказал предположение, что постепенно будет происходить интериоризация педагогикой категорий смежных наук и одновременно ее дальнейшее самоопределение. Современные зарубежные исследователи (G. Anderson, R. Alexander, L. Cohen, L. Manion и др.) доказывают общенаучное значение педагогики как непрерывного поиска смысла образования человека. Как гуманитарная наука педагогика обращена к человеку, она рассматривает человека не как биологическое и социальное существо, а как субъект культуры. Эта позиция задает методологические основы педагогики: человек как субъект культуры постоянно взаимодействует с другими культурами. Для М. Бахтина диалог сознаний достигает сферы духа, если только диалог понимается как диалог культур¹¹. Диалог культур это и диалог наук, что опять же подтверждает правомерность междисциплинарной методологии.

Сходные доводы в пользу междисциплинарной научной интеграции приводят А.С. Запесоцкий и А.П. Марков в отношении изучения явлений культуры: понимание сущности даже отдельных культурных феноменов в

рамках частной науки требует межнаучной интеграции; рефлексия культуры как целостности не может стать объектом исследования одной науки; в мире появились проблемы, которые не решить в рамках одной науки¹². Необходимость межнаучной интеграции при проведении историко-педагогических исследований доказывал Э. Днепров, по его мнению, освоение и результативность разработки пограничных полос знания возможны только при преодолении издержек специализации, при взаимообогащении идей и методов смежных наук¹³. Ведущие представители историко-педагогического направления (Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин и др.) с 90-х гг. XX в. стали говорить о необходимости выйти за «узкие методологические рамки», отказаться от «социальной детерминированности оценочных суждений, одномерности и однозначности толкования историко-педагогических фактов»¹⁴. Тогда же методологи указали в качестве перспективного направления изучение региональной специфики развития образования, поскольку в историко-педагогической литературе отсутствует опыт выявления общих и особенных черт эволюции народного образования в различных регионах страны и на различных этапах социально-экономического развития¹⁵.

Действительно, система образования России состоит не только из отдельных звеньев и учреждений, но из национальных и региональных подсистем. Именно из специфики отдельных региональных систем складывается феномен системы образования России. Региональную систему образования целесообразно рассматривать как феномен, непознаваемый с точки зрения феноменологии, но который может быть описан через другие локальные феномены. Если ноумен – это система образования России (в целом и в отдельные периоды ее развития), то исследование особенностей становления региональной системы позволит приблизиться к основной задаче. Регион представляет собой общность во многих смыслах: природно-географическом, социально-экономическом, этническом, конфессиональном, общественно-политическом, демографическом и т. д.

Междисциплинарный подход, при помощи которого возможно изучение феномена становления системы педагогического образования, должен использовать методы исследования нескольких научных дисциплин: географии (для описания природно-географических особенностей региона, изучения проблемы взаимодействия человеческого общества и приро-

ды и анализа роли географического фактора в историческом процессе); истории (для исследования разнообразной источниковой базы, роли системы образования в реализации целей и задач федеральной и региональной политики); педагогики (для рассмотрения специфики образовательной системы и всех ее составляющих).

Социология образования для историко-педагогического исследования может дать:

- более полное видение личности, образования и их реального положения в обществе;
- лучшее видение различных социальных статусов, ролей и ролевых ожиданий, существующих внутри системы образования;
- возможность определить эффективность образовательной политики¹⁶.

Для изучения роли педагогического образования в социокультурном процессе России возможно использование концепций, трактующих общие закономерности организации общества и его развития. При анализе истории отдельного региона мы должны использовать понятия, которые претендуют на обозначения общих для любого общества принципов и форм поведения людей и вместе с тем означают, что их воплощение было строго индивидуально в каждом отдельном случае. Следующая модель включает методы познания общества, совокупность проблем и приемов их разрешения, позволяющих вскрывать глубинное содержание исторических фактов.

Необходимость использования методологических подходов исторической науки детерминируется рассмотрением изучаемого явления в исторической динамике, работой с историческими документами, архивными материалами. Преимущества исторического подхода заключаются в признании относительности исторического факта, многозначности основных компонентов исторического исследования. Для нас особенно ценен принцип историзма, предполагающий изучение общества в его временной динамике.

Понятия «пространство», «среда», «ландшафт» – традиционно используются в географии, что указывает на необходимость применения в междисциплинарной методологии географических подходов. В соответствии со спецификой отражаемых в географических образах объектах, они могут быть разделены на: политико-географические, культурно-географиче-

ские, историко-географические, социально-географические. Географические образы могут формироваться в коллективном сознании стихийно, могут быть выявлены, реконструированы, подчеркнуты заинтересованными силами, но могут культивироваться вполне целенаправленно. Многие исследователи указывают на необходимость учета в историко-культурном анализе множества факторов, формирующих человеческие ландшафты, среди них важную роль играют пространственные факторы (расстояние, размер, форма, относительное положение, доступность).

Ведущую роль при изучении педагогических феноменов должны играть методологические подходы, признанные в педагогической науке. Как отмечал Э. Днепров, народное образование представляет собой специально созданный институт, для того, чтобы исследовать его комплексно, нужны кроме обязательных общеисторических знаний еще и специальные, педагогические¹⁷.

Таким образом, междисциплинарный подход или междисциплинарная методология исследования в нашем понимании – это совокупность различных подходов. Приведенные нами ранее доводы в пользу междисциплинарной методологии не противоречат логике методологической программы, разработанной для историко-педагогических исследований С.В. Бобрышовым. Поэтому попытаемся определить базовые общенаучные подходы, признаваемые и используемые социогуманитарными науками.

В нашей работе в качестве базового будет использоваться системный подход, который разрабатывали И.В. Блауберг, Ю.Г. Марков, Г. Парсонс, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др. Использование данного подхода в любом исследовании должно быть обосновано доказательством того, что объект является системой или может быть рассмотрен как система; является системой определенного класса; системой определенного вида; уникальной системой в определенных обстоятельствах¹⁸. Педагогическое образование может быть рассмотрено как система, причем система сложноорганизованная. Теоретики систем установили, что чем выше организованность системы, тем она, с одной стороны, более чувствительна к внешним воздействиям, а с другой – более активна по отношению к окружению. В научном исследовании системный подход обычно реализуется в трех аспектах:

- морфологическом, когда подробно рассматриваются элементы системы;

- структурном, позволяющем устанавливать взаимосвязи между элементами системы;
- функциональном, при котором система изучается с позиции ее взаимодействия с внешней средой.

Структурный подход к обществу, понимание его как целого, где части идентифицируются и получают значение через свои отношения с целым, был представлен еще у Огюста Конта. Функционистское изучение общества как системы принадлежит А.Р. Радклифу-Брану, Б. Малиновскому, Т. Парсонсу. Последний разработал теоретическую модель социальной системы, в которой разворачиваются социальные взаимодействия, порождающие сеть социальных отношений, организованную и интегрированную благодаря наличию общих ценностных ориентаций таким образом, что она оказывается способной стандартизировать отдельные виды деятельности внутри себя самой и сохранять себя как таковую по отношению к условиям внешней среды¹⁹. Т. Парсонс анализирует любую систему действия в рамках четырех функциональных категорий:

- 1) главных руководящих или контролирующих образцов системы;
- 2) внутренней интеграции системы;
- 3) ее ориентации на достижение целей в отношении к окружающей среде;
- 4) ее более обобщенной адаптации к широкому набору условий окружающей среды, т. е. физическому окружению²⁰.

В.Г. Воронцова считает, что нельзя сводить системный подход или к структурному анализу, или к функциональному, или к генетическому (историческому), что противоречит логике развития «живых» систем, имеющих структуру, функцию и историю²¹. В этом ее подход совпадает с идеями М.С. Кагана, который указывал, что в системном анализе сопрягаются три плоскости и двунаправленность. В структуре системного анализа объекта сопрягаются:

- предметный анализ (элементный и структурный аспекты);
- функциональный анализ (внутренние и внешние аспекты);
- исторический анализ (генетический и прогностический).

При исследовании проблем образования мы выходим не на одну, а на комплекс систем. Если рассматривать образование как процесс приобщения к культуре, то в нем взаимодействуют три гуманитарные системы: че-

ловек, общество, культура. В этом контексте возникает понимание, что образование выступает как система представлений и понятий относительно действительности, направляющей поведение человека (первый аспект), процесс ее становления и развития при взаимодействии с обществом в пространстве культуры (второй аспект), осуществляемого при направленном воздействии со стороны общества на формирование личности (третий аспект) (Э.Н. Гусинский).

Можно отметить, что все рассмотренные модели системного анализа не противоречат друг другу, выбор той или иной позиции должен основываться только на предпочтении исследователя и специфике объекта изучения. Основная цель системной методологии – ориентация конкретных исследований на целостное восприятие сложных объектов, выявление многообразия связей и отношений внутри такого объекта и его взаимоотношений с окружением, изучение механизма его изменения.

В первой главе мы рассматривали становление понятия «педагогическое образование», отмечая его системную сущность. Оно одновременно является сложной, открытой социокультурной системой и элементом системы более высокого уровня (образования). Система образования представляет собой некоторую целостную совокупность, состоящую из элементов определенного рода, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Каждый элемент системы может выполнять свое назначение, если будет взаимодействовать с другими ее элементами. Элементом образования как системы является система объектов и субъектов образовательной деятельности, взаимодействующих между собой и окружающей средой для получения общего интегрированного результата – образованной личности. Эта система гарантирует сходное поведение людей, согласовывает и направляет в определенное русло их стремления, устанавливает способы удовлетворения их потребностей. Образование как система обладает общими инвариантными качествами: гибкость, вариативность, преемственность, целостность, стабильность и т. д. «Системное представление об образовании позволяет составить целостное представление о нем как о социокультурном явлении, его непосредственной связи с социокультурной средой, его онтологичность, реальность и его роль в современном обществе»²².

Таким образом, системный подход позволяет рассматривать педагогическое образование как систему, состоящую из элементов, имеющих определенные связи между собой и внешней средой.

Еще одна особенность в исследовании становления педагогического образования заключается в том, что основной массив источниковой базы составляют различные исторические документы, тексты. Б.С. и С.С. Митрофановы сформулировали парадокс гуманитарного знания: «Гуманитарное познание должно реализовать общие для всех наук нормативы и стандарты, в частности, оно должно быть познанием объекта, независимо от исследователя, вне его сознания... Как наука гуманитарная, т. е. осуществляющая человеческое самопознание, гуманитарное исследование – это диалог, общение и сопереживание, предполагающее включенность исследователя в изучаемую действительность»²³. Исследователь влияет на изучаемую действительность (внося свои ценностные установки), но и действительность влияет на автора, формируя эти установки. Соответственно, сколько ученых, столько и вариантов прочтения одного и того же текста. Но использование методик, направленных на изучение этих условий, не может принести успех исследованию, если утрачено видение проблемы в целом, т. е. в «социальном контексте». Влияние социальной среды на развитие человека было доказано достаточно давно. Известный психолог Э.В. Ильенков высказывал предположение, что социально организованная жизнедеятельность в конкретно-исторических формах ее культурной эволюции – действительная причина возникновения психических различий между людьми²⁴. Но сегодня ученые в большей степени пишут о социокультурном влиянии на развитие человека.

Таким образом, определяя второй блок подходов, мы остановимся на социокультурном подходе. Он базируется на основных принципах и достижениях современного социально-философского, социологического, культурологического знания, и позволяет во взаимосвязи рассматривать соотношение системы образования и общества, учитывать культуру региона, региональные особенности. Социокультурный подход можно также охарактеризовать как междисциплинарный, в его названии отражены как минимум две науки – социология и культурология.

В науке сложилось несколько методологических подходов к рассмотрению места образования в социокультурной среде.

Институциональный подход (Г.Е. Збровский, В.Я. Нечаев и др.) является наиболее распространенным в социологических исследованиях. С этой позиции образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующих с другими ее элементами, выявляются его связи с наукой, культурой, производством.

Системный подход (И.Б. Котова, Н.Б. Крылова, Е.Н. Шиян, Э.Г. Юдин) характеризует образование как самодостаточный феномен, определенное автономное структурно-целостное единство. Он позволяет рассматривать социокультурные изменения в образовании как некую самостоятельную систему. В.В. Гаврилюк выделил отличия системного и институционального подхода:

1. Институциональный подход рассматривает образование как элемент системы общественных отношений, системный рассматривает образование как таковое, как определенное структурное целое.

2. Образование как социальный институт – устойчивая динамическая форма организации общественной жизни и сфер обучения и воспитания. Система образования не организация, а строение, структура, функции учебно-воспитательной деятельности.

3. Институциональный подход детерминирует анализ деятельности и взаимодействия социальных общностей в образовании, исследуются противоречия, характер, способы проявления и разрешения противоречий и интересов социальных групп, таким образом, системный подход, это обезличенный анализ²⁵.

Интегрированный подход (А.М. Осипов) институциональные и системные признаки образования рассматривает в единстве. С его позиций образование исследуется, во-первых, как относительно самостоятельная подсистема общественной жизни, обладающая сложной совокупностью внутренних взаимосвязанных структур, и, во-вторых, как социальный институт, выполняющий ряд функций в отношении общества и его подсистем.

Деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.) определяет образование как организованную деятельность людей, направленную на освоение накопленных ценностей культуры.

Социокультурный подход (В.Я. Нечаев) основан на интеграции трех позиций:

- 1) оценке состояния и динамики социокультурных процессов в образовании;
- 2) изучении законов, принципов, технологий образования и социокультурной деятельности;
- 3) исследовании взаимодействия сферы образования с другими сферами общественной жизни.

Элементы социокультурного подхода основывались на компонентах культуры, представленных в работах А.А. Макареши: культура как цель, культура как средство, культура как способ коммуникации, культура как канал коммуникации, культура как источник нового знания.

Представители различных подходов сходятся в том, что социокультурный подход как методология исследования проблем образования соединяет три важнейших части миропорядка и является своеобразной методологией жизни. Социокультурный подход дает возможность «проследить динамику сферы образования, характер качественного взаимодействия сферы образования с другими сферами общественной жизни, осознать реальный процесс становления, изменения субъекта под воздействием образования»²⁶.

К этой же группе парадигмальных подходов относится социально-стратификационный подход, которому принадлежит значимая роль в реализации историко-педагогических исследований. Он основан на общей концепции стратификации общества, согласно которой у каждой страты есть свой взгляд на мир, общество, свое место в нем, поэтому влияние отдельных слоев и страт на образование и соответствующее обратное влияние могут значительно отличаться. Этот подход позволит понять закономерности, учитывать особенности восприятия, понимания, трактовки, оценки роли и места педагогического образования, которые демонстрируют отдельные социальные группы. Через призму социально-стратификационного устройства можно определить место учительства как особой профессиональной страты в социальной структуре и выявить возможности влияния этой группы на социокультурные процессы.

Третья группа подходов, определяемая С.В. Бобрышовым как инструментальные, задает алгоритм решения стандартизированных исследовательских задач. Инструментальные подходы в исследовании истории педагогического образования связаны с анализом текстов, а значит, нам необходим интерпретационный подход. Интерпретационный анализ текстов

базируется на трех способах, которые были обозначены М.А. Розовым и Н.И. Кузнецовой. Первый способ заключается в том, что исследуемые тексты рассматриваются под углом современного уровня научного знания. При этом решается задача – выявить истоки современных идей, этапы их развития, отметить смысловые и содержательные приращения и модификации. Ведущим механизмом работы с текстом здесь является сопоставление авторских идей с современными подходами. Задача второго способа – реконструкция педагогического прошлого во всем его своеобразии и неповторимости. В основе третьего способа – стремление как можно ближе подойти к реализации основной гносеологической задачи исследования, суть которой заключается в том, чтобы, изучая текст, понять, реконструировать и описать процессы зарождения и появления зафиксированного в нем знания. Данные способы не противоречат друг другу, и в рамках нашего исследования на разных этапах будет использоваться один из способов интерпретации.

Осознавая многофакторность и междисциплинарность, а значит, многосмысловость исследуемого феномена наиболее адекватными для нас являются приемы герменевтики, в которой признается субъективная позиция ученого (и автора исследуемого текста), множественность проявлений объекта в различных контекстах, и «истина» трактуется как «интерпретация», предполагающая наличие множества интерпретаций. Как отмечал В.С. Библер, дух и свой и чужой не может быть дан иначе как в знаковом выражении, реализации в текстах, для себя и для других. Если мы хотим понять человека – с ним надо общаться, а текст и есть плод общения, только познание текста дает возможность узнать нечто о человеке как авторе, т. е. о его бытии в культуре. Исследователь-гуманитарий хочет понять не то, что сказал автор, а что хотел сказать. Понимание принципиально отличается от объяснения, при объяснении одно сознание, при понимании два сознания, два субъекта. Понимание всегда – взаимопонимание²⁷. Герменевтические приемы изучения текстов достаточно давно используются в исторической науке. В герменевтике теоретическому уровню научного познания соответствуют все классические приемы работы с текстом: грамматическая, стилистическая, историческая, психологическая интерпретация, «педагогическая интерпретация», контекстуализация и деконтекстуализация, конструкция и реконструкция, интерпретация и

реинтерпретация и т. д. И как один из главных методов – диалог (это расшифровка своеобразных символов живого общения). В. Шлейермахер считал, что понимание происходит в процессе диалога между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, исполнителем и наблюдателем. Кроме диалога во внешнем мире внутри человека (в духовном «я») тоже происходит диалог, в таком случае диалог выступает как метод самопознания. Данный прием поможет исследовать историко-педагогические понятия и представления, оставаясь в рамках эпохи, без модернизации или упрощенного рассмотрения явления²⁸.

Преимущество герменевтики заключается в том, что она позитивно относится к отстоянию во времени исследователя. Г. Гадамер в главном труде «Истина и метод» отмечал, что отстояние во времени продуктивно, так как дает понимание исторического события, поскольку время – это непрерывность традиций и обычаев, в свете которых предстает текст. Дистанция позволяет проявиться истинному смыслу события. В таком случае необходимо отказаться от следования простой логике, которая монологична, она противопоказана гуманитарному мышлению и вообще логика – абстрактный, упрощенный продукт диалога. Каждой культуре соответствует свой разум, понять который можно лишь в диалоге²⁹.

Еще один подход исследования, относящийся к третьей группе, определен названием работы, изучением феноменов должна заниматься – феноменология. Феномен в традиции новоевропейской философии и в логике определения Канта понимается как любое явление, которое может быть постигнуто на основании опыта. Феноменологическое описание как основной метод исследования представляет собой легитимный способ получения аутентичного знания, базирующегося на имеющемся опыте, позволяющем выявить сущностные черты исследуемого явления. В интерпретации Е. Зинченко, феноменологический подход к исследованию – это новые, оригинальные, описательные принципы познания через прояснение структур сознания, опосредующих опыт или переживание мира, выполненное через схематические описания структур опыта. Феноменологическое познание как методологический прием в качестве инструмента задает описание явления, причем частично исследуемый феномен относится к прошлому, другой пласт связан с изучением современного состояния.

В качестве инструментального подхода мы будем использовать подход, который И.Л. Беленький предлагает для изучения отечественного исторического пространства, обозначив его как «историческое пространствоведение». Данный подход должен решить ряд проблем, выходящих непосредственным образом на образование: выявление ценностных и символических смыслов каждого из пространств (культурного, исторического, образовательного и т. д.), смысла отдельных провинциальных пространств (региональных); пространство колониционных процессов и расширение государственной территории, проблема — «российская провинция» и ее взаимоотношение с общероссийским и региональными центрами; аграрное, индустриальное и городское пространство России³⁰. Пространственный подход предлагает наряду с традиционной компаративистской парадигмой изучения истории России, строящейся на противопоставлении «Россия—Запад», «Россия—Европа», «Россия—Азия», совершенно иную методологию, описывающую и объясняющую особенности цивилизационного развития России с позиций собственного пространства (протяженность, положение, однородность—неоднородность). Этот подход помогает понять и объяснить многие социокультурные явления и процессы пространственным фактором.

Объединить эти подходы для решения задач исследования должна «воронка причинности», в которой соотносятся методологические подходы, исследовательские задачи и используемые методы.

Каждому подходу соответствуют определенные методы исследования, совокупность которых позволит провести качественное исследование, что отражено на рис. 1. Системная методология соединяет все подходы и задает общую логику, этапы исследования, с ее помощью определяются элементы анализа.

Кроме определения совокупности методологических подходов при проведении исследования мы должны будем следовать некоторым принципам, которые важны именно как часть методологического каркаса. Они являются общенаучными и не противоречат принципам отдельных методологических подходов, входящих в программу.

К таким принципам исследования процесса становления педагогического образования как социокультурного феномена мы относим.

Принцип системности, под ним В.П. Кузьмин понимает принцип, согласно которому «явление объективной действительности, рассмотренное



Рис. 1. Основные подходы, методы и задачи исследования педагогического образования как социокультурного феномена

с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия составляющих частей, образует особую гносеологическую призму или особое измерение реальности»³¹. И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский считают, что принцип системности представляет собой философский принцип, в содержание которого входят философские представления о целостности объектов мира, о соотношении целого и частей, о взаимодействии

системы со средой как об одном из условий существования системы, об общих закономерностях функционирования и развития систем, о структурированности каждого системного объекта.

Принцип объективности – предполагающий рассмотрение объекта в реальном состоянии, независимо от мнения и желания исследователя (но здесь еще раз мы должны оговориться, что в гуманитарных науках субъективизм исследователя не исключает объективности).

Принцип всеобщей связи – предполагающий рассмотрение объекта в совокупности его внешних и внутренних связей.

Принцип развития – состоящий в требовании осуществлять познание феномена в развитии и учитывать развивающийся характер окружающего его пространства. Л. Выготский первым применил исторический принцип к педагогическим и психологическим явлениям, когда писал, что историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений. Развитие человека происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Принцип целостности – заключающийся в требовании рассматривать объект с учетом доминанты целого над частью, с пониманием того, что частичное рассмотрение объекта допустимо лишь для его тщательного изучения.

Принцип практики – как цели, основы и критерия истины. Мы должны осознавать, что историко-педагогические исследования не должны выходить на прямые аналогии, но «обратная методологическая связь» практики и теории неизбежна. Изучение истории ценно не только как знание о прошлом, но и как знание о настоящем.

Эти принципы историко-педагогических исследований позволяют избежать типичных ошибок: использование прямых аналогий выхода на современность или отношение к истории как к иллюстрации современности. Значимость исторического анализа имеет не только научную ценность, мы согласны с А.П. Марковым, который отводит истории главное место в обретении многоуровневой самоидентичности (социальной, культурной, национальной) в трех временных ипостасях: прошлом, настоящем и будущем. Причем история дает возможность обретения идентичности не только относительно национальной принадлежности, но и в профессии. Обретение историко-культурной идентичности в пространстве

прошлого имеет целью понимание, реинтерпретацию и принятие прошлого. Прошлое должно войти в актуальное пространство самосознания, должно быть им переработано и усвоено. Марков видит задачу исторического анализа в поиске в прошлом пиковых состояний государственного и общественного бытия (т. е. самых здоровых периодов развития), отыскивая которые, можно перекинуть мост через периоды исторического небытия в те эпохи, когда Россия в бытии максимально полно выражала свое предназначение. Только через проживание прошлого мы можем выйти на реальный образ настоящего и проектировать будущее³².

История дает широкие возможности для выхода в современность, она должна содержаться в самом подтексте исследуемых историко-педагогических явлений, через изучение тех сторон феномена, которые особенно интересны с позиций современных проблем педагогической теории и практики. Исследователи допускают как результат историко-педагогических исследований формирование определенных выводов прогностического характера о возможных тенденциях развития образования или отдельных его направлений на основе аналитико-синтетического обобщения конкретного историко-педагогического процесса (явления), близкого по своему смыслу и значению тому или иному актуальному событию или факту в сфере современного образования. При этом необходимо:

1) учитывать специфику историко-педагогического контекста времени, в условиях которого развивалось анализируемое событие прошлого, и своеобразие того контекста исторического этапа, в котором развивается современное образование в целом или какой-то конкретный его аспект.

2) особенности духовного менталитета и порожденной им парадигмы в сфере образования двух сравниваемых в историко-педагогическом исследовании действительностей – прошлого и настоящего³³.

Таким образом, следуя логике системного анализа, выделим элементы системы педагогического образования, его структуру. В.А. Ганзен предложил метод описания системных объектов, применимый в данном случае.

Первый этап анализа заключается в составлении семантического поля, относящегося к изучаемому объекту, т. е. определении множества понятий, обозначенных словами, являющимися признаками данного системного объекта. Особенность данного метода применительно к исследуемому феномену заключается в том, что понятие «педагогическое образова-

ние» до сих пор не имеет четкого, всеми признанного определения. В своем развитии оно прошло длительный путь как в теории, так и в практической плоскости. Е.Н. Шиянов указывает на необходимость начинать историко-педагогическое исследование с историографического анализа проблемы. Мы считаем, что совокупность нескольких методов анализа позволит рассмотреть генезис понятия «педагогическое образование», выделить этапы в его развитии, определить его связь с социокультурными процессами и практикой профессионального педагогического образования.

Второй этап анализа будет состоять в выявлении внутренних и внешних связей педагогического образования как социокультурного феномена. Образование является одновременно частью социальной системы и частью культуры, поэтому его отношения с социокультурными процессами являются генетически обусловленными. Но если социокультурная детерминация развития педагогического образования обоснована Е.В. Пискуновой, то обратное влияние педагогического образования на социальное и культурное пространство нам предстоит раскрыть. Причем, несмотря на обозначение социокультурных процессов как совокупности, выявляя возможные линии влияния педагогического образования, мы должны говорить о его влиянии на социальную систему и культуру общества.

Еще П. Сорокин различал социальную и культурную динамику. Развивая этот постулат, основоположник культурной социологии Дж. Александер доказывал, что культура относительно автономна от социальных явлений и может служить объясняющим их фактором. Данный тезис может быть обоснован с позиций теории динамики социума, в частности теории системной динамики, изучающей прямые и обратные связи элементов и подсистем. Исходя из него, культурные и социальные факторы связаны между собой прямыми и обратными векторами, но в культуре проявляются с запаздываниями, что вызывает «культурный лаг» – отставание культурных изменений по сравнению с социальными. Но эта тенденция не является устойчивой, стабильной, поэтому на отдельных этапах культура может быть объясняющим фактором развития социума, в другие моменты происходит обратный процесс. Соответственно, зависимость педагогического образования от социальных явлений, как и исследование возможности обратного влияния, необходимо изучать в контексте конкретных культурно-исторических событий³⁴.

П.К. Анохин адаптировал теорию функциональных систем к педагогическим проблемам, исходя из того, что системой можно назвать лишь такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата. Необходимость и приоритетность функционального анализа в современной педагогической теории и практике обусловлена повышенным вниманием и признанием важности социокультурной сферы в жизни любого общества. Большинство ученых указывают на значимость социокультурной функции образования, в нашем случае педагогического образования, что детерминировано новым толкованием социальной функции учителя. С.П. Иванова рассматривает педагогическую деятельность как социально и исторически обусловленный процесс, доказывая ее ансамблевый характер и необходимость выхода за рамки школьного пространства на уровень социально-образовательной среды. Позицию современного учителя она определяет как «социальный педагог-воспитатель, реализуя ее в форме пропаганды психолого-педагогических знаний во внешкольной социальной среде»³⁵.

И.М. Машаров выделяет в деятельности учителя социально-педагогическую составляющую, которая задается общей социальной целью педагогического процесса, спецификой целей и задач, решаемых педагогом в педагогическом процессе, определяемых необходимостью формирования учащихся общечеловеческих, государственных и личных ценностей³⁶. Подготовка будущих педагогов к подобной деятельности выводит нас на развитие в рамках педагогического образования соответствующего социокультурного пространства как органичной части более обширного целого.

Современные ученые выделяют новые функции в деятельности учителя. Если раньше рассматривалась направленность функций на содержание учебного предмета, то сегодня большое значение приобретают функции, направленные вовне. К ним относятся:

- непосредственная связь с представителями различных социальных структур, СМИ, институтов власти;
- поиск действенных связей с родителями;
- активная позиция в управленческих процессах образовательного учреждения³⁷.

Соответственно этим функциям педагогическое образование также должно модернизировать свою деятельность (теоретическую и практическую). Функция понимается в философии как отношение двух или группы объектов, в котором изменение одного из них ведет к изменению другого. Функция может рассматриваться с точки зрения следствий, вызываемых изменением одного параметра в других параметрах объекта. В этом случае мы имеем дело с функциональностью объекта. Таким образом, понятие «функция» имеет два основных значения – назначение одного из элементов системы по отношению к другому или к системе в целом (например, функции государства, права, искусства, образования и т. д.). Второе значение показывает зависимость в рамках данной системы, при которой изменения в одной части оказываются производными (функцией) от изменений в другой ее части (например, удовлетворенность работой как функция содержательности труда и т. д.). Оба этих значения удовлетворяют выбранной модели системного анализа, функциональный подход должен раскрыть внутренние и внешние функции педагогического образования, т. е. функции, которые оно выполняет по отношению к большей системе – образования, социокультурной, региональной и функции отдельных элементов педагогического образования по отношению ко всей системе.

Исторический анализ (генетический и прогностический) педагогического образования как социокультурного феномена позволит выделить, описать этапы его исторического развития, определить закономерности и логику этого процесса, выделить наиболее интересные и эффективные формы педагогического образования. Философ П.С. Копнин писал, что историческое является по отношению к логическому первичным, логика отражает основные вехи истории. Поэтому исследование любой педагогической проблемы или явления нужно начинать с историографического анализа. Факты, полученные из различных исторических источников, связываются между собой и систематизируются в соответствии с целью исследования. Выявленная связь получает свое выражение посредством историко-педагогического описания, что дает возможность представить изучаемый объект в целом. Это позволяет, в свою очередь, перейти от описания фактов к объяснению изучаемых педагогических явлений, от эмпирического уровня к теоретическому. Этот подход обусловлен потребностью постижения сущности исследуемых педагогических явлений³⁸.

Выделим особенности развития педагогического образования России на разных этапах истории. Наиболее сложным и важным нам представляется последний этап. Возможности влияния педагогического образования (учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей) на социальные и культурные процессы в стране и регионе по традиционным каналам профессионально-педагогической деятельности достаточно очевидны – учитель через своих учеников оказывает влияние на будущее, участвует в формировании социальной, профессиональной, культурной реальности. Не подвергается сомнению его участие в выработке индивидуальной шкалы ценностей учащихся. Гораздо менее изучены процессы влияния учительства как профессиональной группы на ценности регионального сообщества. Как отмечает А.П. Марков, системообразующим основанием культуры является ее ценностно-нормативное и антропологическое ядро, которое обеспечивает духовную идентичность личности и самоидентичность социума, деформация которого провоцирует системный кризис общества. Важнейшими признаками духовного кризиса являются культурная аномия и утрата идентичности. Культурная аномия – это состояние общественной жизни, при котором культура утрачивает свои сущностные функции социальной регуляции, консолидации и духовно-нравственного самоопределения человека. Культурная идентичность понимается как отождествление себя с определенными ценностями, носящими персонифицированный характер – у этих ценностей есть носитель, кумир, образец для подражания³⁹. Учительство может повлиять на оба этих процесса: соединить не только в своей профессиональной деятельности, но и через более обширные функции (просветительство) ценностно-нормативную и антропологическую модель. Исторический анализ также позволяет увидеть в прошлом удачный опыт выхода из кризисных социальных состояний, например, для России это период конца XIX – начало XX в. В это время российское образованное сообщество (учительство в нем стало составлять подавляющее большинство) смогло повлиять на формирование единой нации и нового антропологического типа, соответствующего новой России.

Таким образом, методологическая программа изучения истории развития педагогического образования как социокультурного феномена оптимально решается в рамках междисциплинарного подхода, в такой модели

методы, средства, принципы, знания, факты смежных наук (истории, географии, социологии, культурологии) будут включены в программу, нацеленную на решение педагогической проблемы. Совокупность методологических подходов складывается в логике концепции методологии историко-педагогического исследования развития педагогического знания и, исходя из объекта исследования, включает в себя базовую (системную) методологию, парадигмальный подход, обосновывающих закономерности развития общества (социокультурный и социально-стратификационный) и инструментальные подходы, содержащие алгоритмы для решения задач, которые представлены герменевтикой, феноменологией и историческим пространствованием. Заявленная логика изучения педагогического образования позволит решить поставленные автором задачи и выявить закономерности развития педагогического образования в России как части социокультурной системы, проследить историческую динамику этих процессов, трансформацию его основных понятий, изменение целей, содержания, форм и методов педагогического образования в зависимости от социокультурных процессов.

Примечания

¹ Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук. М.: Гадарика, 2006. С. 490.

² *Вершинина Н.А.* Структура педагогики: методология исследования. СПб.: Изд-во Лемма, 2008. С. 92.

³ *Илюшин Л.С.* Образовательная мотивация: теория и методология исследования. СПб.: БАН, 2002. С. 57.

⁴ *Бобрышов С.В.* Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. С. 19.

⁵ *Добров Г.М.* Наука о науке / отв. ред. Н.В. Новиков. Киев: Наукова думка, 1989. 304 с.

⁶ *Вершинина Н.А.* Указ. соч. С. 101.

⁷ *Вернадский В.И.* Несколько слов о ноосфере // Биосфера и ноосфера. М.: Рольф, 2002. С. 472.

⁸ *Степин В.С.* Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., 2000.

⁹ *Философия и методология науки / ред. В.И. Купцов.* М., 1996. С. 310.

¹⁰ Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под ред. З.И. Равкина. М.: Гадарика, 2006. 639 с.

¹¹ Цит. по: *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. С. 43.

¹² *Запесоцкий А.С., Марков А.П.* Становление культурологической парадигмы. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. С. 8.

¹³ *Днепров Э.Д.* Системный подход в изучении народного образования дореволюционной России // Школа и педагогическая мысль России периода 2-х буржуазно-демократических революций. М.: Педагогика, 1984. С. 25.

¹⁴ Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М.: Педагогика, 1994. С. 12.

¹⁵ *Днепров Э.Д.* О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики // Школа и педагогика России накануне и в период революции 1905–07 гг. М.: Педагогика, 1985. С. 11.

¹⁶ *Осипов А.М.* Общество и образование. Новгород: Изд-во НГУ, 1998. С. 10, 11.

¹⁷ *Днепров Э.Д.* Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения // Школа и педагогика России накануне и в период революции 1905–07 гг. М.: Педагогика, 1985. С. 38.

¹⁸ *Кузнецова А.Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

¹⁹ Цит. по: *Макареня А.А., Суртаева Н.Н.* Региональная специфика интеграционных процессов развития государственно-общественного управления образованием взрослых // Развитие государственно-общественного управления образованием взрослых: монография / под общ. ред. В.И. Подобеда. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. С. 140.

²⁰ *Парсонс Т.* Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль / под ред. В.И. Добренкова. М.: Межд. унив. бизнеса и управления, 1996. С. 470.

²¹ *Воронцова В.Г.* Гуманитарные основания исследования образовательной среды // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. СПб.: СПб гос. универ. пед. мастерства, 2002. С. 4.

- ²² Михалин В.А., Михалина О.А. Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2006. С. 78.
- ²³ Цит. по: Тыщенко В.П. Философия культуры диалога. Новосибирск, 1993. С. 71.
- ²⁴ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991. 464 с.
- ²⁵ Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 240 с.
- ²⁶ Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992. С. 15.
- ²⁷ Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. С. 121.
- ²⁸ Днепров Э.Д. Школьная политика... С. 13.
- ²⁹ Философско-психологические предположения школы диалога культур / под общ. ред. В.С. Библера. М.: РОССПЭН, 1998.
- ³⁰ Бельский И.Л. Роль географического фактора в отечественном историческом процессе. М.: Изд-во ИНИОН РАН, 2000. С. 72.
- ³¹ Кузьмин В.П. Гносеологические проблемы системного знания. М., 1983.
- ³² Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2000.
- ³³ Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. С. 24.
- ³⁴ Осипов А.М. Указ. соч.
- ³⁵ Иванова С.П. Учитель XXI век: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. С. 16.
- ³⁶ Машаров И.М. Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов: монография. СПб.: СПбУ МВД России; СПб-ИВЭСЭП; Общество «Знание» С.-Петербурга и Ленинградской области, 2001. С. 116.
- ³⁷ Пискунова Е.В. Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. С. 35.
- ³⁸ Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. 206 с.
- ³⁹ Марков А.П. Указ. соч.

2.2. Понятийное поле социокультурных процессов в образовании

В параграфе решаются задачи по определению круга философских, психологических, социологических и педагогических терминов, входящих в поле научного исследования истории педагогического образования в социокультурном контексте.

В процессе изучения истории становления понятия «педагогическое образование» мы определили, что его развитие двигалось по пути расширения смыслов и содержания деятельности педагога. Поэтому рассмотрение педагогического образования как социокультурного феномена требует выхода за рамки традиционных понятий. Наиболее соответствующими задачам работы являются понятия «среда» и «пространство». Эти термины часто используются как синонимы, одно определяют через другое, но при обилии работ, рассматривающих данные явления, по-прежнему сохраняются разночтения: что шире — среда или пространство, что является более организованным и оказывает преимущественное влияние на человека и др.

Образовательная среда является частью более широкого понятия «социальная среда». Ее определяют в философии как совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, предметная и человеческая обстановка развития личности, ее способностей, потребностей, интересов, сознания¹. Л.Н. Бережнова считает, что термин «среда» заимствован из старославянского и является производным от «средина»². Следуя этой логике, среда жизнедеятельности может интерпретироваться как середина, центр жизни и деятельности человека. Можно попытаться приблизиться к смыслу понятия «среда» через наиболее близкие к нему по содержанию термины: *пространство, окружение, условие*. Среда жизнедеятельности человека как пространство является формой бытия, поэтому ориентирует на предметно-практическое взаимодействие, что предполагает взаимодействие с природой и создание жизненных средств. Определение среды как окружения означает близкое расположение влияющих на развитие человека факторов. Влияние окружения в среде жизнедеятельности человека может быть двух видов: необходимое или сопутствующее, но только то окружение, с которым человек взаимодействует. Именно от влияния окружения зависит, какими будут эффекты взаимодействия (конкуренции или содействия, сотрудничества или соперничества, дружбы или вражды и т. д.) Чаще всего среду трактуют, с одной

стороны, как совокупность условий, которые влияют на человека, но, с другой стороны, он сам выступает как часть среды.

В науке понятие «социальная среда» начали широко использоваться в рамках психологии личности, когда человека стали рассматривать как носителя определенных социальных качеств. В российской психологии и педагогике проблема взаимоотношения ребенка и среды впервые была развита Л.С. Выготским. Согласно его идее существуют переменные во взаимодействии между средой и реакцией организма, которые создают на основе натуральных психических реакций другой ряд психических функций, которые он определил как культурно-исторические. Классики советской психологии также внесли свой вклад в исследование влияния среды на развитие личности. С.Л. Рубинштейн указывал на значение общения (среды) в развитии ребенка. Д.Б. Эльконин предлагал рассматривать в качестве источника развития ребенка его общественную среду.

Изучение взаимодействия личности и среды остается предметом многих научных исследований. Существуют концепции, в которых личность выступает как объект воздействия среды, страдательный образ. В других теориях подчеркивается активность личности и исследуются потенциальные возможности влияния личности на среду. Среда выполняет двойную роль: выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия, и одновременно является ареной действий человека.

Среда человека состоит из совокупности природных и социальных факторов. Средовые влияния могут носить как временный, так и постоянный характер. Психологи говорят о существовании трех пространств человеческого существования:

- 1) биологическое или физическое окружение (ландшафт);
- 2) человеческая среда;
- 3) сам человек, включая тело.

Эти пространства жизни человека составляют значимую часть его среды, но не только для одного человека.

Важный вклад в изучение взаимоотношения человека со средой внес К. Левин. Согласно его теории в среде жизнедеятельности можно выделить три объекта: человек, психологическая среда и физический мир (или непсихологическая среда). Левин доказывал, что события в психологиче-

ской среде могут вызывать изменения в физическом мире, такое же взаимовлияние существует между психической средой и человеком. Таким образом, человек выступает не только как объект воздействия среды, но и как ее активный творец³.

Проблемы средового подхода обсуждаются в западноевропейской и американской психологии и педагогике с 60-х гг. XX в. (А. Бандура, Дж. Гибсон, К. Левин, Г. Сирлс). В это же время стало развиваться направление, получившее название психология среды или экологическая психология. Оно исследует процесс восприятия окружающей среды человеком, функционирование социальных групп, влияние отдельных характеристик природной и социальной среды на поведение человека. Сторонники данного направления считают самой главной системой, оказывающей влияние на все стороны жизни индивида, систему Человек–Природа, причем природа трактуется достаточно широко: как природа вокруг человека (или средовые условия) и как природа в человеке. Результаты современных научных исследований выявили зависимость психического состояния человека и таких характеристик среды, как температура воздуха, шум, загрязненность и даже таких несущественных на первый взгляд факторов: выбор и расстановка мебели, цвет стен и форменной одежды и т. д.

Главный значимый для нашего исследования вывод состоит в том, что психология среды меняет традиционный подход рассмотрения человека как замкнутого целого, признавая существование неразрывной связи между человеком и условиями, в которых он живет, причем центральное место отводится поддержанию гармонии в отношении с природой. Поэтому и характеристики среды следует подвергать такому же анализу, что и процесс развития человека. Вектор исследований экологической психологии импонирует нам по нескольким причинам: во-первых, он соответствует характеристикам современного этапа цивилизационного развития, в котором проблемы экологической безопасности человечества становятся значимее других факторов. Во-вторых, проводя историко-педагогическое исследование педагогического образования как социокультурного феномена, мы также обнаружили серьезное влияние природно-географической среды на процесс его становления.

В педагогической науке также обоснована зависимость личностного становления окружающими воздействиями (Л.П. Буева, В.А. Караковский,

В.Г. Крючков, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов). Широко используют такие термины, как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «среда обитания», «среда жизнедеятельности» (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржева, С.Т. Посохова, В.Н. Ясвин и др.). Е.А. Мясоедова в социальной среде выделяет четыре компонента, реализующих педагогические функции (и, соответственно, именно эти компоненты включаются в образовательную среду): личностные (люди, которые занимаются педагогической деятельностью, имеющие специальную подготовку и без нее), материальные (вещественные компоненты среды, специально созданные для воспитания (здания школ, внешкольных учреждений) и оказывающие это влияние произвольно (кинотеатры, музеи, клубы)), духовные элементы (неовещественные элементы среды — нормы, правила, традиции). Организационные компоненты среды связывают три других компонента с целью правильной, оптимальной воспитательной деятельности⁴. М. Черноушек в социальной среде выделяет семейную, школьную, эмоциональную среды и окружающую среду в широком понимании.

Понятие «среда», несомненно, принадлежит к расширительным. Оно расширяет поле индивидуального образования за счет включения в него других людей, предметов, объектов. Термин «образовательная среда» стал использоваться в международных документах ЮНЕСКО в 70-е гг. XX в. Подходы к понятию «образовательная среда» в теории менялись, они зависели как от социокультурных условий, так и признанных в науке концепций. Еще Я.А. Коменский указывал на связь среды и образования, причем он обосновывал позитивную преобразующую роль образования для стран и народов. Ж.-Ж. Руссо признавал не только положительное, но и отрицательное влияние среды. Несмотря на то что изучением среды занимались представители практически всех социогуманитарных наук, которые признают зависимость процесса образования от среды, исследователи отмечают отсутствие «ясных представлений о перспективах использования ее возможностей для расширения инструментальной базы педагогики» (И.А.Баева, 2008).

В современной педагогической теории различные авторы выделяют «гуманитарную образовательную среду» (В.Г. Воронцова); пишут о «современной образовательной среде» (О.А. Иванова); используют термин

«информационная среда обучения» (О.В. Акулова); «развивающая образовательная среда» (В.А. Ясвин), «образовательная среда профильного обучения» (С.А. Писарева); «социокультурная образовательная среда» (С.В. Тарасов). Первым использовал словосочетание «образовательная среда» в историко-педагогических исследованиях З.И. Равкин, в его трактовке это «люди явно или неявно влияющие на образовательные процессы, социально-политический строй данной страны, общественные явления, детские и юношеские организации, природная и культурная среда, окружающий молодежь данной местности материальный мир»⁵.

Таким образом, не только у каждого человека формируется своя образовательная среда, но и существует множество сред, которые складываются вокруг определенных целей образования, воспитания, обучения. Образовательная среда это часть социальной среды, которая организуется для решения образовательных задач и реализации педагогических функций. Образовательная среда это совокупность определенных социальных, культурных, политических, административных условий, очерченная границами (временными и пространственными). Организация и содержание среды зависят от объекта, вокруг которого она формируется, в ее основе всегда лежит образец, наполнение которого детерминировано социокультурными факторами.

Различают среду внешнюю и внутреннюю. Во внешней среде выделяют природную, экономическую, социальную. Во внутренней среде – физическую и духовную. В педагогической науке определяют следующие уровни образовательной среды: глобальный – мировые тенденции развития культуры, экономики, политики; к региональному уровню относят страны, крупные регионы; к локальному – образовательные учреждения. Различают также широкую и узкую трактовку понятия: если к широкой трактовке относят весь комплекс социокультурных условий жизни личности, то в узком смысле слова к среде можно отнести только ближайшее окружение ребенка – семью, школу, неформальные дружеские группы. Существует также множество типологий образовательных сред:

- по стилю взаимоотношений внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная);

- по степени творческой активности (творческая – регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

Я. Корчак предлагал различать 4 типа среды: догматическая (наличие жестких традиций, дисциплины), безмятежного потребления (доброжелательное отношение к воспитанникам, отсутствие необходимой требовательности), внешнего лоска и карьеры (конкуренция), идейная (творческая)⁶.

Важным этапом в исследовании образовательной среды стало использование категории «возможность» при характеристике среды и личности. Обоснование этого понятия было дано Дж. Гибсоном, оно указывает на активное состояние не только среды, но и субъекта, т. е. среда и личность обладают определенными возможностями, которые влияют на процесс их взаимодействия. Выявление данных возможностей (потенциальных и реальных) должно быть частью исследования образовательной среды.

Г.А. Ковалев и Ю.Г. Абрамова сформулировали принципы организации образовательной среды: принцип разнообразности сложности предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми участниками образовательного пространства; принцип связности различных функциональных зон означает наличие возможностей многофункционального использования элементов пространственной среды; принцип гибкости и управляемости среды предполагает наличие возможностей для функциональных изменений различных предметов в зависимости от условий образовательной среды; принцип организации среды как носителя символического сообщения означает предоставление дополнительной актуальной информации участникам образовательного процесса, повышает их возможности для осознаваемости этой среды; принцип индивидуализированности; принцип автономности (сообразности жизненным проявлениям)⁷.

Наиболее изученной стала ближайшая к ребенку школьная среда, на этом уровне значительно проще изучить как возможности субъектов образования, так и выявить многообразные связи внутри среды. В структуре школьной среды выделяют:

1. Пространственно-семантический компонент, к нему относят такие характеристики, как архитектурно-эстетическая организация жизненно-го пространства, символическое пространство школы (герб, гимн).

2. Содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, формы и методы организации образования (уроки, дискуссии)).

3. Коммуникационно-организационный компонент включает в себя особенности субъектов образовательной системы (распределение статусов и ролей), коммуникационную сферу (стиль общения и преподавания), организованные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов).

Под образовательной средой школы обычно понимают совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. При оценке эффективности образовательной среды школы С.В. Тарасов предлагает изучать результаты взаимодействия образовательной среды школы и учащихся (интеллектуальные способности детей, их социальные, личностные особенности); диагностировать специфические особенности педагогических средств, которыми располагает школа; выявлять внутренние целевые установки, определяющие специфику и эффективность влияния образовательной среды на различные аспекты психического развития школьников⁸. Таким образом, подводя итог рассмотрения понятия «образовательная среда», можно отметить следующие ее особенности:

- является подсистемой социокультурной среды;
- имеет четкие границы;
- влияет на человека, его восприятие мира и отношение к нему, к собственному «я», среда определяет образ жизни, под влиянием которого формируются установки, ценности и стереотипы;
 - по мере развития личности происходит и обратное влияние человека на ценности и культуру среды (эффективность, качество обратного влияния в значительной мере зависят от уровня образования личности);
 - центром образовательной среды является человек (или сообщество);
 - результативность взаимодействия человека со средой зависит как от возможностей среды, так и потенциала самой личности;
 - взаимодействие человека и образовательной среды происходит стихийно или в процессе целенаправленной деятельности (образования);

- создает определенные условия для развития личности, в основе целенаправленной деятельности лежит образец (идеал), задаваемый социокультурной средой.

Во всех перечисленных характеристиках, говоря об образовательной среде, мы неизбежно выходим за рамки ее узкой трактовки, поэтому, нам кажется, правильнее использовать термин «социокультурная образовательная среда», которую некоторые авторы трактуют как текст жизни человека, объединяющий мельчайшие детали повседневности, общения и благодаря средствам массовой коммуникации, события, важные для всего мира⁹.

В данном определении, по нашему мнению, слабо представлено как социокультурное, так и педагогическое содержание. Нам ближе подход Н.Б. Крыловой, которая описывает социокультурную среду как конкретное, непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества, и где он приобретает первый опыт самостоятельной культурной деятельности¹⁰.

В трактовке социологов социокультурная среда как компонент социальной системы формирует у социальных субъектов ценности, нормы, правила, образцы, формы деятельности, стандарты поведения в типичных социокультурных ситуациях и способы решения жизненных проблем¹¹.

В рамках нашего исследовательского подхода социокультурная образовательная среда включает в себя учреждения, субъектов, объединения, все социокультурное пространство (школы, региона, страны, мира), имеющих целью образование человека.

Еще одно важное качество социокультурной образовательной среды – ее решающее участие в идентификации человека с местом. Одна из первых попыток проанализировать механизм персональной идентификации с местом принадлежит З. Фрейдю. А в рамках психологии среды – Г. Сирлсу, который подчеркивал существование «значимого родства» и определенных материальных пространств и утверждал, что нормальное развитие человека подразумевает движение от глобальной общности с окружением у новорожденного к своеобразной дистанции во взрослой жизни. Как пишет Е.П. Белозерцев: «Дух ландшафта перекрещивается с духом эпохи. Если бы не было духа ландшафта, все люди одного времени имели бы оди-

наковые свойства, если бы не было духа времени – люди одинакового ландшафта были бы сходны по своей сути»¹².

По мнению российских исследователей (М.А. Марутаев, Ю.А. Урманцев, И.П. Шмелев), оптимальное взаимодействие человека и пространственной среды связано с возникновением гармонического резонанса в открытой системе «человек – среда». В процессе воспитания происходит диалог ребенка с пространственной средой, диалог со средой выступает как универсальный способ познания культуры¹³.

Таким образом, *социокультурная образовательная среда существует как определенная социокультурная система, задающая возможности для оптимальной социализации, инкультурации, самоидентификации, образования человека и обладающая необходимым потенциалом для его непрерывного развития.* Качество социокультурной образовательной среды будет зависеть от возможностей как самой среды, так и человека, вступающего с ней во взаимодействие. Поэтому изучение социокультурной образовательной среды позволяет раскрыть факторы, способствующие формированию индивидуального, специфического облика системы образования региона. Исходя из нашего определения, социокультурная образовательная среда по отношению к личности выполняет функции: адаптации человека (к социуму, месту); культурно-образовательные (освоение культурного богатства); развивающие (развитие собственного потенциала).

Социокультурная образовательная среда тесно связана с понятием «образовательное пространство». В российской педагогике проблема образовательного пространства стала обсуждаться в 20–30-е гг. XX в. А.С. Макаренко, С.С. Моложавым, А.С. Пинкевичем, в 90-е гг. XX в. Г.А. Ковалевым, В.В. Рубцовым, В.А. Ясвиным. Понятие «культурно-образовательное пространство» первыми стали использовать члены «Методологического кружка» МГУ под руководством П.Г. Щедровицкого. Употребление термина «пространство» в смысле системномыследеятельностного подхода означает веер возможностей, место свободного их проявления.

Философия кроме представления о пространстве как всеобщей форме существования материи определяет его как форму существования материальных объектов. Универсальное свойство пространства – протяженность, единство прерывности и непрерывности.

Математики определяют пространство как множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности. И. Ньютон писал, что абсолютное пространство по своей сущности, безотносительно к чему бы то ни было внешнему, остается всегда одинаковым и неподвижным.

Серьезное внимание уделяют пространству историки и культурологи, отмечая, что «отечественное историческое пространство не просто образно-метафорическое высказывание, но глубоко содержательный концепт осмысления отечественного культурно-исторического процесса в единстве его временных и пространственных форм. Историческое бытие обретает свою форму именно в пространстве»¹⁴.

Из традиционной для себя научной области – географии, пространство переместилось в социогуманитарные науки. Как отмечает Д.Н. Замятин, «постмодерн предлагает вместо прежде единого образа мира – “веер”, карточную колоду географических образов, каждый из которых создает самостоятельную пространственную версию мира, не отвергающую других. Гуманитарная бесконечность географического пространства получает наглядное подтверждение в целых “сериях” нарративных географических образов, создающих образно-географическую стратификацию сосуществующих миров»¹⁵. Понятие «пространство» выводит нас на другой географический термин – «ландшафт». М.В. Осорина использует понятие «ландшафт» для обозначения «почвы, в единстве со всем, что сотворено на ней силами природы и человека», указывая на существование диалога между человеком и ландшафтом¹⁶. Автор трактует ландшафт гораздо шире географического феномена, продолжая исследования «человеческих ландшафтов» (human landscapes), по сути, развивая идею Э. Фромма о необходимости для человека ощущать «связанность с другими». Она обосновывается не только признанием человека общественным «животным», но и общей заботой о сохранении цивилизации и культуры. Р.Ф. Туровский отмечает, что каждое культурное пространство имеет свой культурный ландшафт, являющийся комплексом, состоящим из явлений культуры и природы¹⁷. Образовательное пространство как часть культурного (или скорее социокультурного пространства) имеет свои ландшафты, ограниченные природными, географическими рубежами. Социокультурный ландшафт

включает в себя не только «почву и все, что создано на ней человеком», но и указывает на природу созданного (предметы, люди, культурные ценности, социальные отношения).

Приблизиться к смыслу понятия «образовательное пространство» можно средствами текстологического анализа. В Законе «Об образовании», в ст. 2 единственный раз употребляется словосочетание «образовательное пространство» рядом с культурным пространством. Это понятие рядоположено принципам российской образовательной политики, таким как гуманизм, свобода, общечеловеческие ценности, гражданственность, любовь к Родине, укорененность в местной и региональной культуре и т. д.

В другом Законе «О государственном образовательном стандарте» оно также используется один раз: «государственный образовательный стандарт призван обеспечить единство образовательного пространства РФ». Термин не рассматривается специально и употребляется в тексте как метафора, комментарии к закону добавляют к признакам пространства: общедоступность, бесплатность, высокое качество образования, учет интересов личности и общества. Под единым образовательным пространством обычно понимают единство содержания, нормативно-правового обеспечения, условий финансирования, аттестации и т. д.¹⁸

В исследованиях В.И. Гинецинского, Р.К. Квеско, А.П. Лиферова и др. образовательное пространство характеризуется объемом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой которого выступает качественный и количественный состав его элементов, их пространственное расположение и взаимодействие.

Понятие «образовательное пространство» рассматривается в трудах отечественных педагогов (Е.В. Бондаревская, Н.В. Борытко, Н.И. Булаев, В.И. Гинецинский, А.Я. Данилюк, Л.И. Новикова, Г.Н. Сериков.), становится важнейшим направлением современной научной мысли, и его используют (В.Н. Абрисимов, З.И. Батюкова, Т.Ф. Белова, Т.Ф. Борисова, И.Л. Гайко, В.Г. Кикова, Г.А. Кириленко, Ю.В. Копыленко, М.П. Пальянов, Б.М. Позднев, Л.А. Санкин, Н.Л. Селиванова, И.В. Соловьева, Л.С. Сысоева, Е.Б. Сошнева, Н.М. Стадник, В.М. Степанов, Е.А. Суворина, А.Н. Филатов, I.Altman, A.W. Bates, R.A. Everman, J. Parker, D. Peterson, P. Vernon, S. Wapner).

Исследователи рассматривают различные аспекты образовательного пространства: образовательное пространство (Т.Ф. Белова), развивающее образовательное пространство (В.М. Степанов), дидактическое пространство (Т.И. Белова), воспитательное пространство (Н.Л. Селиванова), социальное пространство ученического класса (А.В. Сперанский), информационное пространство (Е.Г. Торина), пространство понимания (И.В. Соловьева), информационно-образовательное пространство (Г.М. Щевелева). В.М. Степанов определяет образовательное пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова понимают под ним педагогическую категорию, целостную интегративную единицу социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную, и имеющую свою систему координат¹⁹.

Понятие «образовательное пространство» объединяет две составляющие: идею пространства и идею образования. Оно характеризуется некоей протяженностью, структурным сосуществованием, взаимодействием образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Оно может быть заполнено этими событиями неравномерно, быть негомогенным, так как состоит из образовательных событий различных по значимости и объемности. В.П. Борисенков говорит об образовательном пространстве как совокупности природы, культуры, социума.

Таким образом, понятие «образовательное пространство», несомненно, относится к области социокультурной проблематики. «Образовательное пространство ставит научно-педагогическую мысль перед необходимостью рассматривать не столько отдельное явление образования, сколько все образование в контексте развития современной цивилизации»²⁰. О.А. Леонова считает, что среда – это выражение процессуально-номической науки, а пространство – событийно-номическое. Образовательное пространство как педагогическая реальность заявляет себя со-бытием человека и мира через образование. Она содержит в себе баланс культурного и цивилизованного, выражая его посредством знаковости образовательной среды²¹. Образовательная среда больше зависит от ситуации сегодняшнего дня. Образовательное пространство удерживает баланс культурной цивилизации, опираясь на глубинные процессы общественного и

индивидуального сознания, того, что можно назвать национальным характером. Ряд авторов под образовательным пространством понимают совокупность отношений между элементами системы образования, расположенными на конкретной территории и развивающимися во времени²². В такой трактовке образовательное пространство ограничивается системой образования конкретного региона.

Часто понятия «среда», «мир», «пространство», «сфера» используют как равнопорядковые. Нам представляется, что существуют принципиальные их различия, кроме тех, что уже обозначены. Среда не тождественна миру, если под средой понимать часть мира, ближайшее окружение, в котором развивается личность, соприкасаясь с ней. Образовательное пространство шире среды, это не только непосредственное (пусть и достаточно широкое окружение), но и более обширное и глубокое (исторически) понятие, оно оказывает опосредованное влияние на образование человека через литературные, педагогические, исторические тексты, образы, мифы – все то, что входит в понятие «культура» и проявляется в менталитете. Если среда в своей основе – это искусственное образование, то пространство – результат исторического, природно-географического, общественно-политического, социокультурного развития территории.

В последнее время многие авторы используют понятие «сфера», что предполагает концентрический тип устройства. Существенным признаком сферы является самодостаточность, она выражается в наличии необходимых и достаточных условий для полноты реализации образовательных функций²³. В.М. Петровичев считает, что до сих пор не разграничены понятия «система» (совокупность сети учебных заведений и управления) и «сфера» (как совокупность социокультурных процессов и механизмов их управления) образования. Взаимосвязь условий, целостность, предметная и функциональная направленность отдельных факторов среды и выражаются понятием «сфера». Вместе с тем понятия «среда» и «сфера» не тождественны: если среда – это все, что нас окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта в качестве предмета, средства, условия, то сфера – это уже некий результат определенным образом упорядоченной среды. Только образование становится субъектом социальных изменений и преобразования социальной сферы (где человек только функционирует) в социокультурную, где он развивается.

Выстраивание сферы образования предполагает запуск двух взаимодействующих процессов:

- организация образования как инфраструктуры (ассоциирование и кооперация образовательных институтов);
- утверждение коммуникативно-деятельностной позиции образования в социуме²⁴.

Активизация роли образования как самостоятельного социокультурного института позволяет ему вступать в такое взаимодействие с другими элементами «социальной машины», которые делают его необходимым для остальных сфер (экономики, политики, культуры). Рассматривая взаимосвязь среды и сферы, В.Я. Нечаев отмечал, что среда не сама по себе особым образом превращается в сферу. Это уже продукт действий субъекта, направленный на то, чтобы функционально включать факторы среды в реализацию поставленных целей, в удовлетворение потребностей. Сферное образование позволяет эффективно организовывать процессы функционирования, обновления и развития образования, так как такое образование будет исходить из нужд, истории и перспектив регионов.

Г.М. Щевелева считает, что ключевым понятием образовательного пространства является событие. Из всех событий выбирается определенное их подмножество, сообразно событиям пространства делятся на физическое, биологическое, социальное. В отличие от физического пространства, на образовательное пространство действуют не только реальные события, но и вероятностные, мысленные. Таким образом, в науке сложилось, с одной стороны, представление об образовательном пространстве как о блоке событий, имеющих отношение к сфере образования²⁵. С другой стороны, образовательное пространство выступает окружением среды, с которым взаимодействуют субъекты, формирующие среду.

В современном исследовании истории становления образовательного пространства России авторы указывают, что культура, социум и природа интегрируются в целостное, сложноорганизованное пространство человеческого бытия, скрепленное многообразными и непрерывными процессами образования человека. По их мнению, образовательное пространство представляет собой взаимодействие трех элементов: места человека, горизонта районирования и метатекста. Авторы считают, что в России до XX в. не сложилось образовательное пространство, так как не сформиро-

вался горизонт районирования в виде системы образовательных учреждений, не было определено место человека в нем. Кроме того, это было внеличностное образование, основанное на служении (церкви, государству, партии), по содержанию – традиционное образование, представленное трансляцией текстов²⁶. Некоторые исследователи считают, что чем шире образовательные возможности, тем шире образовательное пространство²⁷.

Интересна трактовка в педагогической науке воспитательного пространства – это среда, механизмом организации которой является событие (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев). А.М. Сидоркин считает, что воспитательное пространство не система, а квазисистема. Можно говорить о воспитательном пространстве города, района, в некоторых случаях области, но нельзя делать данные понятия универсальными, расширяя область их применения до бесконечности. Процесс создания воспитательного пространства, выстраивание структуры – это интеграция и дифференциация. Если дифференциация предполагает определение задач и функций всех компонентов, то интеграция увязывает их в единое целое. В воспитательном пространстве выстраиваются связи как горизонтальные, так и вертикальные²⁸.

По мнению В.С. Лазарева и М.М. Поташника, пространство образования раскрывается:

- через субъектно-деятельностные характеристики (субъекты образования);
- ценностно-ориентационные характеристики (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования, на региональном, муниципальном, локальном и сублокальном уровнях);
- содержательные характеристики (концептуальные, включая модели организации содержания образования – предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно ориентированную, социокультурную, предметные проекции);
- организационно-управленческие характеристики (образовательная политика, раскрываемая через ее цели и средства, основные формы организации образования – образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательная территория, регион, способы межведомственного, сферного управления).

Все это составляет структуру образовательного пространства – личностные, культурные и образовательные ценности, содержание образования, принципы, механизмы, органы, формы управления.

Если рассматривать образование как специфическую форму общего социокультурного процесса, то через социальную активность субъектов образования оно может оказывать воздействие на социокультурное пространство, может изменить социокультурный контекст и течение реальных социальных и культурных событий²⁹. Ф.Т. Михайлов, например, считает, что любая социально оформленная форма общности людей, образует реально-идеальное пространство своей культуры, в данном случае – образовательное пространство. Это пространство объединяет всех субъектов образования совместным осуществлением дела, обеспечивающего существование данной общности³⁰. Самая очевидная для многих задача, объединяющая людей в образовательном пространстве, – это сохранение, трансляция и совершенствование культуры своего народа.

Признание в последнее время социогуманитарными науками правомерности использования синергетики для описания социальных процессов позволяет увидеть в образовательном пространстве атрибуты нелинейной системы, которые в отличие от пассивных линейных систем, способных функционировать под воздействием внешних сил, обладают внутренней активностью. Активность таких систем проявляется в их способности к самодействию, спонтанному порождению новых структур преимущественно за счет внутренних взаимодействий и ресурсов, а также за счет неспецифической адаптации к внешней среде и обмена с ней веществом, энергией, информацией³¹.

Подводя итог рассмотрению различных подходов, предлагающих свои трактовки исследуемых понятий, мы попытались сравнить признаки и характеристики социокультурного образовательного пространства и социокультурной образовательной среды (табл. 5).

Таким образом, *социокультурное образовательное пространство есть социокультурное поле развития человека (или определенной общности), обладающее культурно-исторической памятью, способностью к самоорганизации, создающее условия для гармоничного существования человека в природе.* Как представляется, в данной трактовке мы выходим за рамки образовательного пространства, что детерминировано как природой образова-

Таблица 5

Характеристики социокультурного образовательного пространства и социокультурной образовательной среды

№	Социокультурное образовательное пространство	Социокультурная образовательная среда
1	Не имеет границ	Границы определены
2	Исторично, но слабо поддается изменению	Существует здесь и теперь
3	В центре пространства связь «человек – природа»	В центре человек
4	Преобладают факторы опосредованного влияния на образование	Преобладают факторы прямого влияния
5	Поле пространства скорее синергетическое, чем системное	Системная организация
6	Единицей пространства является событие	Единицей среды является процесс образования человека

тельных процессов, так и генетической связью образования и всех социокультурных процессов.

А.А. Шогенов считает, что в условиях, когда не только в науке, но и образовании признается множественность истин по каждому классу проблем, осознается глобальное действие принципа дополнительности, а не принципа исключительности; отдается приоритет событийности, понимаемой как приобретение опыта ответственного выбора, т. е. проектирование и проживание образовательных ситуаций в условиях неопределенности, создается основа для формирования принципиально нового культурно-образовательного метапространства, которое представляет собой сложный многомерный смыслоструктурирующий ментальный агрегат. Это метапространство открывается как таксономия целого ряда культурно-образовательных пространств. Появление такого метапространства – закономерный культурно-исторический процесс с определенными стадиями, движущими силами и механизмами развития. При этом образовательное пространство любого уровня должно быть вписано как в отечественную, так и мировую практику, т. е. сочетать глобальное и местное, общее и

частное, уникальное и универсальное, своеобразие региональных потребностей и необходимость подъема образования на уровень федеральных и мировых образцов³².

Исходя из того, что процесс создания такого метапространства не ограничивается коротким промежутком современной истории, мы должны выделить закономерности его протекания в России и в отдельном регионе, определить основные стадии, движущие силы в обществе и культуре, а также механизмы его исторического развития. Педагогическое образование мы можем рассматривать как социокультурный феномен, который развивался в логике социокультурных процессов, но одновременно в отдельные периоды своей истории выступал как средство, механизм преобразования социокультурного пространства. Кроме того, мы должны использовать прогностический потенциал педагогической науки, который при условии тщательного изучения истории позволяет не только увидеть перспективы образования в стране, но и строить образовательные среды и создавать условия для совершенствования образовательного пространства.

Примечания

¹ Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд. М.: ПАНПРИНТ, 1998. С. 856.

² *Бережнова Л.Н.* Полиэтническая образовательная среда. СПб.: РГПУ, 2003. С. 121.

³ *Левин К.* Конструктивное представление ситуации // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001.

⁴ *Бережнова Л.Н.* Указ. соч. С. 173.

⁵ *Равкин З.И.* Актуальные проблемы методологии истории образования. М.: Педагогика, 1994. С. 23.

⁶ *Корчак Я.* Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1990.

⁷ *Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г.* Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. М., 1996.

⁸ *Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. С. 45.

⁹ *Тарасов С.В., Лисицын С.А., Урсу И.С., Лебедева С.А.* Единое образовательное пространство городской и сельской школы / под ред. С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2004. С. 9.

- ¹⁰ Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 191.
- ¹¹ Лебедева И.В. Социокультурная среда как фактор развития этнической общности: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2004. 16 с.
- ¹² Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. С. 321.
- ¹³ Цит. по: Тарасов С.В. Указ. соч. С. 76.
- ¹⁴ Бельский И.Л. Роль географического фактора в отечественном историческом процессе. М., 2000. С. 73.
- ¹⁵ Замятин Д.Н. Географические образы в гуманитарных науках // Социс. 2004. № 5. С. 38.
- ¹⁶ Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008.
- ¹⁷ Туровский Р.Ф. Культурные ландшафты России. М.: Институт наследия, 1998.
- ¹⁸ Цит. по: Тарасов С.В. Указ. соч. С. 76.
- ¹⁹ Цит. по: Шамес Л.Я. Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании. СПб.: Астерион, 2007. С. 45.
- ²⁰ Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. 464 с.
- ²¹ Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: предисловие к новым смыслам. Волгоград: Перемена, 2006.
- ²² Декусарова В.С., Литвинова Н.П., Строев В.В. Развитие образования в России: региональный контекст. Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2006. С. 47.
- ²³ Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / под ред. Ю.В. Васильева, Е.С. Комракова. М.: ИПК и ПРНО МО, 1994. С. 13.
- ²⁴ Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием. Тула: Приокское, 1994. С. 13.
- ²⁵ Щевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. Воронеж: ВГТА, 2001. 104 с.
- ²⁶ Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Указ. соч.
- ²⁷ Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство по образованию, 2007. 288 с.

²⁸ *Селиванова Н.Л.* Воспитательное пространство: основные теоретические представления // Воспитательное пространство: опыт региона / под ред. Н.М. Рассадина. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2006. С. 5–19.

²⁹ *Дроненко О.А.* Социокультурная составляющая гуманитарного образования // Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность / под ред. проф. Ю.Г. Голуча. Саратов: Научная книга, 2005. С. 52.

³⁰ *Михайлов Ф.Т.* Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 272 с.

³¹ *Вагурин В.А.* Синергетика эволюции современного общества. М.: КомКнига, 2006. С. 7.

³² *Шогенов А.А.* Феномен регионально-культурного образовательного пространства. М.; Пятигорск: Пятигорск. линг. ун-т, 2006. 44 с.

2.3. Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе

В параграфе проведен анализ места педагогического образования в обществе и культуре, дано его определение как социокультурного феномена, выявлены пути влияния педагогического образования на социокультурные процессы, определены его функции в развитии социокультурной системы.

Осуществленный нами сравнительно-исторический анализ становления понятия «педагогическое образование» подтвердил предположение о недостаточности рассмотрения данного явления только как звена профессионального образования, ответственного за подготовку учителей. Образование как феномен, и педагогическое образование как его органическая часть, выходят за рамки обучения или профессиональной выучки. Термин «образование» неизбежно выводит нас на уровень социальной системы. Поэтому исследование педагогического образования как социокультурного феномена необходимо начинать с определения места образования в социальной и культурной системах.

Еще в работах мыслителей древности и в трудах европейских ученых Просвещения и Нового времени образование рассматривалось как важ-

ный фактор совершенствования отдельного человека и общества в целом. Я.А. Коменский, просветители, Р. Оуэн отводили образованию центральную роль в совершенствовании общества. Для одних (Аристотель, Гельвеций, Руссо) образование как разумно сконструированный механизм способствовало преодолению социальных различий, помогало представителям социальных низов в ходе обучения раскрыть свои способности. Другие (Платон, Локк) признавали за образованием роль социального ограничителя, призывая для каждого класса создавать специфическую систему воспитания-образования.

Дальнейшее изучение влияния образования на общество на рубеже XIX–XX вв. продолжили представители различных социологических школ: Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, А.Р. Радклифф-Браун, Г. Спенсер. Первыми идею об образовании как факторе социальной интеграции общества высказали Спенсер и Дюркгейм. Г. Спенсер доказывал, что образование – эффективное средство контроля над жизнью человека, но оно будет работать во благо человека при условии преодоления диктата государства над образованием. Э. Дюркгейм в своих основных работах («Педагогика и социология», «Воспитание, его природа и его роль», «Школа и дух дисциплины») писал о двух аспектах роли образования для общества: образование на уровне социальной системы, образование на уровне индивида. Роль образования на уровне социальной системы состояла в контроле человеческих желаний: в школе знакомство с социальными нормами, по мнению Дюркгейма, происходит не только через систему обучения и воспитания, но и через сам школьный уклад (расписание, домашнее задание, правила поведения на уроке), тем самым поддерживается солидарность членов общества. Социальные различия на уровне индивида обуславливают различия в образовании. Таким образом, школа выступает как копия общества, его воплощение, а значит, закрепляет сложившуюся в обществе стратификацию. П. Бурде также считал, что образование рассматривается как средство воспроизводства существующего общества со всеми входящими в него социальными группами.

Во второй половине XX в. данные идеи были развиты такими исследователями, как Р. Мертон, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Дж. Хоманс. Наибольшее признание и распространение имела функциональная теория социальных систем, разработанная американским ученым Т. Парсонсом.

Он считал, что школа может рассматриваться как начальный этап в селекционном процессе, поскольку в развитых обществах социальный статус и уровень образования человека связаны с его профессиональным статусом. В учебном заведении дети начинают различаться в соответствии с их учебными успехами, принимая на себя новую роль (например, отличника или отстающего), но ученик может изменить свой статус, приложив дополнительные усилия, что готовит ребенка к реализации сходной модели поведения в жизни. Т. Парсонс доказывал, что равнодушие ученика по отношению к учебному успеху может привести уже в старшем возрасте к равнодушию по вопросу принятия шкалы социального престижа, отчуждению от социальных и культурных норм. Учитель в такой модели функционально необходим для принятия учащимися форм ролевого поведения в обществе. Учитель как лицо нейтральное к ребенку объективно оценивает выполнение учебной задачи, выступая тем самым в качестве механизма лучшей интеграции ребенка в обществе¹.

Упомянутые ранее авторы сходятся в признании образования важным фактором общественной жизни. Но кроме этих мнений в 1960–1970-е гг. в США стал популярен тезис: «Школа ничего не меняет», или в более подробном изложении: «Школа не имеет заметного влияния ни на распределение доходов, ни на жизненные успехи людей». Эти идеи были озвучены и подтверждены серьезными статистическими данными, приведенными в докладах Коулмена и Дженкса. Коулмэн (Coleman et al., 1966) по результатам обследования 4 тыс. школ сделал вывод, что школа только закрепляет социальное неравенство². Близкую точку зрения высказали сторонники структуралистско-конструктивистского подхода, которые считали, что школы могут ослаблять или усиливать внешнее неравенство, но, будучи агентами воспроизводства существующей стратификации, они изначально не свободны в своей политике, значит, доступность и равенство — это мистификация.

Современные западные социологи: Р. Будон, Н. Луман, К.-Э. Шорр — признают, что школа не меняет социальное положение учащихся, а поддерживает его. Так, у детей родителей с высшим образованием больше шансов получить достойное образование (необходимо отметить, что в последнее десятилетие российские ученые отмечают зависимость успешности обучения в старшей школе не от уровня образования родителей, а от их достатка).

Противоположная позиция, определяемая в теории как «идея об автономии образования», также имела и имеет своих сторонников. Волны борьбы теоретиков и практиков за автономию начинаются с эпохи Просвещения, когда была впервые озвучена идея автономии человека как субъекта образования. Основоположник теории свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, создавая модель естественного человека, в своем творчестве не был совершенно независим от социальных процессов, предугадав общую тенденцию снижения сословного влияния на человека.

Вторая волна дискуссий в конце XIX – начале XX в. развернулась уже не только в теории, но и в деятельности педагогической общественности, в это время создается новое педагогическое движение, заслугой которого стало обоснование целостного подхода к образованию как к автономной сфере общества, основой автономии образования в нем выступает автономия ученика. В. Дильтей и его ученики (Ноль, Флитнер, Венигер) рассматривали образование как особую действительность.

Третья волна начинается в 60–70-е гг. XX в. (Дитрих Беннер). Ее представители не ограничивались распространением своих теорий, а, как и многие другие педагоги, пытались реализовать их в рамках деятельности образовательных учреждений³.

Изучение практики школьного образования также показывает, что образованию в отдельные периоды удается добиваться определенной степени автономии от государства. В конце XIX в. обновление английского образования стало возможно благодаря местным или региональным инициативам и действиям.

Аналогичные процессы происходили в середине XIX в. в России, когда деятельность общественно-педагогического движения ускорила проведение реформы образования. Таким образом, можно признать, что существуют периоды более или менее заметных успехов в образовании, связанные с деятельностью местных массовых движений, нацеленных на критику существующего социального порядка, включая его институты, и требующих более радикальных изменений. Но, как подтверждает изучение истории, за такими периодами обязательно следует наступление реакции, результатом которой является ограничение влияния местного сообщества на образование.

Среди представителей современной российской педагогической и социологической науки можно найти сторонников всех перечисленных ра-

нее основных направлений. Одними образование рассматривается как составная часть процесса развития и социализации личности (М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.А. Никитин); другими – как «средство трансляции культуры, овладевая которым, человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать субъективность и преумножать потенциал мировой цивилизации» (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов).

Т.Г. Каменская определяет образование, с одной стороны, как переработку, адаптацию, усвоение и преумножение обобщенного опыта, ставшего достоянием социума, с другой – как сугубо индивидуальный способ (метод или форма) самоорганизации индивида в преобразовании себя, но не только в плане расширения интеллектуальных возможностей, в приближении себя к более совершенному образу человека.

Подходы социологов к феномену «образование» отличаются, например Ф.Р. Филиппов считает, что система образования, будучи составной частью социальной сферы, выступает как один из важнейших объектов действия социального государства. В то же время система образования способна оказывать и оказывает глубокое воздействие на социальные процессы и духовную сферу общества. Наконец, она выступает в качестве субъекта управления по отношению к процессам, идущим внутри нее самой⁴. Обобщая различные социальные аспекты образования, И.Г. Асадулина считает, что в категории «образование» необходимо выделить ряд факторов:

1. Образование, независимо от области научных исследований, должно рассматриваться как сфера необходимой социально-исторической практики человека.

2. Образование является не только средством получения знаний, но и мощным фактором изменения отношения человека к быстро меняющимся социальной, культурной и природной сферам, важнейшим фактором самовоспроизводства человека.

3. Сущность образования заключается в освоении субъектом той части культуры, того социально-исторического опыта, который включает в себя всю совокупность и материальных, и духовных – социально значимых результатов человеческой деятельности.

4. Освоение социально-исторического опыта и приобщение индивида к активной деятельности, направленной на воспроизводство общества и обеспечение социокультурной динамики, достигается в процессе социализации личности, в процессе взаимодействия обучения, воспитания и образования, гармоничное развитие которых определяет качественную специфику образовательных явлений⁵.

В данных замечаниях для нас наиболее важным является признание образования исторически, социокультурно и антропологически необходимым явлением, имеющим приоритетное значение как для самого человека, так и для сохранения и развития общества и культуры в целом.

Представители различных социогуманитарных наук в качестве приоритетной указывают социальную функцию образования, но одновременно с обоснованием роли образования для совершенствования общества стала подниматься проблема о месте образования в сохранении и развитии культуры. Известные западные философы Х. Ортега-и-Гассет и К. Ясперс рассматривают культуру не как тексты и каноны, жанры и языки, а как совокупность ценностей, принципов, знаний, позволяющую человеческим сообществам осмысленно строить свою жизнь и решать проблемы в современном мире. Функцию образования в обществе они видят в обучении личностей культуре.

Культура как регулятивная сфера, содержащая в себе систему нормативов, идеалов, иерархию ценностей, задает прежде всего содержание всей системе образования, через которую транслируются устоявшиеся, одобренные социальной структурой модели и образцы⁶. Если оценивать соотношение социального и культурного в образовании, то нам кажется, что эти феномены решают в образовании различные задачи: цель социума через систему государственного образования сделать человека общественным, культура же создает индивидуальность, обладающую нестандартным набором личностных смыслов, ценностей. «Через образование человек осваивает “промежуточный слой” – культуру, чтобы приблизиться к познанию мира, а потом через культуру вернуться к себе»⁷. Культура и социум выступают как разнополярное множество. Можно согласиться с мнением, что культура внутренне переваривает в себе социум – социумные условия своего бытия, причем с той же исторической неизбежностью, с которой социум переваривает в себе культуру, социальная жизнь народа является своеобразной формой культуры.

Таким образом, можно выделить следующий важный момент: культура и социум, культурное и общественное не противоположны, они являются частью друг друга, связаны между собой множеством каналов. Все это делает необходимым рассмотрение социокультурного контекста образования. Еще Гегелю принадлежит заслуга раскрытия социокультурной сущности образования. Гадамер писал о Гегеле: «Исходя из понятия подъема ко всеобщему Гегель смог единообразно постичь то, что в его время понималось под образованием»⁸.

Ученые отмечают, что структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимых друг от друга: личность как субъект взаимодействия, общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами, культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают их значения. Причем «ни один из членов этой неразделимой триады (личность, общество и культура) не может существовать без двух других»⁹.

Соответствующий учет социокультурной природы образования поддерживает и Н.С. Розов – один из авторов ценностного обоснования гуманитарного образования. В ценностном обосновании гуманитарного образования он также выделяет триаду – Культура, Общество, Личность. Общество им понимается как синхронистическая система социальных функций, социальных методов, социальных структур и процессов, участвующих в них Индивидов. Культура (по Креберу) – как система диахронных, передающихся из поколения в поколение образцов сознания, поведения, отношений, обустройства жизни. Знания, умения, способности и прочие образцы сознания и поведения, обеспечиваемые новые поколения образованием, входят в состав культуры, кроме того, сама преемственность и развитие контактов общества (функции, методы, структуры), а также качества Индивида осуществляются только через культуру, в пространстве культуры. Н.С. Розов считает, что если образование не будет выполнять на должном уровне функции социализации и профессионализации, то наступит кризис с опасностью полного социального распада¹⁰.

Образование традиционно рассматривается через призму обучения – воспитания. Социолог В.Я. Нечаев обосновывает учение как базовый со-

циокультурный процесс в системе образования¹¹. Специфика воспитания как социокультурного процесса предполагает определенную отвлеченность от «ситуативного преломления» его проблем, подчиненного реализации конкретных задач образования, расширения рамок, а также самой педагогики – включение ее в проблематику современных поисков культурологии, социологии, философии. Как отмечал В.П. Зинченко: «Школа должна учить мыслить о смысле», а мыслить о смысле можно только в системе культурных ценностей. Пространственным полем для такого рода рефлексии должно быть социокультурное бытие человека. Таким образом, воспитание – образование есть социокультурный процесс – по своей сути, содержанию, общей направленности на формирование личности, способной к духовному творчеству, по целям, совпадающим с целями культуры¹². Известный психолог Э. Ильенков писал, что образование – сложный ансамбль социокультурных отношений.

Как социокультурный феномен образование можно описать через систему определений, отражающих два взаимодополняющих класса оснований – социоцентристских (культуроцентристских) и человекоцентристских (антропоцентристских). Опираясь на заявленный подход к феномену педагогического образования, можем считать, что *педагогическое образование как социокультурный феномен выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов.*

Обращение современных социогуманитарных наук (именно они выходят на вопросы образования) к проблеме человека в мире культуры, изменило традиционные научные взгляды. В 90-е гг. XX в. на Западе стали говорить о переходе от бихевиористской к социально-культурной педагогике (Энн Браун). Если бихевиористская педагогика в большей степени заявляет о психической обусловленности действий, то новый подход указывает на социокультурные детерминанты развития. Параллельно с классической демократической теорией появилась «критическая демократическая теория», а вместе с ней и «критическая педагогика», ключевым

моментом которой является рассмотрение образования не в узкой технологической рамке, а в широком историческом, социальном и культурном контексте.

Еще В. Зеньковский писал о том, что не может быть автономии педагогики – педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать свои основные проблемы теми принципами, которые ей дает философия. Соответственно, важной категорией социально-культурной педагогики является «контекст», под которым понимают «все те слои реальности, которые вместе задают смысл происходящего»¹³. Жак Карпей, оценивая роль данного понятия, писал, что контекст является, возможно, наиболее важным понятием во всех гуманитарных науках XX в. Педагоги выделяют макро- и микросоциальные контексты рассмотрения проблем образования.

Если трактовать макросоциальный контекст как социокультурную ситуацию развития, то микросоциальный контекст (внутришкольный) может быть представлен несколькими его разновидностями (культурный, социально-исторический, социально-политический, педагогический (образ детства) и т. д.). Макросоциальный контекст можно изучать, выделив из него аналогичные виды: культурный, социально-исторический, социально-политический и педагогический. Уточнение социального контекста педагогического явления должно состоять в выявлении совокупности внешних для образования факторов, определяющих общую направленность образовательного процесса, и в уточнении тех социальных групп, которые в наибольшей степени заинтересованы в подобном разворачивании событий¹⁴. Контексты можно обозначить как внешние условия развития образования. Н.Б. Крылова предлагает различать социально-культурные и социокультурные условия. В первом случае акцент делается на социально-экономические и общественно-политические механизмы взаимодействий и взаимовлияний, а во втором случае – в большей мере на описание культурных механизмов в их направленности на социальные структуры и процессы в обществе¹⁵.

В.А. Михалин и О.А. Михалина понимают социокультурные условия образования как совокупность взаимосвязанных экономических, социальных и культурных отношений к образованию, наличие и содержание которых позволяет ему (образованию) соответствующим образом отвечать

на требования сообщества и не только продуктивно действовать, но и саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться и влиять на социальные процессы¹⁶.

Развивая данные подходы при исследовании феномена педагогического образования, исходя из специфики социокультурного контекста, мы должны:

- учитывать при анализе развития педагогического образования его обусловленность состоянием культуры, экономики, общественных отношений, науки (в том числе педагогической);
- осознавать его относительную социокультурную автономность, что дает возможность планировать и проводить качественные, работающие на опережение, изменения;
- прогнозировать и моделировать социокультурную обусловленность любых масштабных преобразований.

Выделив в макросоциальном контексте образования более частные контексты: культурный, социально-исторический, социально-политический и педагогический, можно предположить, что социокультурные функции педагогического образования должны заключаться в решении локальных целей педагогического образования в рамках данных контекстов, причем помимо основных контекстов с течением времени могут проявиться новые. Исходя из изложенных позиций, мы можем определить функции педагогического образования в социокультурном контексте:

- 1) как культурные (усвоение, переработка и трансляция культуры);
- 2) социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения);
- 3) социально-политические (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества);
- 4) просветительские (развитие и научно-обоснованная модернизация, трансляция в общество основных принципов воспитания и обучения).

Эти функции в своем содержании не являются постоянными, помимо их трансформации на отдельных этапах развития педагогического образования, они должны меняться в различных элементах системы. Для определения структуры педагогического образования как социокультурного феномена недостаточно их обозначить в рамках традиционных вертикальных уровней системы образования (федеральный, региональный, местный, школьный).

Г.И. Герасимова предлагает рассматривать культурное и социальное как своеобразные полюса единого пространства, но их понимание достигается только в общем социокультурном процессе. Причем социальное преломляется через субъекта деятельности, а культурное – посредством сферы, определяющей качество этой деятельности¹⁷. Точкой пересечения является человек, занимающий свое место в социальной структуре и являющийся носителем определенной культуры. Мы дополнили табл. 6, представленную в работе А.П. Маркова и Г.М. Бирженюк, характеризующую место человека и общества в социальной и культурной системе, определив соответствующие уровни педагогического образования в социокультурной системе и его структуру¹⁸.

Таблица 6

**Структура педагогического образования
как социокультурного феномена**

Социальный аспект	Культурологический аспект	Структурные элементы педагогического образования
Личность как носитель социальных ролей, отношений, действий, проблем	Личность как носитель «культурных» качеств, субъект культурного творчества	Педагог как носитель социокультурных качеств
Социальная общность (объединение, организация, движение) как социальный институт, субъект социальных отношений	Социальная общность как совокупность индивидов, объединенных общими целями, ценностями и как субъект саморазвития культуры	Педагогическое сообщество как часть социальной системы и совокупность педагогов, объединенных педагогическими ценностями
Регион как институциональная и административно-территориальная целостность	Регион как совокупность социально-культурных сил, групп, движений, как носитель культурного потенциала (включая историко-	Педагогическое образование региона как часть образовательной системы и носитель историко-культурного, этниче-

Окончание таблицы 6

Социальный аспект	Культурологический аспект	Структурные элементы педагогического образования
	культурное и этнокультурное своеобразие, ландшафтные особенности, традиции, предания, памятники истории и культуры)	ского, природно-географического наследия региона
Общество как сложная система функционирования и взаимодействия различных социальных институтов	Общество (нация) как носитель духовной целостности и историко-культурной самобытности	Педагогическое образование страны – один из социальных институтов, сохраняющий черты национально-культурной идентичности
Человечество как совокупность институционально оформленных наций, народов, этносов	Человечество как совокупность национальных культур	Педагогическое образование как институт мировой системы образования, отражающий своеобразие отдельных национальных культур

Определив вертикальную структуру педагогического образования, необходимо попытаться выяснить механизмы и пути его влияния на социокультурные процессы. Роль и место образования в социокультурной системе менялась в истории. Доказано, что образование в условиях стабильного развития выполняет консервативную роль (поддерживая традиционные, проверенные временем, нормы и ценности), и только в ситуации кардинальных изменений в социокультурной среде процесс социализации перестает быть эволюционным и запаздывающим. Он начинает носить дискретный характер, многие нормы молодое поколение перенимает вне системы образования (через средства массовой информации, друзей, книги), поэтому неизбежно возникает противоречие

между учеником как носителем новых культурных качеств и школьными порядками, учителями, сохраняющими прежние ценности, нормы, ориентиры¹⁹.

А.В. Кооп полагал, что «не только и не столько опережающим развитием, сколько тенденцией отставать от постоянно меняющихся и возрастающих общественных потребностей вызываются противоречия между системой образования и развитием производительных сил общества»²⁰. Данные противоречия, усугубляя проблемы в сфере экономики, социальной жизни, приводят к кризисным явлениям и в педагогическом образовании.

Некоторые авторы усматривают в природном «консерватизме» системы образования своеобразную гарантию стабильности общества. Но «консерватизм» педагогического образования будет сдерживать развитие всей системы образования, а значит, и социокультурной системы.

Педагогическое образование как социокультурный феномен выполняет как сохраняющую, так и развивающую функцию. Сохраняющая (воспроизводящая функция) периодически должна меняться на развивающую, причем приоритет той или иной функции является исторически и социально-конкретно изменчивым²¹.

При анализе историко-педагогической динамики образования современные исследователи отмечают ее связь с тенденциями культурно-исторического развития — от знаниевых догматов и абсолюта государства (власти, авторитета) к научному рационализму и просвещенной государственности, открытому обществу, демократии, личному росту и обучению культуре. Происходит смена парадигмы знаниевоориентированной на культуроцентрическую парадигму²². Вообще тенденции современного уровня развития науки таковы, что научное сообщество скорее склонно принять вероятностные законы, чем жестко детерминированные закономерности. Поэтому на смену концепциям, обосновывающим прямую зависимость системы образования от уровня социально-экономического развития, приходят теории, вскрывающие более сложные, вероятностные связи, частные закономерности. И.Е. Видт предложила свою концепцию смены исторически обусловленных моделей образования, согласно которой система образования изоморфна культуре своего времени, и изменение моделей образования происходит в логике смены типов культуры²³.

Педагогическое образование как органичная и системообразующая часть образования имеет особенности развития, вызванные многими внешними и внутренними факторами. Смена отдельных моделей педагогического образования происходила, по нашему мнению, в следующей логике: от запаздывающей модели (на первых этапах социокультурного развития) к синхронному развитию (в индустриальную эпоху) и опережающему развитию в постиндустриальную культурную эпоху. В рамках этих моделей с точки зрения взаимодействия с обществом педагогическое образование действовало:

- как закрытая система (нацеленная на воспроизводство опыта прошлого, решающая свои внутренние задачи, не детерминированные социокультурной ситуацией);
- открытая система, направленная на воспроизводство настоящего (выполняющая определенный социокультурный заказ);
- открытая система (нацеленная на моделирование и опережение социокультурных запросов общества и системы общего образования).

Указанные модели взаимодействия с социокультурной сферой прошли исторический путь развития. Их принятие осуществлялось параллельно как в теории педагогического образования, так и в деятельности учительских школ, институтов, курсов разных стран, причем процессы, разворачивающиеся в европейских странах, имели сходные черты, но были пролонгированы на различных отрезках истории. Поэтому сложно составить общую для всех стран точную хронологию смены моделей педагогического образования, это связано со своеобразной динамикой социокультурных процессов (изменением способа производства, общественного строя), с природно-географическими факторами развития страны, которые могли ускорять или тормозить развитие педагогического образования, трансформировать социальные функции и социальные роли образования.

Как отмечает О.Е. Лебедев, социальные функции образования отражают потребности общества в решении определенных проблем путем совершенствования образования. Социальная роль характеризует фактическое влияние образования на развитие общества. По его мнению, социальные функции образования заключаются в подготовке учащихся к освоению нового для них содержания различных форм жизнедеятель-

ности: развитии духовных потребностей, формировании «концепций жизни» и отношения к принятому в обществе и собственному образу жизни²⁴. При оценке эффективности реализации социальной роли и функций образования сегодня все больше говорят о социальном качестве, имея в виду соответствие образования потребностям общества и личности (этот показатель пытаются закрепить определенными нормами, требованиями, стандартами). Нам кажется, что единая социокультурная природа образования требует оценки социокультурного качества образования, под которым мы предлагаем понимать соответствие ценностей, процесса, системы и результатов образования социокультурной системе общества.

В России, где, по мнению Ю. Калиновского, существуют три типа регионов, соответствующих трем типам культур (аграрные, индустриальные и постиндустриальные), социокультурное качество образования необходимо определять применительно не только к актуальной, но и к потенциальной модели культуры. Это возможно, если признавать и использовать образование в качестве реального преобразующего социокультурного механизма, что соответствует характеристикам нового этапа цивилизационного развития, когда образование выходит за границы, очерченные ему традиционной культурой, и обретает статус доминантной социокультурной системы, оно вбирает в себя культуру и заполняет собой социум. Социальные функции образования в такой ситуации усложняются, становятся системными. Но для того, чтобы образование могло сформировать в обществе интенцию на развитие, оно само должно стать развивающейся системой. Педагогическое образование, соответственно, должно работать на двойное опережение.

Влияние педагогического образования на социокультурные процессы можно разделить на прямое (деятельность субъектов педагогического образования по модернизации социокультурных явлений; оно происходит через агентов – педагогов, учителей как самостоятельных, активных личностей, а также через общественные и профессиональные педагогические союзы) и опосредованное (через подготовку будущих педагогов, ориентированных на инновационное развитие образования, которое, в свою очередь, будет способствовать оптимальному социокультурному развитию страны). Педагогическое образование объективно является единственным

звеном системы образования, которое оказывает непосредственное влияние на все составляющие социокультурного пространства. Пути влияния педагогического образования на социокультурные процессы могут выстраиваться:

- через участие субъектов педагогического образования в формировании образовательной политики государства (региона);
- привлечение широкого круга социальных партнеров и трансляции им ценностей современного общества и образования;
- содействие формированию нового культурного типа личности (Е.В. Пискунова);
- развитие людских ресурсов, увеличение человеческого капитала (термин введен Ж. Аллаком и принят ООН);
- производство рабочей силы (в том числе и через старшую профильную школу);
- создание социальных функций и статуса (учитель как помощник в процессе адаптации ребенка в обществе);
- объединение всего общества вокруг системы образования, воплощающей общественный идеал, транслируемый педагогическим образованием;
- широкое психолого-педагогическое просвещение населения;
- распространение через своих агентов (учителей, педагогов, студентов, родителей) идей гуманизма, демократии, уважения к человеку, развитие толерантности к другим народам и культурам.

Для активизации деятельности российскому педагогическому образованию необходимо снять ряд противоречий, обусловленных выявленными выше реалиями социокультурного развития:

- 1) создать условия для индивидуального, творческого развития и одновременно как часть профессионального образования обеспечивать подготовку профессионалов, обладающих определенным набором компетентностей;
- 2) способствовать развитию талантов, основываясь на природном неравенстве людей, но и предоставлять возможность всем пользоваться культурными и образовательными ресурсами;
- 3) не навязывать ценности, идеалы профессиональной деятельности, признавая, что, с одной стороны, любая позиция не является абсолют-

ной, но, с другой стороны, в системе педагогического образования необходима ориентация на универсальные ценности;

4) иметь четкие механизмы собственной модернизации, но как социокультурный феномен содержать черты всех трансформаций, происходящих в современном обществе и культуре;

5) реагировать на социокультурные изменения, но при этом следовать глобальной цели — сохранению и развитию культуры, «формированию будущего нации» (Н.В. Карлов);

6) меняться в соответствии с социокультурной модернизацией общего образования, но, предвидя предстоящие инновации в образовании, ориентировать своих выпускников на потребности школы и общества «завтрашнего» дня.

Соглашаясь с мнением А.П. Валицкой, можно сказать, что в России сложилась уникальная система педагогического образования. Территориальная протяженность Российского государства, неравномерность расселения многонационального народа, малое число культурных центров, тонкая прослойка носителей духовной культуры сделали учителя в России главным образователем²⁵. Не использовать этот мощный потенциал педагогического образования в социокультурном развитии было бы величайшей ошибкой российской образовательной политики.

Таким образом, функции педагогического образования как социокультурного феномена выходят за рамки профессионального образования, что позволяет говорить не только о целях и задачах, но и о его социокультурной миссии. Миссия — это декларация основных ценностей образования, формирующая политику в главных направлениях деятельности. Миссия определенной профессии или организации дает ответ обществу, какой положительный смысл имеет ее существование. Этот ответ зависит от масштаба организации и ее претензий на включение в социальную нишу определенного уровня, миссия делает понятными цели, предсказуемыми действия, политику организации. Феномен «миссия» имеет многосмысловое содержание: миссия как философия, в которой раскрывается ее предназначение, отражается смысл существования организации, ее отличие от других компаний. Миссия по смыслу близка понятию цели или скорее социально значимой цели, но она и отличается от цели по нескольким важнейшим критериям, это хорошо видно в сравнительной табл. 7.

Сравнительные характеристики цели и миссии деятельности*

Показатель	Миссия	Цель
Временной критерий	Устремлена в будущее, но не имеет временных определений и не зависит от текущего состояния	Всегда предполагают сроки их достижения
Особенности формулировки	Выражается в общих терминах и освещает образ предприятия, его марку, стиль	Чаще имеют конкретное выражение в результатах деятельности
Измеримость	Преобладают качественные характеристики и относительный масштаб выражения	В основном количественно измеримы и могут быть однозначными и множественными

* Горемыкин В.А., Богомолов А.Ю. Бизнес-план: методика разработки. М.: «Ось-89», 2002. С. 27.

Миссия делает осмысленной любую деятельность, если ее результаты выходят на уровень социума. Работа педагога социальна по своей сути, формулировка миссии позволяет выйти за рамки профессиональной значимости, помогает осознать высшее предназначение учителя и проследить динамику изменения этого понятия в российском обществе в длительной перспективе. Ректор МГУ В. Садовничий определил миссию университета как «формирование и выражение общественного мнения». И.Г. Асадулина считает, что «миссия регионального университета должна формироваться исходя из общецивилизационных, российских и региональных позиций, с общим антропоцентрическим приоритетом»²⁶. Университеты должны поддерживать паритет традиций и инноваций. Они играют роль механизмов отбора знаний, переработки его и адаптации к местным условиям.

Исходя из функций педагогического образования в социокультурном контексте его миссия должна состоять в сохранении, развитии, модернизации национальной культуры, системы воспитания и обучения и увеличении человеческого капитала страны (региона).

Таким образом, педагогическое образование, несомненно, является социокультурным феноменом, так как одновременно выступает как часть культуры и особый социальный институт, субъекты педагогического образования становятся носителями культурного и социального, поэтому оно требу-

ет изучения именно с точки зрения общего социокультурного поля. Кроме глобальных внешних причин, сдерживающих модернизацию педагогического образования, существуют и более частные социокультурные противоречия, без разрешения которых российское педагогическое образование не сможет двигаться вперед. Педагогическое образование является социокультурным феноменом, так как выполняет по отношению к обществу и культуре значимые функции, без осуществления которых развитие невозможно. Сегодня стоит задача подготовки будущего учителя не только в соответствии со списком должностных обязанностей, но и с гуманитарной миссией педагогического образования как социокультурного феномена. И если признать факт, что современное образование становится отражением социокультурных условий (Е.В. Пискунова), то изучение этих условий (в их историческом развитии) дает возможность определить основные направления социокультурных преобразований системы педагогического образования²⁹.

Примечания

¹ История педагогики как учебный предмет: учебное пособие. Международный опыт / под ред. К.И. Салимовой. М.: Роспедагентство, 1996. 230 с.

² Цит. по: *Константиновский Д.Г., Вихштайн В.С., Куракин Д.Ю.* Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант», 2008. С. 55.

³ *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 468.

⁴ *Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. М.: Педагогика, 1990. С. 118.

⁵ *Асадулина И.Г.* Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: дис. на соис. учен. ст. д-ра соц. наук. Кострома, 2004. С. 67.

⁶ *Александрова Е.Я., Быховская И.М.* Культурное пространство: парадигмы исследования, механизмы взаимодействия // Информационно-аналитический бюллетень. Культура России: возрождение или упадок? М., 1997. № 34. С. 77.

⁷ *Корнюшкин Н.П.* Регионализация образования: методологические и технологические аспекты. Саратов: Водолей, 1996. С. 35.

⁸ Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Прогресс, 1991.

⁹ Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согополова; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 218.

¹⁰ Цит. по: Савченко Е.А. Образовательная деятельность как социокультурный феномен. Брянск: Изд-во БГУ, 2005. С. 128.

¹¹ Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Прогресс, 1992. С. 89.

¹² Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии XIX – начало XX в. М.: Русская политическая энциклопедия, 2004. С. 215.

¹³ Цит. по: Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 52–62.

¹⁴ Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход в общественном знании. М.: МИРОС, 2002. С. 8.

¹⁵ Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 185.

¹⁶ Михалин В.А., Михалина О.А. Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2006. 168 с.

¹⁷ Герасимов Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: дис. на соис. учен. ст. д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2002. С. 90.

¹⁸ Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб.: Изд-во СПбИГУП, 1998.

¹⁹ Михалин В.А., Михалина О.А. Указ. соч. С. 91.

²⁰ Кооп А.В. Образование при социализме: дис. на соис. учен. ст. д-ра филос. наук. М., 1985. С. 36.

²¹ Тхагапсоев Х.Г. Философия образования. Проблемы развития региональных систем. Нальчик: Эль-фа, 1997. 254 с.

²² Крылова Н.Б. Указ. соч. С. 145.

²³ Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.

²⁴ Лебедев О.Е. Демократическая школа в Петербурге. СПб.: Центр пед. информ., 1996. С. 35.

²⁵ Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. С. 2.

²⁶ Асадулина И.Г. Указ. соч. С. 67.

Глава 3

УЧАСТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

В параграфе рассматриваются основные тенденции современного этапа общественного развития и их влияние на образование вообще и педагогическое образование в частности.

Образ будущего, который, по мнению А. Тоффлера, должен был вызвать у человечества шок, становится не только далекой перспективой, но принимает все более четкие очертания. Приметы нового общества, определяемого как информационное, постмодернистское, постиндустриальное, гражданское, открытое, технотронное и др., мы наблюдаем в собственной жизни. Р.Ф. Абдеев, Д. Белл, А.П. Беляева, Н.Н. Моисеев, А. Тоффлер и др. выделяют перечень признаков этого общества. Использование одного из названий отражает позицию автора и ту сторону общественного устройства, которое попадает в сферу его научного интереса. Так, с точки зрения экономики и социальной жизни новый этап общественного развития называют постиндустриальным. Экономические характеристики этого общества ученые определяют через такие приметы, как приоритет производства услуг, а не вещей; государственное регулирование экономики; потребность в высококвалифицированных ученых и специалистах на производстве; отход от рутинного, конвейерного труда; возрастающий интерес к качеству жизни; знание становится источником стоимости товара.

Называя новое общество информационным, исследователи заявляют, что информация начинает выступать как основа определения социальной структуры, приобретает решающее значение для экономической и социальной жизни; формируется новый уклад, основанный на телекоммуникациях. Оно характеризуется ростом интеллигенции, профессионалов и «технического класса»; центральная роль отводится теоретическому знанию; приоритетной становится ориентация на будущее; создание интеллектуальных технологий; возрастает значение прагматического подхода к проблемам. Многие характеристики нового порядка связаны с повышением роли науки и ученого как центральной фигуры в обществе; детерминирует широкое использование научных исследований в принятии политических и экономических решений на уровне правительства; повышением роли новой образовательной элиты. Именно информация должна сделать это общество совершенным рыночным, в котором будут эффективно использоваться приемы планирования, а образование и информация сделают человека осознающим коллективные ограничения.

Использование понятия «гражданское общество» указывает прежде всего на политико-правовую сферу, и тогда мы говорим о расширяющихся возможностях различных слоев населения в принятии решений и сочетании интересов большинства и меньшинства за счет развития институтов гражданского общества (общественных организаций).

Изменение в духовной культуре нового общественного порядка связывают с феноменом постмодернизма. Это понятие, которым обозначают этап современного развития культуры. Постмодернизм как направление в искусстве известен с середины XX в., однако рождение самого понятия относится к 1917 г., когда вышла книга Рудольфа Панвица «Кризис европейской культуры». Как философско-культурологическое направление оно зарождается в рамках французской философии (Ж. Бодрийар, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар). При всем отрицании традиций, базовых ценностей постмодернизму присущ историзм – «попытка мыслить настоящее исторически в век, который первым делом забыл, как мыслить исторически»¹. Историки Е.Г. Плимак, В.Г. Хорос, Л.Л. Челидзе говорят о вариативности исторического мышления, когда учитываются не только свершившееся, но и их возможные варианты.

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

Набор ценностей постмодернизма в очередной раз подчеркивает связь всех сфер социокультурной жизни – он отрицает стремление к упорядоченности, структурированию, переводя текстовое пространство на язык синергетики, обосновывающей что сложные, открытые, нелинейные системы развиваются по своим внутренним законам, которые не возможно просчитать, предугадать. Универсализм, к которому стремились не одно поколение ученых, характерный для модернистской науки, новым культурным проектом отрицается наряду с другими привычными закономерностями. Плюрализм, отсутствие авторитета, интерпретация – вот характеристики постмодернистского искусства, культуры, общества.

Новые признаки общественного устройства ставят человечество перед необходимостью поиска адекватных моделей поведения. Еще в 1974 г. в докладе Римскому клубу «Человечество на перепутье» М. Месарович и Э. Пестель сделали вывод, что единственный выход у человечества – это создание действительно глобального общества, основанного на солидарности. Сходные выводы были сделаны на конференции ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 г., где отмечалось, что приоритетное значение в выходе из кризиса принадлежит образованию, именно оно позволит создать новую модель устойчивого развития.

Исследуя проблему изменения функций науки в информационном обществе, О.В. Акулова выделила черты современной науки: возрастание ответственности ученого перед обществом; изменение средств научного познания; появление новых форм совместных исследований; постоянное взаимопроникновение методов и средств различных наук; изменение характера решаемых современной наукой проблем². Эти характеристики отражаются и на системе образования, так как наука и образование принадлежат к одной социокультурной сфере, а данные науки входят в содержание образования. Педагогическая наука как часть большой науки несет на себе те же черты, и наука одновременно является заказчиком образовательных услуг и потребителем услуг образования.

Какие изменения происходят в образовании, и какие проблемы образование должно будет решать в ближайшее время? Наряду с положительными социальными и экономическими мировыми тенденциями сохраняются и негативные факторы, связанные с образованием. Эти проблемы

были озвучены в книгах Ф.Г. Кумбса, вышедших в 1968 и 1980 гг. Кризис образования, о котором Кумбс говорит в предисловии к изданию второй книги, не был преодолен. К его признакам автор относил огромное количество неграмотных в мире (в середине 1990-х гг. оно приблизилось к миллиарду). Наряду с элементарно неграмотными в развитых странах стали активно обсуждать проблему функциональной неграмотности, к такой категории только в США относили 20 млн в развитых европейских странах – в среднем по 3–4 млн человек.

Формирующиеся экономические, политические, социальные и культурные характеристики общественного порядка изменили место образования в жизни людей и выдвинули современные требования к его содержанию. Трансформации образования связаны с последовательным возрастанием роли информации и знания; повышением значимости обучения на протяжении всей жизни; изменением ценностей образования (воспитание граждан, способных самостоятельно, активно действовать и принимать решения); установлением новой формы социальных отношений, суть которых состоит в том, чтобы «думать вместе и действовать сообща».

Если в начале XX в. говорили о науке как основном факторе развития цивилизации, то сегодня это место занимает образование. Американский футуролог Симпсон предсказал, что ареной борьбы стран станет экономика, причем образованные государства станут все больше опережать необразованные. Помимо этого образование будет фактором гармонизации, если, как отмечает А. Запесоцкий, с одной стороны, в нем найдет отражение складывающийся новый тип культуры, с другой стороны, даст ответы на наиболее острые проблемы цивилизации. Отличительные черты новой культуры: она перестала быть отраслевой; ей присущ новый тип рациональности; мысль в современной культуре движется по ассоциативным траекториям, случай, прецедент; культура диалога; ценна культура, ориентированная на настоящее; ориентированная не на пользу, а на самооценку человека; на способность отрицания-утверждения; реализующая принцип – «благоговение перед жизнью» (Альберт Швейцер).

Необходимо признать, что идеи об образовании как важном факторе общественного развития не являются такими бесспорными и общепризнанными. Еще в 70-е гг. XX в. американские ученые Коулмэн и

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

Дженкс доказали в своем знаменитом докладе, что от школы ничего не зависит. Французский социолог П. Бурдьё также в ряде своих работ обосновывает идею, что школа воспроизводит существующие социальные отношения. Победа одной или другой позиции в различные периоды общественного развития и в отдельных странах была детерминирована не только успехами педагогической науки, но и экономическим благополучием общества. Сегодня наряду с признанием образования значимым общественным институтом ученые признают возможность развития ребенка в процессе обучения и воспитания.

Еще одним фактором, влияющим на значимость образования в жизни человека и общества, является научно-технический прогресс. Для нового технологичного производства необходим уже не просто грамотный специалист, а профессионал с определенным уровнем общего и специального образования. Человеческий капитал наряду с природными ресурсами стал решающим условием развития страны. Таким образом, переход на путь устойчивого развития связывается с кардинальной трансформацией деятельности по производству знаний (науки) и по их передаче и усвоению (образование).

В последние десятилетия во всех странах происходит рост количества граждан с высшим образованием. В США диплом об окончании колледжа в 70-е гг. XX в. имел каждый седьмой работник, в середине 80-х гг. – каждый четвертый, в начале 90-х гг. – каждый третий. В России в 1970-е гг. на тысячу человек приходилось 44 специалиста с высшим образованием, в 1989 г. – 113. Удельный вес работников, занятых по преимуществу умственным трудом, вырос с 28 до 35%³. В 2010 г. на 10 тыс. жителей в России высшее образование получили 495, США – 445, Германии – 245, Англии – 276, Японии – 233 человека.

Помимо трансформации традиционных компонентов образования ученые выделяют новые функции современного образования: неогуманистическая (ориентация образования на проблемы выживания человечества), экологическая (внимание на сохранение природы). Образование должно модернизировать практически все основные элементы своей системы. Исходя из перехода к новому типу социального наследования, при котором признается актуальным не освоение готовых рецептов, а овладение методами познания и практической деятельности, а так-

же фундаментальным знанием, дающим осознание себя и действительности⁴. Новый тип наследования задает свои требования к индивиду: постоянное повышение образовательного уровня, готовность к постоянно совершенствующимся техническим, информационным и коммуникативным возможностям; способность к взаимодействию, эффективной интеракции в условиях плюрализации общественных отношений; гуманитаризация существенного сегмента экономики и соответствующие требования к работникам; потребность в профессионалах, обладающих помимо узкоспециальных рядом других социально значимых характеристик.

Е.В. Пискунова выделила основные черты человека постиндустриального общества, на которые должна ориентироваться система образования: готовность и умение непрерывно учиться; способность к логическому, аналитическому, критическому и конструктивному мышлению; способность к ответственным решениям; умение общения и сотрудничества; точность и продуктивность в выполнении задач и способность к сосредоточению; готовность к признанию свободы и отличия других людей, толерантность; сознательное, личное участие в жизни и ответственность за себя, семью, коллектив, страну, мир; физическая и психическая выдержка, умение отдыхать, здоровье⁵. Ни один из признаков человека информационного общества не обозначен в виде «должен знать», «обучить» и т. д. Новый идеал образования не укладывается в его традиционное содержание и результаты. В образовании всегда существовал помимо явного еще и скрытый пласт, его результат хорошо выражается формулой – образование это то, что остается, когда забывается то, что выучено. Скрытые, побочные результаты образования выходят на первый план.

Оптимальным выходом из кризиса современные ученые признают изменение образования, начатое с определения новых результатов, в качестве которых выступают компетентности. Компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность индивида, а умение решать проблемы и жизненные, профессиональные, культурные задачи. Компетентностный подход не является абсолютно новым понятием, его истоки можно найти в теории П. Бурдье, разработавшего понятие «культурный капитал», который накапливается через чтение книг, образование,

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

посещение музеев, театров, но в отличие от компетентности это процесс пассивный, нерегулируемый. Освоение компетенций это процесс активный, сознательный и управляемый. Это своего рода компенсация человеку, который не может накопить культурный капитал в рамках своей семьи, окружения. Наибольшим потенциалом развития социально значимых компетенций является социогуманитарное образование, в котором само содержание имеет целью развитие тех или иных компетенций. Таким образом, компетентностный подход выступает как социокультурная технология образования, соединяющая в себе идеи «культурного капитала» и социализации⁶.

Образование (в том числе и педагогическое) как область культуры и механизм ее эволюции неизбежно несет на себе черты нового социального проекта. Информационное общество не только предоставляет человечеству новые условия для развития, но и выводит реальные угрозы, к которым, помимо экологической катастрофы, Н. Моисеев относит опасность овладения всеми потоками информации группой людей, использующих ее в своих интересах. Если еще 50 лет назад ученые высказывали идеи об отмирании традиционных религий, то современные авторы отводят религии наряду с образованием приоритетные позиции в формировании ноосферной идеологии, которые будут способствовать решению экологических проблем и гуманизации – очеловечиванию социальных действий, отношений⁷.

Образование должно реагировать и на другие вызовы нового общественного порядка. Так, исследователи отмечают, что новый уклад разрушил традиционные бинарные оппозиции, которые создавали устойчивость прежним моделям, например, «центр – периферия». Эта пара лежала в основе всего общественного порядка (центру, по праву положения, периферия смиренно отдавала власть, лучший кусок, право распоряжаться собой). Жак Деррида считает, что новая культура отказывается от центра как синонима истины, все превратилось в дискурс, в котором центральное никогда не присутствует вне системы различений⁸. Если переносить эту аксиому на образовательную ситуацию, то государству необходимо проводить политику поддержки самобытности и уникальности региональных систем; на уровне муниципальной системы образования противостоять тенденциям искусственной элитарности «центральных школ», на которую

работают все исходные условия (социальный состав населения, финансирование, история). Перейдя на уровень образовательных учреждений, отказ от данной оппозиции должен означать реальное изменение централизованной структуры внутришкольного управления, сохранение которой препятствует возможности индивидуализации, плюрализации, демократизации учебного процесса.

С исчезновением первой оппозиции постепенно уходит и вторая: «высокое – низкое». Если в искусстве это означает сосуществование всех стилей, направлений, то наступление «царства китча» в педагогическом образовании должно, по нашему мнению, отразиться на содержании образования. Мы наблюдаем, что в науке отказ от этой оппозиции уже произошел. Переход к новому, еще формирующемуся постнеклассическому образу и идеалу науки заключается в кризисе всех классических представлений и критериев научности⁹.

Еще одним отличительным признаком новой культуры называют деглобализацию, стирание привычных границ: государственных, национальных, социальных, временных. Появляется масса людей, которым трудно определить свое место в мире, как результат – стремление к перемене мест, новым связям, отсутствие длительных привязанностей. Если добавить к этому возможности информационных технологий, которые уже сегодня расширяют круг общения любого человека, кто пользуется Интернетом, станут очевидны ближайшие перспективы человечества: отказ от привычных дружеских связей, упрощение культуры знакомства и общения, потеря навыков устной и грамотной письменной речи. Технологические возможности способствуют формированию различных сообществ, но такие временные объединения также стремительно распадаются. Новая культура не может оцениваться в традиционной системе координат – постмодернизм впитывает в себя как прошлое, так и настоящее, он пытается решить многие старые проблемы человечества (одиночество, ограниченность круга общения) новыми техническими средствами и, как это всегда бывает, порождает еще более серьезные. Его развитие происходит через постоянное соотнесение с предшествующим опытом.

Постмодернизм разрушает еще одну привычную связку «текст – его значение». Герменевтика как гуманитарная методология анализа различ-

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

ных текстов признает субъективную позицию ученого (и автора исследуемого текста), множественность проявлений объекта в различных контекстах и «истину» трактует как «интерпретация». Развивая положения герменевтики, Жак Деррида вводит понятие «деконструкция» – метод, предполагающий выявление в тексте заключенных «опорных понятий бытия». «Таким образом, появляется не только стремление понять авторский замысел, но происходит построение на его основе собственного текста, в котором заговорят пробелы, разрывы, паузы. В постмодернизме весь мир предстает как «бесконечный, безграничный текст». Соответственно, овладение искусством прочтения текста является обязательным условием жизни современного человека»¹⁰.

Изменения в современном мире наряду с информационными технологиями, использованием новых экономических и политических механизмов общественного регулирования, выводят в качестве главной ценности человека. Широко используемое в последние десятилетия понятие «человеческий капитал» стало фигурировать в официальных документах, оценивающих уровень развития государств, промышленных и финансовых компаний. Концепция развития человеческого капитала основана на четырех принципах: равенство; устойчивость, трактуемая как ответственность перед будущими поколениями, которые должны иметь не меньшие возможности для развития; производительность (инвестирование в развитие человеческих ресурсов, что позволит индивиду в максимальной мере реализовать свой потенциал); содействие самостоятельности (позволяющей людям достичь такого уровня индивидуального развития, который дает им возможность осуществить выбор одной из многих альтернатив на основе собственной свободной воли)¹¹.

Главным средством развития человеческого капитала является образование. Необходимость накопления и увеличения человеческого капитала, способного жить в новых условиях, делает образование важной частью стабильности и условием развития культуры и общества. Немецкий педагог Фридрих Фребель говорил, что существуют эпохи, когда образование становится в центр общественного интереса. Время предъявляет к нему главные требования со стороны будущего¹².

Эти требования в очередной раз ставят перед образованием дилемму: чему отдавать приоритет – интеллекту или нравственности. В 1998 г. на

XX всемирном философском конгрессе главной темой обсуждения стала идея падеи, впервые развитая еще Платоном и возвышающая роль философии в воспитании человека. Большинство участников конгресса понимали ее как одновременное развитие интеллектуальных и этических способностей человека (И. Кучуради), как совокупность идей и практик воспитания и обучения, показывали ее значимость для решения глобальных проблем человечества. Общий вывод, с которым согласились все участники, что главной ценностью является «уже не научное знание, а человеческая жизнь и свобода» (Н.С. Автономова). Падеия возвышает личность педагога в положение значимого взрослого, но обычного педагогического воздействия (в рамках учебного предмета) в такой модели явно недостаточно. В.А. Лекторский отмечает, что пути мышления, нравственности и искусства давно разошлись. Мышление носит по преимуществу инструментальный характер, так как обслуживает прежде всего сферу естественных наук и техники. Обучение такому мышлению не ведет к нравственному развитию. Образованный человек отождествляется с человеком знающим. Между тем такой идеал образования все больше ставится под сомнение¹³. С XVII в. наука и образование обслуживают друг друга. Наука рождает знания, направленные на преобразования природы, образование использует и пропагандирует такие знания, воспитывает человека – профессионала, способного выполнять свой участок работы. Но такой человек не может соотносить свою деятельность с миром, ученые пишут, что в современном обществе необходим человек понимающий. Профессионалы легко поддаются манипуляции, так как они считают, что не компетентны в других областях. Ученые видят выход в создании систем образования, которые смогли бы распространить уже выработанные известные человеческие идеалы и ценности и воспитать волю для превращения их в нормы общественного сознания. Немецкий философ Макс Шелер писал, что «человек способен к трем видам знания: к знанию ради господства или ради достижения; к сущностному или образовательному знанию и к метафизическому знанию, или знанию ради спасения»¹⁴. Какое из типов знания нужно сегодня для сохранения человечества?

Новый тип знания должен прийти в общее и высшее образование: не только основная школа становится гарантом развития общества, но и выс-

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

шее образование. В развитых странах высшее образование доступно для 30–80% выпускников школ, оно становится массовым. Параллельно с этим образование превращается в сферу образовательных услуг, на которую в значительной мере распространяется действие рыночных механизмов. Она схожа с рынком по многим основаниям: разнообразие услуг, подстраивание под заказчика, свободное, гибкое, вариативное качество становится приоритетным.

В Коммюнике глав государств и правительств стран «Группы восьми», принятом в Кельне 20 июня 1999 г., основное внимание уделено повышению способности индивида адаптироваться к быстро меняющейся глобальной среде, развитию новаторского мышления, профессиональной и культурной мобильности, все более необходимой по мере движения к обществу, основанному на знаниях. На основе анализа международных документов ЮНЕСКО в качестве современных тенденций общественного развития, влияющих на образование, можно выделить:

- демократизация, что проявилось в крушении тоталитарных режимов;
- глобализация;
- регионализация, в рамках которой государства объединяются в группировки для содействия торговой и экономической интеграции в качестве средства укрепления их конкурентоспособности. Региональные соглашения могут быть полезны в области образования, культуры, окружающей среды, рынков рабочей силы;
- поляризация мира (пропасть между бедными и богатыми);
- маргинализация – четко прослеживается в международной и местной изоляции стран и отдельных групп населения;
- фрагментация, которая усугубляет социальные и культурные разногласия.

Каждая тенденция имеет положительную и отрицательную стороны. Какие механизмы существуют в образовании, чтобы иметь возможность минимизировать негативные тенденции?

1. Одним из проверенных механизмов совершенствования образования большинство исследователей называют его демократизацию, которая в вопросах управления образованием выступает как децентрализация. Хотя есть мнения, что децентрализация и открытость образования не соответствуют историческому процессу, ратуя за «политику разумной закрытости»¹⁵.

На сегодняшний день Финляндия, Канада, Япония имеют наиболее эффективные системы образования. Успех Финляндии объясняют отказом от централизованного контроля над ресурсами и содержанием образования, смещением интереса в сторону улучшения результатов обучения, разработкой и внедрением универсальных стандартов качества образования, переходом к системе делегирования полномочий, переходом от дискуссии о равенстве образовательных возможностей к реализации. Еще одним аспектом демократизации стал выход в оценке результатов образования на понятие «социальное качество», трактуемое как доступность к качественному образованию (в том числе и высшему). Социальные последствия деятельности всех уровней образования должны обеспечивать общественное согласие и социальную справедливость. На это направлены решения всех последних встреч в рамках стран, подписавших Болонские соглашения¹⁶.

2. Регионализация образования, которая не означает замкнутость и изолированность региональных систем, а стремление сохранить идентичность человека с местом, Родиной, природой в условиях глобализации. В.Б. Миронов пишет о том, что современные системы образования эволюционируют от одиночности и замкнутости к множественности и открытости, образование, вслед за другими сферами жизни, движется к планетарному образованию, что не исключает развития региональных систем, задача образования – найти механизмы, смягчающие данные процессы¹⁷. Регионализация сегодня идет в одной связке с интеграцией образования.

3. Интеграция образования – это еще один действенный механизм решения проблем, взятый из арсенала средств современной науки и социальной жизни. Глобализация, данность современной жизни, открывает новые возможности, но и порождает новые проблемы. Она одновременно способна решать проблемы нищеты и неравенства, использовать технологии в интересах базового образования, но чревата опасностью создания рынка знаний, к которому не смогут приблизиться бедные страны. По данным ЮНИСЕФ в России и странах СНГ среднее образование не получает от 5% (в Европейской части) до 25% (в республиках Средней Азии) молодежи. Параллельно в большинстве исследуемых стран количество студентов выросло на 10–20%, т. е. в странах переходного периода произошло

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

расслоение молодежи – для одних образование стало доступнее, для других не доступно даже начальное¹⁸.

Российский ученый А.П. Лиферов выявил потенциал крупных регионов мира с точки зрения их возможностей участия в интеграции. В настоящее время образование превращается в существенный фактор интеграции, процессы интеграции в образовании должны обгонять экономическую и политическую интеграцию. Регион оценивался по уровню экономического и социального развития, качественному состоянию образовательных систем (развитие инфраструктуры, уровень финансирования, показатели грамотности, характер развития субрегиональных и региональных связей), что позволило определить три типа регионов. Регионы – генераторы интеграционных процессов (Западная Европа). Определение идеи Европы было дано Яковом Буркхардом как «единство в многообразии», в соответствии с ней выделяют пять главных целей развития образования в странах: многокультурная Европа; мобильная Европа; Европа профессиональной подготовки для всех; Европа навыков; Европа, открытая миру. К первому типу тяготеют США и Канада. Автор прогнозирует, что вскоре к этой группе присоединятся страны АТР.

Второй тип – регионы, позитивно реагирующие на интеграционные процессы (Латинская Америка, ряд стран бывшего соцлагеря, в том числе и Россия). Третий тип – регионы, инертные по отношению к интеграционным процессам (большая часть Африки к югу от Сахары, кроме ЮАР)¹⁹.

Конечная цель интеграции – формирование новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективной форме могли реализоваться национальные интересы и осуществлялся совместный поиск путей решения проблем²⁰.

4. Индивидуализация образования – это одновременно механизм и заданные новыми технологиями правила. Интеграция в образовании, как и глобализация экономики, поднимает проблему разнообразия не только национальных систем, но и индивидуума. Как отмечал С. Курганов, гуманитарное мышление после работ М.М. Бахтина выступило как большой диалог образования и культуры и как форма общения людей, в которой голос каждого человека, выражающего свои представления о мире, является незаглушимым и важным для всех²¹.

5. Значимым механизмом образования педагоги называют вариативность форм, средств, методов образования, постоянное обновление и развитие, т. е. инновационный характер всех процессов²². Исследователи педагогической инноватики называют инновации на разных уровнях образования, в отдельных элементах системы образования главным фактором развития.

6. Но главным условием соответствия образования потребностям общественного развития мы считаем повышение роли учителя и педагогического образования как специальной системы, ответственной за его подготовку, адаптацию и развитие. Это условие детерминировано помимо традиционной системы обучения философией и психологией, так из герменевтики в образование приходит принцип «познай себя» (М. Фуко). Для «заботы о себе» необходим Другой как посредник в лице наставника-исполнителя, преобразователя индивида. Н.Н. Моисеев еще в 90-е гг. XX в. писал о необходимости развития «системы Учитель», когда:

- учитель становится одной из центральных фигур гражданского общества. Будущность страны, нации будет зависеть от него больше, чем от политика, коммерсанта, предпринимателя;
- изменение условий обитания на планете уже в ближайшее время потребует не только совершенствования процессов воспитания и образования, но, может быть, коренной их перестройки;
- в основе совершенствования образования должно лежать экологическое образование и экологизация остальных образовательных дисциплин;
- при всей важности внешкольного образования основные усилия должны быть направлены на совершенствование массовой школы и формирование на основе экологизации образования новых принципов нравственности.

Как указывал Н.Н. Моисеев, «сегодня от учителя зависит не только судьба цивилизации, но и сохранение человека на планете»²³.

Поддерживая эти слова, Х.Г. Тхагапсоев отмечает, что в кризисные времена прежде всего разрушаются органические связи между культурой – индивидом – образованием, что ставит фигуру учителя в обществе и системе культуры в особое положение реставратора этих связей²⁴.

Подтверждение значимой роли учителя можно найти на разных этапах истории человечества, когда именно учитель становился движителем

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

общественного развития. М. Вебер в «Этике протестантизма» показал, что именно немецкий учитель помог поднять значение труда, связав с личным трудовым успехом представления об избранности и спасении, учитель изменил нацию, утвердил новую систему ценностей.

Многие западные ученые пишут об объективном несоответствии учителя всем требованиям и задачам, которые ставит перед ним общество. Английский педагог Мейган в книге о природе образования развивает тезис «Учитель как жертва», вскрывая противоречивость профессионально-педагогической деятельности, которая заключается в его зависимости от различных социальных заказов и отсутствии реальных условий их выполнения. Райт-Майлс подчеркивает нетворческую позицию учителя, что делает его в глазах детей простым исполнителем. Ситуация усугубляется отсутствием профессионального сообщества в педагогической среде и, соответственно, изоляции учителя (исследование Гудлада, 1988 и др.).

Ситуация в 70–80-е гг. XX в. только усугубилась, в это время в западных системах пыгались перейти на технологичность, предсказуемость процесса образования, в такой ситуации учитель становился, по словам Анри Жиро, неумелым техником. Он еще меньше соответствовал высокой социокультурной миссии, поэтому сегодня в педагогической теории и практике склонны говорить о профессии педагога как о свободной профессии, в которой работник свободен не только в выборе форм, средств, методов, но и в постановке задач.

Учитель со времен Я.А. Коменского является связующим звеном между учеником и научной истиной, но как транслятор знаний он не мог отступить от заданного формата. В современном мире происходит третья революция (от книжной к экранной культуре), в таких условиях складывается противоречие: с одной стороны, появляется многообразие источников информации, быстро меняются знания, в том числе и профессиональные, что снижает роль учителя как единственного источника информации. С другой стороны, человек, получивший такое образование, не может считать себя вполне образованным на всю оставшуюся жизнь, что делает учителя неизменной фигурой непрерывного образования. Это противоречие разрешимо при условии компетентности учительства, которое должно быть готово к новому составу учащихся, их различной мотивации к обучению,

исходном уровне знаний и вариативности образовательных потребностей. Увеличивающийся объем знаний необходимо усваивать не только ученикам, но и учителям, чтобы успеть за развитием науки и технологий²⁵.

Кроме повышения профессиональной компетентности учитель должен занять новое место в социокультурной системе в соответствии с возросшим уровнем задач. Э. Дюркгейм подчеркивал, что основным средством педагогической деятельности служит авторитет учителя, который зависит от восприятия им нравственных идей своего времени и своей страны. Представители современного течения педагогической науки, получившей название «критическая педагогика», призывают учителя быть активным участником социальных преобразований, только в этом случае он может увлечь своих учеников. Как писал А. Асмолов, педагог, учитель превращается в социального архитектора образа жизни ребенка²⁶.

7. Учитель не может эффективно выполнять социокультурные и профессиональные функции без адекватного теоретического сопровождения. Поэтому еще одним условием оптимизации процесса образования является прогностический характер педагогической науки. Новые факторы общественного и культурного развития ставят перед педагогической теорией задачи, решение которых не возможно в рамках традиционной модели образования. По мере реализации идей образования на протяжении всей жизни максимум плотности распределения количества людей будет все более смещаться в сторону больших значений временных институтов. Что требует проведения исследований в области изучения форм и способов взаимодействия субъектов социальных практик на конкретной территории, возможность согласования уровней образовательной системы и формирование таким образом регионального пространства образования.

Новая модель образования характеризуется переоценкой приоритетности различных ступеней образования, а именно, повышением роли дошкольного образования как потенциала всего дальнейшего развития человека, что также потребует дополнительных теоретических изысканий. Информационные технологии не могут снять многие проблемы образования: оно не справляется с возросшим объемом знаний; демократизация образования привела в школы всех учащихся, поэтому школа снижает критерии оценивания или разделяет учеников; эта система нацелена на обучение, а не на воспитание. Эти противоречия требуют решения на уров-

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

не теории, а изменение содержания образования детерминирует модернизацию оценки его результатов. Как отмечают исследователи, в основе содержания образования должно лежать самотворчество и самостоятельность, а эффективность уже сегодня оценивается по компетенциям, которые невозможно проверить и актуализировать без социальной практики и измерения образовательного роста²⁷.

Педагогическая теория должна выработать действенные механизмы воспитания человека культуры, владеющего современным языком и средствами культуры, но знающего традиционные приемы общения и взаимодействия. В.С. Библер отмечал, что в настоящее время происходит смена культурных идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры», сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры²⁸. Ориентация школы на формирование «человека культуры» должна внести в архитектуру педагогического пространства два элемента: первый – современные средства коммуникации, второй элемент – учитель-тьютор. Он работает с культурной ситуацией, в которой у ученика рождается знание-мысль.

Практика образования в разных странах показала наличие общих образовательных проблем, которые только эмпирическими методами не решить. Так, не все социальные слои развитых стран образованы одинаково, причем, наименее образованные слои похожи в разных странах (это представители языковых и национальных меньшинств, женщины, религиозные общины); все образовательные системы не могут решить проблем целостного образования. Нигде не удалось создать оптимальную систему непрерывного образования как систему с большим числом этапов, более гибкую, лучше адаптированную к быстро меняющемуся миру, более универсальную и менее ориентированную на специализацию²⁹.

Таким образом, современные тенденции общественного развития во всех сферах жизни (экономической, политической, социокультурной) делают образование главным фактором не только развития общества и культуры, но и решающим условием сохранения человечества. Но помимо признания за образованием таких функций, теории и практики заявляют, что это возможно только при условии смены всех компонентов и уровней образования, включая главное – выход на новую парадигму, со-

ответствующую новому идеалу образования, новому «культурному типу личности» (Е.В. Пискунова). В соответствии с основными характеристиками общественного устройства (постиндустриального, информационного, гражданского общества), новыми признаками культуры постмодерна, реформы образования должны строиться в рамках следующих направлений (которые могут рассматриваться как принципы): демократизация и децентрализация образования; регионализация образования; интеграция образования; инновационный характер деятельности образования; повышение социокультурной роли учительства; прогностический характер педагогической науки. Эти принципы должны быть реализованы на всех ступенях образования, но эффективность и адаптированность реформ зависит прежде всего от педагогического образования, результаты деятельности которого влияют на все обозначенные направления реформирования.

Примечания

¹ Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995. С. 95.

² Акулова О.В. Развитие педагогической науки в информационном обществе // Наука образования. Омск: ОмГПУ, 2004. Вып. 22. С. 36.

³ Пальянов М.П., Копытов А.Д. Образование и общество // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. Томск: СТТ, 2008. С. 68.

⁴ Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 1999. 276 с.

⁵ Пискунова Е.В. Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 296 с.

⁶ Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Чередниченко Г.А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. М.: Изд-во ЦСП, 2006.

⁷ Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Языки русской культуры, 2000. 224 с.

⁸ Деррида Ж. Диссеминация / пер. с фр. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.

⁹ Философия и методология науки / ред. В.И. Купцов. М., 1996. С. 310.

3.1. Современные тенденции социокультурного развития и их связь с образованием

¹⁰ Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность: межвуз. сб. научн. тр. / под ред. проф. Ю.Г. Голуча. Саратов: Научная книга, 2005. 190 с.

¹¹ Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. М.: Права человека, 1999. 176 с.

¹² Цит. по: *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования. М: Изд-во МПСИ, 2007. 576 с.

¹³ Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук. М.: Гадарика, 2006. 639 с.

¹⁴ Цит. по: *Афанасьев Ю.Н., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г.* Об универсальном знании и новой образовательной среде: к концепции универсальной компоненты образования. М.: РГГУ, 1999. С. 32.

¹⁵ *Руденко В.А.* Модель образования 21 века: проблемы сохранения ценностей национальной культуры. Ростов-на-Дону: ИПО РГПУ, 2006. 68 с.

¹⁶ *Сиволапов А.А.* Образование и наука, 2004. № 4. URL: www.uigao.ru

¹⁷ *Миронов В.Б.* Образование в истории человеческой цивилизации: эволюция и перспектива: дис. на соис. учен. ст. д-ра пед. наук в форме научного доклада. М., 1991. С. 42.

¹⁸ *Мясников В.А.* Образование сегодня: новые возможности, новые проблемы // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. Томск: STT, 2008. С. 324.

¹⁹ *Лиферов А.П.* Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). Рязань: Изд-во РязанГПУ, 1997. С. 25.

²⁰ *Лиферов А.П.* Интеграционные процессы в мировом образовании // Педагогика. 2009. № 6. С. 5.

²¹ *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. С. 67.

²² *Турченко В.Н., Шафранов-Куцев Г.Ф.* Россия: от экстремальности к устойчивости. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. С. 76.

²³ *Моисеев Н.Н.* Экология и образование. М.: Юнисам, 1996. С. 145.

²⁴ *Тхагапсоев Х.Г.* Философия образования. Проблемы развития региональных систем. Нальчик: Эль-фа, 1997. 254 с.

²⁵ *Грачев В.Д., Гребеньков В.Н., Черкасова М.А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века. Ростов-на-Дону: Аркол, 2007. 171 с.

²⁶ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Изд-во КГУ, 1999. 256 с.

²⁷ Гавриков А.Л. Теоретические основы развития регионального университета: дис. на соис. учен. ст. д-ра соц. наук. Великий Новгород, 2001. 420 с.

²⁸ Библер В.С. Школа диалога культур // На путях к новой школе. 1990. Март.

²⁹ Социально-исторический подход в психологии обучения / под ред. М. Коула. М.: Педагогика, 1989. С. 115.

3.2. Регионализация образования как ведущая тенденция развития современного общества

В параграфе исследуются современные подходы различных наук к определению региона и их связь с тенденциями развития образования; выделяются признаки региона, анализируются современные тенденции развития образования, демонстрирующие тенденцию возрастания роли региональных систем образования. Проводится анализ основных подходов к понятию «регионализация образования» и связь с решением задач исследовательской программы.

Исследование истории педагогического образования как социокультурного феномена не достаточно осуществлять только в масштабах государства. Современные тенденции общественного развития, выделенные в первом параграфе третьей главы, указывают в качестве важного фактора развития регионализацию. О связи образования в широком философском, культурном смысле с особенностями национального развития первыми стали размышлять философы: Гегель определял образование как восхождение ко всеобщему, признавая, что по своей природе оно двухполюсно, так как отражает и воплощает не только «всеобщее» цивилизационное, но и специфически-культурное – этническое, региональное. Н.Я. Данилевский также замечал, что любой прогресс национален. С середины XIX в. и российские педагоги также включились в дискуссию, обсуждая вопросы содержания и организации образования с учетом политико-экономических, географических, культурных факторов (Н.А. Корф, Е.Н. Медынский, А.И. Новиков, Г. Фальборк, В.И. Чарнолуцкий, Н.В. Чехов). За необходи-

мость изучения местной истории, природы, географии выступал Н.Х. Весель в статье «Местный элемент в обучении». Е.А. Звягинцев в 1896 г. предлагал проводить «локализацию» учебного процесса на всех этапах, приблизить обучение к местным потребностям. К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, обосновывая принцип народности, трактовали его как необходимость строить образование с учетом региональных особенностей. В советское время отдельные педагоги пытались организовать обучение с учетом региональной специфики (Э.Г. Костяшкин, М.В. Крупенина, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий). В конце XX в. эти традиции были продолжены российской педагогической школой, но прежде чем анализировать подходы к регионализации образования в современных концепциях, необходимо определиться с понятием «регион».

Регион в переводе с латинского означает «править», т. е. это управляемая, но не имеющая суверенитета территория. Первоначально регион рассматривался только как географическая и административная единица. Так, в Европейской хартии регионализма регион определяется как «гомогенное пространство, имеющее физико-географическую, культурную и языковую близость, а также общность хозяйственных структур и исторической судьбы»¹. Социологи в понятии «регион» выделяют два смысла: общетеоретический и конкретно-практический. В первом – регион это «исторически сложившееся территориальное сообщество людей в составе большого общества, мезоуровень структуры и динамики общества, макрорайон его социокультурного пространства»². В рамках этого подхода считается, что регион возникает на основе этнокультурной идентичности населения, заселившего данную территорию, существует и изменяется в результате деятельности его жителей, которые сконцентрированы в городских и сельских поселениях, связаны экономическими интересами (разделение труда, обмен) и социальной организацией (структурой, институтами). В данной концепции в структуре государственного устройства регион находится между обществом как целым и поселениями как первичными территориальными общностями. В этом смысле регион представляет мезоуровень большого общества и характеризуется сложной дифференциацией (рис. 2). Одновременно он выступает как макрорайон горизонтальной дифференциации общества, его социокультурного пространства, ближайшее к жизнедеятельности личности.

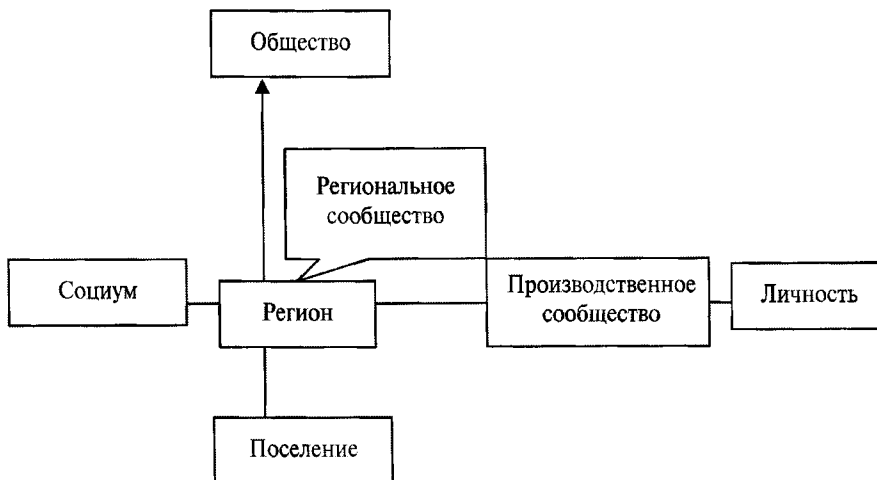


Рис. 2. Место региона в государственной и социальной структуре

В конкретно-практическом смысле регион – формализованное сообщество его граждан. Региональный социум рассматривается здесь в качестве социальной системы среднего, промежуточного уровня. Это означает, что региональный социум занимает социальное пространство между макросоциальной, социетальной системой и микросоциальными объектами, в ряду которых могут быть производственные социальные объекты, управленческие организации, а также малые социальные группы.

Изменение традиционных (географических и социальных) подходов к региону начинается в конце XX в., когда появилась концепция «нового регионализма», в основе которой лежит представление о регионе как пространственном феномене. «Фундамент этой концепции не просто тезис о том, что региональные пространства являются социально конструируемыми феноменами, но и понимание того, что эти пространства, в свою очередь, сами формируют наше поведение, идентичность, сознание и коммуникационные стратегии»³. В русле этой теории А.С. Панарин определяет регион как: «Единство территории (месторазвития), истории, образующей источник коллективной культурной памяти и ценностной нормативной системы, служащей ориентиром группового и индивидуального поведения»⁴. Данное определение находится и в рамках социокультур-

ного подхода, так как соединяет социальный и культурный аспекты его рассмотрения. Для нашего исследования важен тезис нового регионализма о взаимообусловленности региона (как территории) и его социокультурного пространства.

Развивая эти идеи, сторонник современного конструктивизма А.И. Миллер, выдвинул предположение, что регионы, являются такими же воображаемыми сообществами, как и нации⁵. Поэтому и механизмы их создания сходны с механизмами рождения наций, описанными Б. Андерсоном: «Порожденная сознанием интеллектуальной элиты идея (проект) нации базировалась на признании общности происхождения и истории, на разделяемых представителями воображаемого сообщества символах и была генетически связана с такими культурными системами, как религиозное сообщество и династическое государство. Названная идея формировалась и функционировала благодаря таким институтам общественного мнения, как пресса... унифицированная система образования»⁶. То есть современные исследователи признают единую систему регионального образования важнейшим средством создания и развития регионального проекта.

Сторонники конструктивизма рассматривают регионы не только как территории или административные единицы, но как «живые», социально и интеллектуально конструируемые пространства. Их границы определяются не географическими категориями, а общей идентичностью, т. е. скорее на уровне психологии, культуры, традиций, менталитета.

Включение в междисциплинарное рассмотрение феномена региона категорий психологии позволяет охарактеризовать его роль в процессе самоидентификации человека. Одна из первых попыток проанализировать механизм персональной идентификации с местом принадлежит З. Фрейд. В рамках психологии среды Г. Сирлс подчеркивал существование «значимого родства» и определенных материальных пространств и утверждал, что нормальное развитие человека подразумевает движение от глобальной общности с окружением у новорожденного к своеобразной дистанции с ним. По мнению российских исследователей (М.А. Марутаев, Ю.А. Урманцев, И.П. Шмелев), оптимальное взаимодействие человека и пространственной среды связано с возникновением гармонического резонанса в открытой системе человек – среда⁷. Регион помогает человеку, с одной стороны, выделить себя из мира, а с другой стороны, региональные

сообщества открывают путь к пониманию глобального мира, так как человек, находясь в пространстве реальных, первичных межличностных отношений, обнаруживает в себе потенциальные, еще не раскрывшиеся способности понимать и взаимодействовать с глобальными системами, принимать правильные решения в противоречивой реальности.

Отказ от приоритета административно-управленческого подхода к региону и его роль в процессе идентификации человека делают регион объектом исследования теоретиков образования. Е.Г. Зинков считает, что регион это пространственно-территориальное образование, в границах которого разворачивается дуалистическое начало природного и духовного бытия социума и оформляется в социокультурное-духовное пространство, сосуществующее и протекающее во времени⁸. А.П. Марков и Г.М. Бирженюк включают в понятие «регион»:

- 1) ландшафтно-экологическую локализованность;
- 2) архитектурно-планировочную среду проживания человека, тип поселения;
- 3) социально-инфраструктурную составляющую – совокупность места проживания и сферы труда, отдыха и т. д.;
- 4) этнокультурную составляющую;
- 5) историко-культурный потенциал;
- 6) культурно-духовную общность⁹.

Ф.Ф. Харисов выделяет следующие особенности региона: исторические и национально-культурные; природно-географические; социально-географические (плотность населения, состав, характер поселений, традиционные занятия, удаленность от других регионов, средства сообщения); социально-экономические (типы и характер воспроизводства, профессиональная структура, уровень жизни населения, перспективы экономического развития); экономические (отрасли региона); административно-политические (территориальное, административное устройство); политические (роль политических факторов в жизни региона)¹⁰.

Э.Д. Днепров также видит несколько смыслов региона. В административно-политическом плане регион представляет собой четко определенную структуру, концентрирующую в себе главные рычаги планирования, финансирования. В экономическом плане регион представляет собой целостную, хотя и разнородную экономическую структуру. В социокультур-

ном плане именно на уровне региона решаются задачи учета в образовании местных культурно-исторических особенностей и традиций, специфики общественных образовательных запросов, связи образования с другими сферами общественной жизни и, соответственно, задачи превращения образования в фактор социокультурного развития региона. В организационно-педагогическом плане регион представляет собой единый целостный образовательный комплекс¹¹.

Т.С. Буторина определяет главными признаками региона существование республик, краев и областей как самостоятельных территориальных единиц, имеющих «общие» (границы, субъект управления, определенную экономическую завершенность) и «особенные» черты (наличие столицы, природно-экономические условия, традиции)¹². В табл. 8 мы сопоставили подходы к региону, представленные у разных авторов.

Мы видим, что большинство современных ученых в качестве основного признака региона выделяют: административно-территориальное устройство, историко-культурные особенности. Ряд авторов в качестве значи-

Таблица 8

Особенности региона в концепциях российских авторов

Особенности региона	Бирженюк Г.М., Марков А.П.	Харисов Ф.Ф.	Днепров Э.Д.	Панарин А.С.	Буторина Т.С.	Количество
Административные	+	+	+	+	+	5
Экономические		+	+		+	3
Природно-географические	+	+			+	3
Историко-культурные	+	+	+	+	+	5
Национальные	+	+				2
Политические		+				1
Социальные	+	+	+			3
Ценностно-нормативные				+		1
Организационно-педагогические			+			1

мых признаков региона называют природно-географическую общность территории и экономическое единство. Такой признак региона, как национальная общность, в условиях многонационального государства, вероятно, не является обязательным атрибутом региона. Нельзя согласиться с игнорированием такой характеристики, как общие ценностные основы регионального социума, но, с одной стороны, ученые ассоциируют ценности с культурным содержанием региона, а с другой – общая ценностная основа регионального сообщества не столь очевидна, принимая во внимание серьезные различия в мировоззрении людей отдельных социальных слоев в России. Многие авторы преувеличивают особенные черты региона и слабо прописывают место и роль региона в общей системе исторического, социокультурного, политического развития России.

Специфика региона, его трансформационных процессов в значительной мере детерминируется региональной системой образования, выступающая в качестве основного механизма производства и воспроизводства человека, общества, культуры и ее форм. В то же время региональные системы являются частью общероссийской системы, что закреплено как в основном содержании деятельности, так и в перспективах развития образовательных процессов в общероссийском социокультурном образовательном пространстве. Сделанные замечания и проведенный теоретический анализ позволяют нам определить *регион как становящийся феномен, обладающий набором специфических административно-территориальных, природно-географических, культурно-исторических, экономических и социальных характеристик, занимающий определенное место в социокультурном пространстве России, ведущую роль в развитии которого играет региональная система образования.*

Внимание к истории и перспективам развития регионов обусловлено всем ходом общественной жизни. Современный этап общественного развития, который в том числе определяют как «гражданское общество», предполагает приближение человека к управлению государством на уровне территориальной общины, региона. Зарождение гражданского общества исследователи относят ко времени Французской революции, когда кроме партий, организаций было озвучено и гарантировано законодательством право каждого человека принимать участие в жизни страны.

Возможность личного участия (или неучастия) в общественной жизни признает К. Поппер, считая этот признак важнейшим отличием гражданского общества: «Между нашим и племенным обществом есть существенные различия. В нашем образе жизни между законами государства, с одной стороны, и табу, которые мы привычно соблюдаем, с другой – существует постоянно расширяющаяся область личных решений с её проблемами и ответственностью... Личные решения могут привести к изменению табу или политических законов. Возможность рациональной рефлексии по поводу встающих перед человеком проблем – вот, что составляет коренное различие двух типов общества... Мы признаем рациональную личную ответственность... В дальнейшем магическое, племенное или коллективистское общество мы будем именовать закрытым, а общество, в котором индивидуумы вынуждены принимать личные решения – открытым обществом»¹³.

Именно с развитием гражданского или открытого общества исследователи связывают преодоление «о-граниченности» человека (А.С. Шаров) индустриального общества. Оно должно способствовать стиранию границ: между бедными и богатыми, центром и регионами, столицей и провинцией, элитой и народом. Но, как показывает анализ современных исследований, регион как феномен в новом общественном порядке не умирает, потому что помимо административных, политических есть еще и природно-географические, исторические, культурные границы, игнорирование которых приводит к серьезным проблемам.

Объективность существования региональной идентичности вызвала к жизни явление, получившее название *регионализм*. Оно разворачивается параллельно процессу глобализации, одновременно с тенденцией создания единого мира происходит возрождение местной культурной идентичности. Местный культурный национализм оживает в ответ на глобализационные тенденции.

Ученые отмечают, что регионализация может иметь под собой этнический фундамент, может основываться на экономических процессах, а может носить постиндустриальный характер. Ее цель состоит в достижении экономических преимуществ, относительной автономии или определенных дивидендов в качестве компенсации за участие в различных объединениях¹⁴.

Помимо развития исторически сложившихся регионов в последнее время происходит процесс образования новых общностей в рамках становления все более целостного мира, но регионализация – это процесс постоянного управления конфликтами внутри более сложного, масштабного явления, каковым является глобализация. Таким образом, можно согласиться, что глобализация не столько формирует единый мир, сколько его фрагментирует. Подтверждением этого являются своеобразные парадоксы глобализации, непосредственным образом связанные с региональным образовательным пространством:

а) траектория глобализации отвергла идею прямолинейного прогресса всей территории, разрывая его на центр – периферию. Определить границы центра не возможно не только потому, что пространство поделено географически, но и потому, что оно поделено политически. Локальное и национальное существуют внутри региона, поэтому процесс создания региона развивается неровно, конфликтно, он то сопротивляется, то способствует сотрудничеству. Понятие «регион» часто заменяют другими – «провинция» или «периферия». В. Каганский определяет центр как «организатор разнообразия и символ системы, рефлектирующий орган, устанавливающий физические (территориальные) и нормативные границы системы». Периферия в трактовке того же автора – это простое пространство, территория, на которой другие решают свои задачи за счет эксплуатации ее ресурсов¹⁵;

б) глобализация вызвала ответную реакцию в виде движения антиглобалистов, направленное против унификации общественной жизни, за сохранение языковой, культурной, религиозной идентичности. Феномен массовости этого движения подтверждают и объясняют социологические опросы. Проведенное европейское исследование базовых ценностей населения стран Европейского союза показало, что большинству респондентов гораздо проще идентифицировать себя с малой родиной. С миром в целом или с континентом отождествляют себя лишь 11% жителей. Со страной ассоциирует – 29%, а со своим поселением – 57%¹⁶.

Сходные результаты были продемонстрированы и в рамках всероссийского социологического исследования. Участникам опроса было предложено ответить на вопрос, кем они себя ощущают в первую очередь: жителями своего региона, россиянами или европейцами. Жителями регио-

на и страны ощущают себя примерно одинаковое количество опрошенных – 41 и 38% соответственно. С крупным межрегиональным объединением ассоциирует себя только 12%. К европейцам относят 4,5%¹⁷. То есть, несмотря на возросшую миграционную мобильность, связь с регионом, малой родиной не утрачивается, становится еще сильнее. Возросший в мире интерес и внимание к региональным особенностям, стремление сохранить уникальность национальных культур отражаются в международных актах по образованию. Например, в таких масштабных программах ЮНЕСКО, как «Образование для будущего», докладах: «Учиться, чтобы быть», (1972 г.), «Образование – скрытое сокровище» (1996 г.), в отчетах «Римского клуба» «Обучение без границ» (1982 г.), Европейского союза «Обучать и учиться. В направлении обучающего общества» (1998).

В предисловии к докладу «Образование – скрытое сокровище» Жак Делор пишет о партнерских отношениях в образовании, которые развиваются, транслируются в общество посредством образования. Эти отношения оптимально выстраивать в «зоне ближайшего развития» – на уровне микрорайона, города, региона.

Еще одним доводом в пользу регионализации стало окончание соревнования между двумя моделями управления образованием: демократической и централизованной. Успехи Советского Союза в образовании во второй половине XX в. продемонстрировали относительную действенность централизованной модели, но вся последующая история подтверждает эффективность децентрализации образования. На сегодняшний день Финляндия, Канада, Япония имеют наиболее эффективные системы образования. Первенство Финляндии многие исследователи объясняют отказом от централизованного контроля над ресурсами и содержанием образования, смещением интереса в сторону улучшения результатов обучения, разработкой и внедрением универсальных стандартов качества образования, переходом к системе делегирования полномочий, переходом от дискуссии о равенстве образовательных возможностей к их реализации¹⁸.

Успешным примером участия региональной общественности в образовании является феномен «обучающееся сообщество», под которым может скрываться целый регион или отдельный город. Н. Логворд

(N. Longworth) утверждает, что обучающийся город – это сообщество, которое имеет стратегию поощрения создания богатства, личного роста и социального единства через развитие человеческого потенциала всех его граждан. В Японии уже несколько десятилетий действует доктрина обучающегося сообщества, ее цель – создать максимальные возможности для обучения человека на протяжении всей жизни. В Индии, Австралии и ряде европейских стран созданы сети обучающихся городов. С 2003 г. появились новые программы – «Обучающиеся регионы», которые стали результатом сотрудничества Европейской комиссии, Комитета Регионов и Европейского парламента и реализовались в сети 120 регионов и городов Европы, объединенных образованием в течение всей жизни.

Тип обучающегося региона формируется, когда интеллектуальный капитал становится важнейшим фактором, определяющим принципы взаимодействия региона с миром; роль региона в системе мировых координат; чувствительность к идущим из и вне инновациям; способность региональной административно-управленческой элиты извлекать уроки из положительного и отрицательного опыта других регионов; нахождение регионом собственной ниши в информационном пространстве¹⁹. В США эта идеология является определяющей уже несколько десятилетий, социализация там рассматривается через связь с социально-экономической жизнью местного сообщества, дети с первых лет школьной жизни внеурочное время тратят на работу, сотрудничество с местными организациями, предприятиями²⁰. Все это делается для того, чтобы молодежь успешно адаптировалась к региональному сообществу и уже с детства чувствовала свою причастность к его жизни.

Успешный опыт децентрализованных моделей функционирования образовательных систем необходимо использовать в России, учитывая, что отличительной чертой, влияющей на ее духовное пространство, является неоднородность этнокультурно-территориальных реалий²¹. Ограниченные возможности социальной политики в России исследователи также связывают с размером территории, огромным разнообразием природно-климатических и социально-экономических условий, и вытекающим из этого значительным региональным неравенством. Кроме исторически сложившихся факторов в последние десятилетия появились и другие причины,

которые диктуют необходимость разработки взвешенной региональной политики в России: вызовы глобализации, требующие роста конкурентоспособности российской экономики и человеческого капитала; неизбежная депопуляция и сокращение предложения труда (численности экономически активного населения). Более 70% населения проживает в регионах, уже ставших зоной значительной естественной убыли, из них 16% живет в регионах с экстремально высокой убылью от 1 до 1,5%. Пик выхода из трудоспособного возраста приходится на 2010-е гг., когда на смену поколению 1950-х гг. будет приходиться малочисленное поколение 1990-х гг.; сжатие обитаемого пространства страны вследствие депопуляции и внутренних миграций (в 2000 г. восстановился вектор миграций «периферия – центр»); экспортно-сырьевой тип экономического роста усиливает неравенство регионов²².

Все это подтверждает приоритетность задач оптимизации механизмов разработки региональной образовательной политики, первый опыт осуществления которой пришелся на 90-е гг. XX в. Движение в сторону регионализации, децентрализации образования началось с Постановления Верховного Совета от 27 декабря 1991 г. № 3020-1 «О разграничении федеральной собственности Российской Федерации на федеральную собственность, государственную собственность республик в составе РФ, краев, областей, автономных областей, автономных округов, городов Москвы и Санкт-Петербурга и муниципальную собственность». Практически все учреждения образования были переданы в муниципальную собственность, а вопросы, связанные с функционированием образовательных учреждений как субъектов образовательной деятельности, перешли в зону ответственности исключительно местной власти.

В 1991 г. вышла «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период», в которой регионализация была названа одним из приоритетных направлений образовательной реформы, она получила одобрение участников Всероссийского совещания работников образования в марте 1991 г. Необходимость регионализации образования подтверждалась в документе несколькими положениями:

1. Регионализация самой образовательной реформы.
2. Реальная реформа не может проходить по одной схеме во всех регионах.

3. Унитарная реформа вне пространственного плюрализма – бюрократическая иллюзия.

4. Успешное проведение реформы возможно только при сочетании разнообразия и единых принципов реформы.

На первом этапе реформы стояла задача – связать на региональном уровне цели реформы и цели развития каждого региона. Начатый на уровне Министерства образования процесс регионализации был закреплен в принятых в середине 1990-х гг. региональных законах развития образования. Отсутствие государственной поддержки этого движения после отставки Днепрова привело к тому, что эффекты регионализации стали напрямую зависеть от позиции личности руководителя регионального управления образованием.

Регионализация некоторое время еще продолжалась в системе высшего образования. В 1993–1994 гг. прошло четыре заседания коллегии по вопросу концепции регионализации сферы высшего образования. В августе 1993 г. Госкомвузом, Союзом ректоров и центральным комитетом профсоюза работников образования и науки было принято положение «О региональных договорах социального партнерства». Все пункты положения и сегодня могут быть приняты за основу формирования региональной образовательной политики, в частности, рекомендовалось заключать договоры вузов с комитетами профсоюзов и органами исполнительной власти регионов, в которых прописывались:

- обязательства вузов по подготовке и переподготовке кадров для регионов;
- привлечение вузов к решению научно-технических проблем;
- доленое участие региона в развитии материально-технической базы вуза;
- доленое участие регионов в финансировании социальных объектов вузов;
- льготы вузам при установлении налогов и оплаты услуг;
- условия формирования и деятельности строительных и других студенческих отрядов для нужд региона²³.

Данные принципы были реализованы только в части высших учебных заведений страны, многие регионы даже не успели включиться в процесс. В.М. Петровичев в своем исследовании обосновывал необходимость регионализации образования следующими причинами:

1. Низкая востребованность образованности в обществе.
2. Различные образовательные потребности в регионах.
3. Потребность включить в сферу образования другие сферы региона, для обеспечения условий индивидуального развития.
4. Неустойчивое финансирование образования.
5. Неприятие директивных изменений федерального правительства на уровне региона²⁴.

В общем образовании в конце 1990-х гг. от регионализма перешли к новой политической линии — образовательному федерализму, соединяющему в себе два противоположных движения: регионализацию и интеграцию. В рамках этой политики регионализация становится не целью, а средством оптимальной организации образовательного пространства страны, соответственно, приобретает иные формы и средства осуществления.

Современные тенденции социального и цивилизационного развития, невозможность создания единообразной системы образования в рамках огромного государства как с точки зрения географической протяженности, так и культурного многообразия проживающих народов, смена авторитарной модели управления на либеральные механизмы опять ставят задачу в образовании выходить на уровень региона. Рассматривая систему образования России как объединение региональных подсистем, государство должно признать, что регион является основным звеном модернизации образования. Эта позиция намечена в последних нормативных документах в сфере образования. Так, в рамках Национального приоритетного проекта «Образование» были реализованы принципы проектной деятельности, использование которых предусматривает активизацию процессов на уровне муниципальной, региональной системы образования: открытость образования к внешним запросам; применение проектных и командных технологий; логика — «деньги в обмен на обязательства»; конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике; адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер применяемых решений.

Большую часть этих принципов невозможно реализовать на уровне государства, они действенны при условии хорошего знания специфики образовательного пространства и участия людей, включенных в него.

В докладе «Формирование современной модели образования», подготовленном И.М. Реморенко в 2007 г. были подведены итоги реализации национального проекта «Образование», внедрение которого отразилось и на региональном образовании (общественную поддержку получили социокультурные комплексы, в рамках деятельности которых школы берут на себя лидирующую роль, реализуя не только образовательные, но и другие социальные функции, и становятся системообразующими звеньями социокультурного пространства региона). Увеличилась степень участия общественных институтов в оценке деятельности учителей и школ, созданы органы школьного самоуправления в большинстве регионов, с 2007 г. начата поддержка региональных комплексных проектов образования, на эти цели направлено 4,05 млрд руб.

В последних нормативных документах: «Предложениях по комплексной модернизации сферы образования в рамках долгосрочной концепции социально-экономического развития РФ», «Программе развития образования до 2020 года» – цель государственной политики в области образования определяется как «повышение качества, доступности образовательных услуг в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества». Это предполагает решение ряда задач именно на региональном уровне: обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными организациями (в том числе за счет внедрения механизмов оценки качества профессионального образования, создание в регионах интегрированных центров сертификации и присвоения профессиональных квалификаций). Широкого системного распространения модульных программ профессиональной подготовки, обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий, участие общественности в управлении образовательными учреждениями (попечительские, управляющие советы). Развитие системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации научно-педагогических и педагогических кадров для всех уровней системы образования, соответствующей спросу в инновационной экономике.

Все эти планы должны быть реализованы прежде всего в рамках региональных систем образования, что предусматривает увеличение расходов государства (в том числе регионов) на образование с 4,6% ВВП

(2006–2007 гг.) до 5,5% – в 2020 г. В «Программе развития образования России до 2020 года» впервые предусмотрены механизмы экономического влияния на регионы: компенсация недостатка средств бюджетных дотационных регионов предоставляется только тогда, когда регионы выполняют обязательства по проведению определенных институциональных реформ в сфере образования.

Все это должно изменить не только образовательное пространство регионов, но помочь развитию социокультурного образовательного пространства, которое мы определили как социокультурное поле образования человека (или определенной общности), обладающее культурно-исторической памятью, способностью к самоорганизации, создающего условия для гармоничного существования человека в природе. Этот феномен наиболее явно проявляется на уровне региона, специфика регионального месторазвития, его природно-географической среды, истории, социокультурной жизни влияет на особенности социокультурного образовательного пространства, которое, в свою очередь, оказывает воздействие на регион. Развитие, приобретение региональных свойств происходило постепенно и очень медленно, параллельно с формированием системы образования и усложнением социальной структуры региона, системообразующая роль образования в этом процессе исторически обусловлена и требует детального изучения.

Неудачи предшествующих этапов регионализации образования, трудности современного развития, по нашему мнению, связаны прежде всего с недооценкой рекомендаций педагогической теории. Объективные условия развития России, о которых мы писали, переход на принципы федерализма во всех сферах общественной жизни, начатый в 1990-е гг. и апробированный в системе образования, сделал эту тему популярной и часто встречаемой в работах педагогов, социологов, философов, экономистов особенно в тот период. В настоящее время конъюнктурный интерес к этому явлению прошел, объем работ по данной проблематике сократился, но появившиеся в последние годы исследования отражают новые подходы к понятию «регион» и регионализму как процессу.

В значительной части теоретических работ анализируются проблемы соотношения принципов федерализма и регионализма в образовательной политике (И.А. Бажина, Г.А. Балыхин, Н.И. Булаев, А.С. Гаязов, В.И. Заг-

вязинский, И.М. Реморенко, и др.). Рассматриваются вопросы управления региональным образованием (А.С. Горшков, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, А.П. Лунев, С.В. Наумов, В.В. Нестеров, М.М. Поташник, П.И. Третьяков). Но отсутствие общепризнанных трактовок в социогуманитарных науках в отношении используемых терминов делает необходимым определиться с содержанием понятия «регионализация образования».

Часть ученых рассматривают регионализацию как учет региональных особенностей в содержании и организации образования. Распространен также подход к регионализации образования как отражению в образовании национально-культурных акцентов. Другие исследователи к региональным особенностям относят современные тенденции и перспективы развития территории. Мы согласны с А.М. Цирульниковым, что регионализация образования это многомерное явление, при изучении которого используются различные подходы: социальный, административно-государственный, общественно-организационный, социокультурный.

Большинство авторов рассматривают регионализацию образования как механизм формирования образовательной политики и управления территорией. Например, Т.С. Буторина видит задачу регионализации в приведении образовательной и воспитательной практики в соответствии с социальным заказом и финансовыми возможностями региона²⁵. По мнению В.В. Нестерова, регионализация означает не только включение местного компонента в содержание образования, но и новую систему учредительства, одновременно это средство повышения эффективности образовательного процесса, удовлетворения образовательных потребностей различных групп населения²⁶. Согласно В.М. Полонскому, регионализация образования – это отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров, наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими условиями.

Согласно сферному подходу к образованию, представленному в работах В.М. Петровичева, регионализация образования – это прежде всего его

всеобщее развитие в направлении сферной организации, полный охват и пронизывание образованием всех слоев населения конкретного региона²⁷.

Развивает данное положение и Н.В. Бордовская, рассматривая регионализацию как средство преобразования образа жизни подрастающего поколения в регионе, финансово-территориально-целевое единство всех звеньев системы в регионе, способ реализации сетевого управления в образовании и сферного подхода к его организации, когда все типы образовательных учреждений, отрасли производства и учреждения культуры в регионе объединяются для реализации полного и непрерывного образования подрастающего человека²⁸.

Х.Г. Тхагапсоев, выходя за рамки узкой трактовки образования, определяет регионализацию как механизм-процесс развития общества, посредством высвобождения и модификации уникального ресурса региона — самобытности его культуры, налаживания культурного многообразия и своеобразия, культурного диалога на принципах эквивалентного информационного обмена ко всему Российскому культурно-образовательному пространству, выражающихся в конечном итоге в субъектно-объектных отношениях в сфере образования²⁹.

Целью регионализации образования Л.И. Лурье считает создание региональной общности, обладающей менталитетом, способным защитить ее от разрушающих нововведений, это способ социализации личности в современных условиях, преодоления стихийности и непредсказуемости общественного развития³⁰.

Соединяя несколько близких идей, Г.Ф. Шафранов-Куцев обозначил регионализацию как процесс, определяющий с учетом региональных особенностей цели, содержание, форму профессионального образования и приближение его к потребностям региональной жизни. Это и ориентация учебных заведений на потребности личности, реализуемая в конкретной социальной и социокультурной среде, формирование единого образовательного пространства регионального социума, учет конкретных местных особенностей (геополитических, природных, экологических, культурных, национальных, ментальных) в повседневной деятельности профессиональных учебных заведений³¹.

Э.Д. Днепров регионализацию образования определяет как комплексное социально-педагогическое явление, одновременно социально-педа-

гогическая идеология и социально-педагогическая технология предполагает переход к преимущественно региональному построению и развитию образования, созданию единой региональной образовательной системы. Обширное исследование регионализации образования как педагогического явления предприняла И.А. Бажина, она выделяет *формы* регионализации:

- произвольная (педагогически неорганизованное воздействие на участников образовательного процесса, климата, животного мира);
- социально-организованная (воздействие со стороны общественной идеологии, политики, в том числе и в сфере образования);
- педагогически организованная (осуществляемая под контролем школы, других общественных институтов, она реализуется в учебно-воспитательном процессе с учетом содержания образования, его целей и задач, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся).

И *уровни* регионализации: глобальный, региональный, автономно-региональный (школьный, местный)³².

Помимо теоретических размышлений по поводу регионализации образования России, имеется опыт удачных программ и их практического воплощения: идея больших университетов с региональными колледжами. Пример практического воплощения теории был представлен в программе «Столичное образование», в которой регионализация образования рассматривалась как всеобщее развитие региона и формирование «структур регионального сообщества», в программе выделялись пять субъектов столичного образования: государство, столичный мегаполис, различные социальные слои и группы населения, семья и региональная общественность, полипрофессиональные сообщества. Ю.В. Громыко и В.В. Давыдов рассматривали столичное образование как часть социальной практики и основное средство выращивания практики общественно-регионального развития³³.

Первый опыт типологии регионов по состоянию сферы образования отражен в работе Г.В. Былова и Е.Е. Скатерщикова. Ими были проанализированы многие данные, которые характеризовали: степень развития, мощность образовательного потенциала региона, состояние материальной базы, развитость инфраструктуры образования. Проведенное исследование позволило составить рейтинг развития региональных образовательных систем.

А.М. Цирульников разработал метод «полиаспектного и полиэлементного анализа региональной системы образования и синтеза региональной сферы образования», что позволяет не только оценить реальное состояние системы образования, но и разработать оптимальную модель развития³⁴.

Таким образом, за десятилетие становления теории образовательной регионалистики и ее практической реализации произошло расширение понятия «регионализация образования», что отражает новые подходы к самому феномену региона, а также тенденции развития современной науки. Во всех определениях, представленных ранее, можно увидеть две основные позиции: ряд авторов рассматривают регионализацию образования как соответствие образования региональным особенностям (и тогда образование должно под эти особенности перестраиваться или их культивировать). Эта идея прослеживается в работах большинства представителей регионов (И.А. Бажиной, Т.С. Буториной, В.В. Нестерова и др.), близка к данной группе и позиция В.М. Полонского. Другие ученые указывают на образование как средство развития социокультурного пространства региона, когда не образование «подстраивается» под своеобразие региона, а само это своеобразие формирует, развивает и одновременно помогает адаптации региона в общероссийском пространстве (Н.В. Бордовская, Ю.В. Громыко, Э.Д. Днепров, Л.И. Лурье, В.М. Петровичев, Х.Г. Тхагапсоев). Нам кажется, что позиции этих групп не противоречат друг другу, на их основе мы можем трактовать *регионализацию образования как объективный процесс, обусловленный исторически сложившимися причинами (природно-географическими, историческими, социокультурными, политическими и т. д.), способствующими тому, что система образования России не сможет эффективно развиваться, без учета региональной специфики.*

Социокультурные процессы, происходящие в современном мире, науке и образовании выводят его в качестве главного фактора регионального развития и стимула модернизационных процессов во всех сферах общественной жизни. Данная трактовка детерминирует начинать любые практические действия в направлении регионализации образования с проведения серьезного теоретического анализа, направленного на выявление и описание специфики региона (природно-географической, историко-

культурной, социальной, экономической, демографической, педагогической и т. д.) Исторический анализ в данном случае приобретает особое значение, так как позволяет увидеть в истории примеры удачного (или негативного) опыта регионализации, определить механизмы влияния образования на региональное социокультурное пространство, существовавшие в прошлом и не актуализированные сегодня, определить место в данном процессе отдельных уровней и учреждений системы образования.

Соглашаясь с правомерностью существования различных позиций и подходов, определяющих регионализацию образования как процесс, принцип, механизм, средство формирования образовательной политики России, функционирования ее системы образования, развития культуры, социальных институтов, адаптации человека к местному сообществу, мы можем сделать несколько важных замечаний. Признавая образование главным фактором воспроизводства и производства форм культуры в современном обществе, мы осознаем, что оно объективно разворачивается в региональных рамках, только там, учитывая природно-географическое, историко-культурное, национально-религиозное разнообразие России, образование отражает конкретные формы культуры. Педагогическое образование как часть системы образования России, с одной стороны, несет на себе черты регионального социокультурного своеобразия, с другой стороны, является средством его преобразования и успешной адаптации к единому образовательному пространству страны. Нам близка позиция нового регионализма, в которой регион предстает живым, социально и интеллектуально конструируемым пространством. Образование вообще, и педагогическое образование как его важнейшее звено, является системообразующей единицей, от которой зависит развитие регионального социокультурного пространства, что, в свою очередь, позволит увеличить педагогическое воздействие на социум и отдельного человека. Для нашего исследования это означает, что регион – естественный и оптимальный масштаб изучения процесса развития и функционирования педагогического образования как социокультурного феномена. Это предположение позволит выявить линии влияния педагогического образования на социокультурное пространство региона, определить место и роль педагогического сообщества (как части педагогического образования) в развитии регионального проекта.

Примечания

¹ Бусыгина И.М. Концептуальные основы европейского регионализма // Регионы и регионализм в странах Запада и России. М., 2001. С. 11.

² Лапин Н.И. Регион, его статус и функции в Российском обществе: теоретико-методологические основы исследования // Социс. 2006. № 8. С. 26.

³ Международная интеграция российских регионов / отв. ред. И.И. Курилла. М.: Логос, 2007. С. 17.

⁴ Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002. С. 7.

⁵ Миллер А.И. Тема Центральной Европы: история, современные курсы и место в них России // Регионализация посткоммунистической Европы: сб. науч. тр. М.: ИНИОН, 2001. С. 41.

⁶ Андерсон Б. Воображаемые сообщества: размышления об истоках и распространении национализма / пер. с англ. М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2001. С. 57.

⁷ Цит. по: Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с.

⁸ Зинков Е.Г. Социокультурное пространство региона: руральные основания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2001. С. 10.

⁹ Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб.: Изд-во СПБИГУП, 1998. С. 45.

¹⁰ Харисов Ф.Ф. Этно-региональное образование: теория и практика. М.: ООТИД – «Русское слово – РС», 2007. 264 с.

¹¹ Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: монография. М.: Гео ТЭК, 2006. Т. 2.

¹² Буторина Т.С. Педагогическая регионология: учебное пособие. Архангельск: Изд-во АГТУ, 2004. 100 с.

¹³ Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской при участии Ч. Уайта. М., 1997. С. 7.

¹⁴ Каримова А.Б. Регионы в современном мире // Социс. 2006. № 5. С. 32–44.

¹⁵ Каганский В. Центр-Провинция-Периферия-Граница // Русский журнал. 26 октября 2004. URL: www/russ.ru/culture/20041026_kag.html

¹⁶ Чаплыгин А.А. Регионализм и глобализм: две грани современных социальных процессов // Социология образования. 2007. № 7. С. 56.

¹⁷ Семенко И.С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура // Политические исследования. 2003. № 2. С. 60.

¹⁸ Руденко В.А. Модель образования 21 века: проблемы сохранения ценностей национальной культуры. Ростов-на-Дону: ИПО РГПУ, 2006. С. 21.

¹⁹ Дегусарова В.С., Литвинова Н.П., Строев В.В. Развитие образования в России: региональный контекст. Гатчина: ЛОИЭФ, 2006. 117 с.

²⁰ Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем. М.: Гадарика, 2006. 287 с.

²¹ Зинков Е.Г. Указ. соч. С. 13.

²² Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант», 2008. 456 с.

²³ Харисов Ф.Ф. Указ. соч.

²⁴ Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием. Тула: Приокское, 1994. С. 56.

²⁵ Буторина Т.С. Указ. соч.

²⁶ Нестеров В.В. Концепция целостной модели развития регионального образования и пути ее реализации (на материалах Свердловской области): дис. на соис. учен. ст. канд. пед. наук в форме доклада. Екатеринбург, 1995.

²⁷ Петровичев В.М. Указ. соч.

²⁸ Бордовская Н.В. На пути интеграции ученых и практиков стран Баренцева региона в сфере образования // Образование в контексте социальных инноваций: интеркультурный диалог северных стран: сб. материалов. Архангельск: Изд-во ПГУ, 1999.

²⁹ Тхагапсоев Х.Г. Проективно-эстетическая парадигма образования: региональный подход: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 1997. С. 68.

³⁰ Лурье Л.И. Указ. соч. С. 16.

³¹ Шафранов-Куцев Г.Ф. Университет в региональном сообществе: монография. М.: Высшая школа, 2003. 224 с.

³² Бажина И.А. Регионализация как социально-педагогический феномен. Казань: Изд-во КГУ, 2002. 200 с.

³³ Громыко Ю.В. Столичное образование. М., 1995.

³⁴ Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство по образованию, 2007. 288 с.

3.3. Социально-педагогические условия и механизмы влияния педагогического образования на развитие социокультурного пространства региона

В параграфе решаются исследовательские задачи, направленные на определение места и роли в процессе регионализации образования системы педагогического образования как социокультурного феномена; выделяются социально-педагогические причины, обуславливающие участие педагогического образования в социокультурном развитии региона.

Определив регион как феномен, обладающий набором специфических административно-территориальных, природно-географических, культурно-исторических, экономических и социальных характеристик, занимающий определенное место в социокультурном пространстве России, ведущую роль в развитии которого играет региональная система образования. В данном случае, используя понятие «феномен», мы опирались на его исходный смысл, в переводе с греческого он означает «становящийся», развивающийся.

В философии идея развития была впервые сформулирована Гегелем, он относил к ней развитие объективного духа, абсолютной идеи, существующей независимо от чьего-либо сознания. В общепедагогическом плане развитие означает качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, существование различных систем, сопряженное с преобразованием их внутренних и внешних связей. Развитие можно представить как особый вид необратимого движения, характеризующийся появлением нового. Развитие (эволюция, генезис) — закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство, развертывание ранее свернутого, выявление, обнаружение вещей, частей, состояний, свойств, отношений, которые имелись и прежде, уже были подготовлены, но не были доступны восприятию.

Таким образом, обозначив педагогическое образование как феномен, мы должны одновременно учитывать его развивающийся характер и попытаться описать его роль в других эволюционных процессах (изменении регионального социокультурного образовательного пространства).

Обозначим регионализацию образования в России как объективный процесс, обусловленный исторически сложившимися причинами (при-

родно-географическими, историческими, социокультурными, политическими и т. д.), приведшие к тому, что система образования не может эффективно развиваться, без учета региональной специфики. Социокультурные процессы, происходящие в современном мире, науке и образовании выводят его в качестве главного фактора регионального развития и стимула модернизационных процессов во всех сферах общественной жизни. Признавая образование основным механизмом воспроизводства и производства форм культуры в современном обществе, мы должны учитывать, что оно объективно разворачивается в региональных рамках, только там, учитывая природно-географическое, историко-культурное, национально-религиозное разнообразие России, образование отражает конкретные формы культуры. Педагогическое образование как часть системы образования России несет на себе черты регионального социокультурного своеобразия и одновременно является средством его преобразования и успешной интеграции в единое образовательное пространство страны.

Исследуя процесс регионализации образования, И.А. Бажина вводит понятие «педагогическая регионализация», трактуемое как процесс комплексного воздействия структурных объектов на школьное образование и на участников образовательного процесса, и обратное воздействие школы и участников образовательного процесса на структурные объекты регионализации (объекты, обуславливающие процесс регионализации)¹. В рамках данной концепции выявлено, что на природу педагогической регионализации влияют центральные и региональные органы государственной власти, центральные и региональные отделения политических партий, материальное производство и население, обладающее определенной педагогической культурой, сказывается состояние неорганизованной социальной и природной среды, науки, общественных институтов (семьи, религии, культуры). Именно эти силы автор определяет как структурные объекты педагогической регионализации (педагогически организованные и неорганизованные).

В такой трактовке совершенно не представлено педагогическое образование региона, результаты деятельности которого выражаются не только в подготовке педагогов, входящих в педагогически организованную форму регионализации, но и через профессиональное педагогическое сообщество, являющееся одной из наиболее массовых, социально-активных

и профессионально подготовленных групп общества, по роду своей деятельности ответственное за педагогическое просвещение населения. Современная статистика показывает, что на 1000 человек активного населения приходится 22 учителя². По данным Министерства образования в 2009 г. в России на 15 млн учащихся приходилось 1,6 млн учителей, т. е. на 10 учеников 1 учитель. В Европейских странах на 15 учеников приходится 1 учитель³.

Обширный состав субъектов педагогической регионализации указывает, что она затрагивает правовую, материальную, социальную и педагогическую сферу образования, оказывая влияние на нравственность, культуру поведения, социокультурную деятельность не только прямых участников образовательного процесса, но и другие слои населения региона. Каким образом педагогическое образование включено в процесс регионализации?

Если исходить из уровней педагогического образования, которое может рассматриваться с точки зрения теории как раздел педагогической науки, разрабатывающий вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов; в образовательной практике как система и процесс непрерывного профессионального образования педагога, результатом которого является создание уникального профессионального сообщества.

Это позволяет говорить о трех уровнях педагогического образования: теоретический (теория педагогического образования), институциональный (учреждения подготовки и повышения квалификации учителей), социально-профессиональный (профессиональное педагогическое сообщество). На каждом уровне педагогическое образование реализует социокультурные функции, которые мы разделили на культурные (усвоение, переработка и трансляция культуры); социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения); социально-политические (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества); просветительские (развитие и научно-обоснованная модернизация образа детства и основных принципов воспитания и обучения).

По отношению к региональной образовательной среде каждый из уровней выполняет свои задачи, причем это влияние распространяется одновременно на несколько структурных объектов регионализации. Теорети-

ческий уровень выполняет методологическую функцию по отношению к большинству организованных структурных объектов; институциональный в равной степени влияет на две группы структурных объектов, выполняя ресурсную функцию (подготовка кадров); влияние социально-профессионального уровня приоритетно по отношению к неорганизованным объектам регионализации, эту функцию можно обозначить как социально-педагогическую (просветительскую), что мы и отразили на рис. 3.

Обозначим социокультурную образовательную среду как определенную социокультурную систему, задающую возможности для оптимальной социализации, инкультурации, самоидентификации, образования человека и обладающую необходимым потенциалом для его непрерывного развития. Если совместить возможности трех уровней педагогического образования и задачи, решаемые социокультурной образовательной средой, то и в данном случае потенциальные возможности педагогического образования достаточно обширные. На рис. 4 мы показали связи всех уровней педагогического образования с целями социокультурной образовательной среды. На уровне теории педагогического образования исследуются важ-

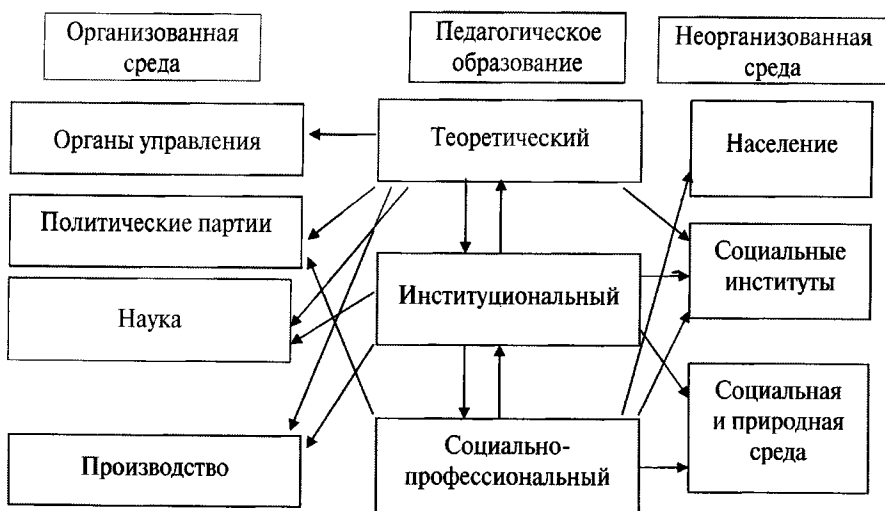


Рис. 3. Взаимодействие педагогического образования и объектов регионализации

нейшие процессы развития человека (социализация, инкультурация, самоидентификация, образование), причем здесь речь идет не только о студентах педагогических учебных заведений, но и их будущих учениках. На институциональном уровне педагогического образования происходит непосредственный поиск и создание оптимальных условий для осуществления этих процессов и налаживание взаимодействия образовательных учреждений и социокультурной образовательной среды (через социальные и культурные акции, проведение совместных проектов, создание специальных органов), на социально-профессиональном уровне реальные члены педагогического сообщества непосредственно участвуют в оформлении архитектуры социально-природной среды.

Таким образом, педагогическое образование создает предпосылки для оптимального функционирования социокультурной образовательной среды, обеспечивая методологическую поддержку (определяя основные методологические принципы научно-педагогических исследований и педагогической деятельности, адекватные современному состоянию науки и жизни), ресурсную поддержку (подготовка и повышение квалификации работников образования), педагогическую поддержку и профессиональное сопровождение (организация педагогического просвещения отдельных личностей и населения).

Эти задачи вполне укладываются в направления развития педагогического образования, обозначенные в конце 90-х гг. XX в. В.А. Козыре-

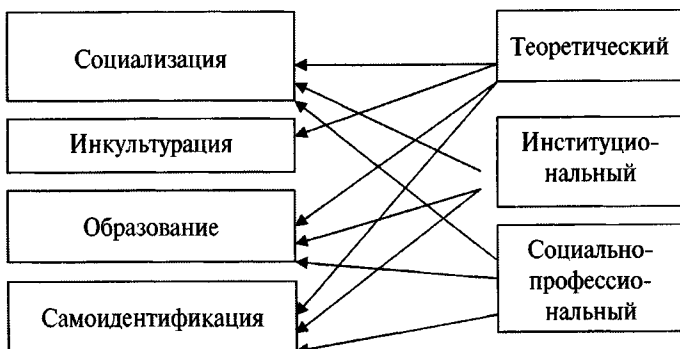


Рис. 4. Связь уровней педагогического образования с целями социокультурной образовательной среды региона

вым: гуманизация, демократизация, непрерывность, открытость, а также принципы культуросообразности, личностной ориентации, профессиональной ответственности и требовательности, побудительной активности и творческой инициативы⁴. Но, применяя их сегодня, мы должны иметь в виду объективную необходимость расширения традиционного поля деятельности субъектов педагогического образования, прежде всего на уровне регионального социокультурного пространства. Обозначенные функции педагогического образования делают необходимым рассмотрение его как социокультурный феномен.

В такой трактовке оно *выступает как результат развития исторического социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионально-педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов*. В данном определении задачи педагогического образования, решение которых осуществляется в рамках регионального социокультурного образовательного пространства, выходят за рамки узко профессиональных. Это, например:

- сохранение, развитие и трансляция социокультурного педагогического опыта;
- формирование регионального педагогического сообщества;
- создание условий для непрерывного личностного и профессионального роста будущего учителя, молодого специалиста, учителя-профессионала.

Из основных задач педагогического образования как социокультурного феномена логически следуют еще несколько не столь очевидных, но таких же важных:

- содействие повышению уровня профессионализма в образовании;
- формирование общественного интереса к образованию, вовлечение общественности в эту сферу;
- организация взаимодействия образования с другими сферами социально-экономической и социокультурной жизни региона.

Сходные задачи решали центры развития образования, созданные в ряде регионов после выхода «Программы стабилизации и развития рос-

сийского образования в переходный период» (1991). В 1992 г. она была расширена в проекте «Программы реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ». Э. Д. Днепров называл эти структуры механизмами эффективной регионализации образования. Только в части российских регионов эти центры смогли подняться до третьего уровня (в классификации Днепров), когда субъектами «образовательного интереса» впервые становится администрация регионов, осознающая образование в его уникальном социопреобразующем качестве. Неудачи регионализации образования начала 90-х гг. XX в. могут быть компенсированы сегодня включением педагогического образования в процесс социокультурного развития региона.

Нам представляется, что названные функции совпадают с целями педагогического образования региона, которое, как мы определили ранее, создает важные предпосылки успешности регионализации. Для трансформации предпосылок в условия и механизмы необходим выход педагогического образования в широкий социальный контекст⁵. Расширение пространства педагогического образования должно предполагать увеличение сферы его влияния на всех уровнях. Несомненно, что расширение социокультурного пространства педагогического образования должно вестись по нескольким направлениям, создавая необходимые социально-педагогические условия осуществления оптимального взаимодействия с социокультурным образовательным пространством.

Все уровни педагогического образования связаны между собой его главным субъектом – педагогом. Это основное действующее лицо на теоретическом уровне, так как ученый-педагог, исходя из специфики сферы научной деятельности, не может быть чистым теоретиком (как в других науках). На институциональном уровне в системе педагогического образования работают педагоги, которые осуществляют профессиональное образование будущих учителей. Социально-профессиональный уровень – это педагогическое сообщество, объединение педагогов. Осуществление миссии педагогического образования, которую мы определили как сохранение, развитие, модернизация национальной культуры, системы воспитания и обучения, увеличение человеческого капитала (региона), также зависит от педагогов.

Педагогическое сообщество (к нему целесообразно относить не только педагогов, профессионально занятых в сфере образования, но и студентов педагогических учебных заведений) является одновременно средством и механизмом осуществления взаимодействия педагогического образования и социокультурного пространства региона. Этот вывод подтверждается проведенным историческим исследованием, а также концепцией «человеческого капитала», широко распространенной в современной науке. «Существует большое число сторонников идеи, что именно человеческие ресурсы создают конкурентное преимущество в бизнесе, а не, скажем, наличие капитала или применение новых технологий»⁶.

Попытаемся ответить на вопрос, какими человеческими ресурсами должно располагать современное педагогическое образование, чтобы выполнять системообразующую роль в социокультурном пространстве региона? Проблема заключается в признаках, качествах педагогического сообщества, которые помогут выполнять эти новые для педагогов функции.

В работах российских ученых достаточно подробно проанализирована социальная роль и место учительства в российском обществе. А.Г. Эфендиев, анализируя московское учительство в конце 1990-х гг., делает вывод о преимуществах педагогов с высшим педагогическим образованием по сравнению с учителями без высшего педагогического образования⁷. Ф.Г. Зиятдинова исследует проблемы современного российского учительства⁸. С.Г. Вершловский делает вывод о необходимости сегодня подготовки учителя инновационного типа. Ф.Р. Филиппов признает факт снижения престижа педагогической профессии в России.

В трудах ученых-педагогов, исследующих феномен педагогической профессии, перечисляются родовые признаки учительства, большинство из которых потенциально «работают» на повышение их социальной активности. Педагогическая деятельность многими авторами рассматривается как процесс решения педагогических задач (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин). Отмечая преимущественно творческий характер педагогической деятельности, ученые (Ф.И. Гоновлин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) указывали на те педагогические способности и качества личности, которые помогают решению именно этих задач: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, уме-

ние передавать другим накопленные знания, понимать точку зрения ученика, его интересы и потребности, проектировать развитие его личности, педагогический такт. Исходя из этих задач в профессионально-педагогических учебных заведениях необходимо стимулировать творческие способности, глубокое изучение теории сочетать с практикой⁹.

В 60-е гг. XX в. в США широко обсуждался вопрос о роли профессионалов в развитии общества, в связи с чем возникла проблема определения статуса учительства. Согласно одному из распространенных в то время подходов статус «профессионала» зависит от наличия определенных умений и специализированных знаний и существования профессионального сообщества, в рамках этой позиции учительство относили к профессионалам. Второй подход связывал принадлежность к профессионалам со степенью контроля над его работой. Джонсон выделил три типа профессионала в зависимости от контроля: когда клиент зависит от профессионала, когда профессионал зависит от требований клиента или группы, когда между клиентом и профессионалом стоит государство.

И.Д. Фрумин определил учительство как сообщество полупрофессионалов. Этот вывод подтверждает, что учительство лишь частично должно зависеть от клиента, а в случае, когда социальный заказ не соответствует целям образования (сохранение, развитие и трансляция культуры), учитель должен выполнять свою социально значимую функцию¹⁰. Другой российский ученый, В.В. Тумалев, относит учительство к социально-профессиональной страте, базируясь на идеях Б. Барбера, который предложил порядок измерения стратификаций, среди которых он выделяет:

- престиж профессии;
- власть и могущество;
- доход или богатство;
- образование или знание;
- религиозную или ритуальную чистоту;
- родственные или этнические группы¹¹.

Престиж профессии связан прежде всего с уровнем заработной платы. Ф.Р. Филиппов в 90-х гг. XX в. приводил данные о заработной плате учителей, которая в среднем составляла 165,6 руб. в месяц, это было ниже, чем в промышленности на 61 руб. Заработная плата учителей в России снижалась, если в 1940 г. по уровню зарплаты они занимали 9 место, в 1960 г. —

10, в 1886 г. – 12¹². По современным данным уровень заработной платы учителей России не позволяет отнести их к среднему классу. Ее уровень значительно отличается в разных регионах страны. Анализ учительской страты в западных странах с точки зрения дохода позволяет социологам определять ее как средний класс. В США она занимает 11 место из 22. Таким образом, потенциально педагоги – это представители среднего класса общества, который в современном мире играет лидирующую роль, является гарантом стабильности общественного порядка.

Власть и могущество Барбер определяет как законную способность к достижению целей в социальных системах. Власть и могущество педагогов распространяется на детей и родителей, они влияют не только на образование, но и мировоззрение, политическое сознание учеников. Уровень образования педагогов за последние годы значительно изменился, причем не только в абсолютных показателях, но и в связи с тем, что, как мы отмечали, педагогическое образование стало широким гуманитарным образованием.

Пятым измерением стратификационной структуры является принадлежность к родственным и этническим группам, исследователи отмечают рост национального самосознания среди учительства. Шестым признаком является ритуальная чистота – среди учителей верующих 38%. Это даже больше, чем среди представителей иных профессий¹³. Определение педагогов как социально-профессиональной страты выводит нас на несколько важных характеристик учительства: они обладают мощью и силой, единством взглядов и мировоззрения, а значит, имеют реальные возможности для организации взаимодействия и активного участия в общественной жизни, т. е. могут претендовать на роль эталонной социальной группы.

О необходимости выходить учителям за традиционные рамки профессиональной деятельности стали писать еще в начале XX в., когда в поле исследований педагогической науки попали новые сферы воспитания и образования – внешкольное воспитание и дополнительное образование (взрослых и детей). Распространение в России идей трудовой школы, социальной педагогики, свободного воспитания также вывело учителя в новую область деятельности. В 1924 г. в постановлениях Всероссийской конференции по педагогическому образованию в докладах Н.К. Крупской,

А.Г. Калашникова, С.Т. Шацкого были намечены пути реформы педагогического образования, чтобы педагогический работник стал «общественным организатором детства и юношества, общественным местным работником». За годы советской власти удалось повысить социальную роль учителя: в начале 1990-х гг. Ф.Р. Филиппов отмечал, что только 1,3% на селе и 8% в городе не участвуют в общественной работе¹⁴. Учительство, как и другие профессиональные группы, затронул процесс политической апатии конца XX – начала XXI в., и уже через 15 лет, в 2005 г., в исследовании З.И. Колычевой приводились данные, что 68% учителей не представляют вообще, а 12% слабо представляют социальные аспекты своей деятельности, социальность своего предмета и те новые задачи, которые необходимо решить современному образованию. 76% педагогов не ставят задачу социального развития учеников, развития у них социально-личных компетенций¹⁵.

Эти показатели не изменились и сегодня, учитывая их, педагогическое образование должно целенаправленно ориентировать будущих учителей именно на этот аспект деятельности. По своим профессиональным признакам и роду деятельности педагоги потенциально являются наиболее активной, хорошо образованной и просвещенной частью общества. В.В. Тумалев выделяет группы признаков учительства: обязательные (общие признаки интеллигенции); включают в себя структуру ценностных ориентаций, профессиональную идентификацию, удовлетворенность профессией, степень самореализации. Отнесение учительства к интеллигенции априори ставит ее в активно-преобразующую социальную позицию. Дискриминирующие (специфические, отличающие учительство от других) включают в себя преданность учительской профессии, любовь, доброе отношение к детям, высокую работоспособность; постоянное обновление и коррекцию знаний, специфику взаимодействий с объектом, способность к организации учебной деятельности учащихся.

Все эти личные и профессиональные качества делают учительство одной из профессиональных групп, которые традиционно были нацелены на постоянный профессиональный рост, взаимодействие с обществом (через учащихся, их родителей, социальных партнеров). Помимо традиционных функций, по мнению ученого, учительство выполняет социокультурные функции, которые включают в себя:

- развитие людских ресурсов (термин введен Ж. Аллаком и принят ООН);
- производство рабочей силы;
- создание социальных функций и статуса;
- формирующе-преобразующая;
- общественно-консолидирующая;
- гуманистическая.

Еще одним родовым признаком профессии, также ставящим ее в позицию активной группы, является мобильность. В течение педагогической деятельности 18% меняли место работы 1 раз, 25% – 2 раза, 25% – 3 раза и больше¹⁶.

Таким образом, педагогическое сообщество потенциально активная социально-профессиональная страта, выступающая как консолидированная часть общества, реализующая наиболее значимые социокультурные цели, через профессиональную деятельность (осуществление целенаправленной системы обучения и воспитания учащихся) и участие в педагогическом и культурном просвещении регионального сообщества. Родовые признаки и профессиональные качества, необходимые для реализации целей профессиональной деятельности, делают именно эту группу ответственной за социокультурное развитие региона.

Механизмом осуществления эффективного взаимодействия педагогического образования и социокультурного образовательного пространства выступает педагогическое сообщество региона. Из рядовой социально-профессиональной группы оно становится активным фактором преобразования общества и культуры своего региона за счет участия в деятельности различных профессиональных объединений и сообществ. Именно поэтому феномен общественно-педагогического движения, появившийся в России в середине XIX в., возрожденный в 90-е гг. XX в. и плохо представленный в современном обществе, нуждается в изучении и возрождении в новых социокультурных условиях. Общественно-педагогическое движение России в конце XIX – начале XX в. начали изучать еще современники (В.В. Григорьев, М.И. Демков, А.П. Медведков, П.Ф. Каптерев, В.А. Родников, В.И. Чарнолуский, Г.А. Фальборк). В работах педагогов советского периода (Ш.И. Ганелин, Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, А.И. Пискунов, В.З. Смирнов, В.Я. Струминский и др.) оценка деятель-

ности общественно-педагогического движения несла на себе отпечаток коммунистической идеологии. Изменились трактовки этого явления только в 90-е гг. XX в., когда ученые смогли объективно говорить о значимой роли общественно-педагогического движения в выработке образовательной политики (М.В. Богуславский, С. Грачев, Э.Д. Днепров, Г.Ф. Карпова, Т.Г. Киселева, Е.Г. Осовский, З.И. Равкин, Б.Х. Тебиев, Н.В. Флит, А.Н. Шевелев и др.)

Наиболее ярко роль общественности проявилась во время подготовки реформы образования середины XIX в. Возможность участия общественного элемента в подготовке, проведении и коррекции реформы поддерживалась государством только на первом этапе (обсуждение проектов нормативных документов), на следующих уровнях он практически отсутствовал. Но в реальной жизни вполне действенным механизмом стало общественно-педагогическое движение, которое в середине XIX в. значительно активизировалось, его представители могли через участие в общественных объединениях, земских органах, просветительских организациях, собственную педагогическую деятельность, средства массовой информации влиять на государство и общество. Конечно, присутствие общественного элемента на первом этапе формирования образовательной политики не могло изменить всей цепочки принятия управленческих решений. А.Н. Шевелев объясняет половинчатость реформаторских действий государства и педагогического сообщества наличием политико-культурных стереотипов формирования образовательной политики, которые заключаются:

- в переоценке государством своих возможностей в улучшении образования;
- использовании его как гаранта социально-политической стабильности;
- традиции построения системы образования с верхних её уровней;
- провозглашении важности образования при фактическом отсутствии необходимых материальных средств его обеспечения¹⁷.

Особенностью первых лет деятельности общественно-педагогического движения в России было: единство передовой науки и практики и наличие общих целей у педагогов различных ступеней системы образования. Второе обстоятельство для нас интересно еще и потому, что в то время существовала огромная пропасть между учителем начальной школы и педа-

гонами высшей школы, прежде всего в материальном отношении: в начальной школе от 30 до 100 руб. в месяц, в университетах и институтах от 170–250 руб. в месяц¹⁸. Кроме огромной, больше чем в 10 раз разницы в уровне заработной платы, существовал разрыв в уровне образованности: для учителей начальной школы достаточно было окончить учительскую семинарию или сдать экзамен на звание начального учителя (т. е. общее образование они имели на уровне начального училища), то преподаватели гимназий обязательно заканчивали университет.

Итак, с 60–70-х гг. XIX в. и до начала первой русской революции сохранялось единство общественно-педагогического движения, что исследователи объясняют общими задачами, которые были актуальны для педагогов всех уровней системы образования и всех регионов: все они выступали за реформу образования, главной целью которой должна была стать его демократизация. Общественно-педагогическое движение было представлено в трех формах, классификацию которых дала М.В. Михайлова:

- общепросветительские;
- научно-педагогические;
- профессионально-педагогические¹⁹.

Заданный порядок классификации соответствует их массовости и хронологии создания отдельных форм общественно-педагогического движения.

Главная цель общепросветительских обществ состояла в распространении грамотности среди населения. Это направление объединяло педагогов всех уровней системы образования и широкую общественность. Пример такой деятельности давали воскресные школы для детей и взрослых, в них учителя безвозмездно работали в свое свободное время. В Санкт-Петербурге, например, была 61 школа²⁰.

Еще одной действенной формой были комитеты грамотности, занимающиеся изданием дешевых книг, созданием народных библиотек, рассылкой книг: в 1873 г. было разослано 90 тыс. книг; в 1896 г. в 30 губерниях работали 132 бесплатные библиотеки²¹. Другой формой общепросветительских организаций были «Общества попечительства о начальном образовании», которые: открывали и содержали учебные заведения; открывали библиотеки; устраивали подвижные музеи; занимались организацией народных чтений, курсов; издательской деятельностью; организацией книж-

ных складов; снабжением книгами земских и городских начальных школ; оказывали помощь нуждающимся ученикам, народным учителям; составляли педагогическую библиографию, вели статистику.

Одновременно с общепросветительскими организациями появились научно-педагогические общества. В 1860 г. было создано Петербургское педагогическое общество, в которое входили ведущие педагоги, как теоретики, так и практики, представители различных взглядов и направлений. Центром научно-педагогической работы стал Петербургский педагогический музей военных учебных заведений (1864 г.), на его базе проводились тематические лекции, выставки. Распространенной формой профессионального взаимодействия стали уездные и губернские съезды учителей, в 1861 г. прошел первый съезд в Харькове. Именно в регионах работа съездов позволяла соединить научное и профессиональное направление, так как помимо обсуждения образовательных вопросов на данных форумах поднимались местные проблемы педагогов. С 1870 г. для организации съездов необходимо было получить официальное разрешение, с 1881 г. были приняты новые правила организации съездов, в которых строго регламентировался круг вопросов, подлежащих обсуждению. Несмотря на запретительную линию правительства, в 1872–1915 гг. в регионах прошло 49 съездов²². В 1860-е гг. на съездах обсуждались в основном профессиональные вопросы, с 1881–1883 гг. – вопросы, касавшиеся условий труда и быта, меры по улучшению народного образования. В период революции 1905–1907 гг. большинство членов различных обществ заявили о поддержке учредительного собрания. Существовало еще множество форм деятельности общественно-педагогического движения в рамках научно-педагогического направления. Широкое распространение получили летние курсы учителей, которые организовывали земства, педагогические общества, реже – администрация округов. К ним можно отнести Народные университеты и Народные консерватории. Многие из перечисленных организаций имели печатные органы, которые доносили до провинции, широкой общественности педагогические и социальные проблемы школы.

Профессионально-педагогическое направление общественно-педагогического движения развивалось в период реакции, когда другие объединения учительства были запрещены. Пробразом профсоюзов стали «Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим» с капиталом в

несколько сот тысяч рублей. К 1901 г. в России было 71 учительское общество²³. По количеству членов общества взаимопомощи различались в регионах: от 15–20 членов, до всех учителей, как, например Могилевское общество, в которое входили все учителя, кроме 4-х человек²⁴. Большой процент охвата учителей обществами объяснялся тем, что членские взносы платило земство. В 1905 г. прошел Всероссийский съезд учителей и деятелей по народному образованию (на котором создали знаменитый ВУС), который стал до 1917 г. главной профессиональной организацией учителей. В резолюции съезда мы видим развернутую программу социально-политических преобразований. Наряду с проблемами образования на нем обсуждались общеполитические проблемы, в резолюции съезда были выдвинуты требования:

- политической свободы;
 - необходимости коренной реорганизации всего дела народного просвещения на основе демократизации и децентрализации:
- а) введение всеобщего бесплатного и обязательного начального обучения;
 - б) согласование всех типов школ;
 - в) светскость образования;
 - г) преподавание в школе на родном языке.

Эти положения и сегодня составляют основу любого демократического образования. Участие общества в процессе формирования образовательной политики, повышение роли педагогического сообщества позволило П.Ф. Каптереву написать: «В частности государство без общества никогда не может, несмотря на всю свою силу, создать надлежащую школу, так как государство смотрит на образование со своей особой точки зрения и преследует в организации школы свои интересы. Оно не может сделать дела общества в народном образовании, не может сделать всего, что нужно, а потому участие общества в организации народного образования неизбежно, но и необходимо²⁵».

Подводя итог деятельности общественно-педагогического движения в период середины XIX – начала XX в., мы должны согласиться с А.Н. Шевелевым, что отношения государства и движения менялись: от уступки части полномочий (1860–1870 гг.) до гонения и закрытия (1880–1890 гг.). Это объяснялось не только нежеланием государства разделить ответственность

за результаты образовательной политики с обществом, но и отсутствием направленности общественно-педагогического движения на сотрудничество (особенно в период реакции, когда прослеживается тенденция смены прежних либеральных руководителей общественно-педагогического движения радикально настроенными лицами).

Возрождение общественно-педагогического движения в 90-х гг. XX в. происходило в сходной общественно-политической ситуации, поэтому в своем развитии повторило путь предшественников. Главная задача любого государства во время проведения реформы – привлечение общественного мнения, формирование позитивного отношения к планируемым изменениям у различных слоев общества и у школьных работников. Но в российском образовании середины 80-х – начала 90-х гг. XX в. учительство шло впереди других социальных групп. В развитии общественно-педагогического движения этого периода также проявилась логика социальных движений. На первом этапе учительство представляло собой общность, в авангарде которой выступали педагоги-новаторы. В названии программного манифеста этого движения, вышедшего в 1986 г., прозвучал главный лозунг первого этапа реформы образования «Педагогика сотрудничества», ее ключевое звено – личность, цель – гуманизация и демократизация образования в школе, классе. Для распространения опыта педагогов-новаторов создавались клубы, ассоциации, таким образом, общественно-педагогическое движение начиналось как научно-методическое. Новые средства массовой информации (телевидение, радио) сделали возрожденное общественно-педагогическое движение действительно широким и влиятельным. Круглые столы, дискуссии, организованные «Учительской газетой» и другими изданиями, становились предметом обсуждения как в официальных кругах, так и в обществе. Общественно-педагогическое движение решало несколько задач:

- анализ ситуации в современном школьном образовании;
- разработка направлений, нуждающихся в трансформации;
- борьба с противниками реформ (в лице Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС и Президиума АПН);
- поиск путей взаимодействия с государством.

Второй этап подготовки реформы образования был связан с деятельностью Временного научно-исследовательского коллектива «Школа».

Этап разработки программы имел большое значение, так как создал прецедент новой практики общественно-государственного взаимодействия. Э.Д. Днепров выделил основные моменты, сделавшие работу ВНИК действительно значительной и эффективной: органическое сочетание фундаментальности, практико-ориентированности и проектной направленности научных разработок; их комплексный, междисциплинарный характер (в коллективе работали представители разных отраслей знаний – педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты, юристы, культурологи и т. д.); преодоление замкнутости этих разработок от учительства, общества, смежных наук, культуры; совместная исследовательская деятельность ученых, управленцев и практиков школы; программно-целевое планирование и финансирование научно-практических программ и проектов, четко ориентированных на конечный результат; полная самостоятельность организации деятельности ВНИК; гибкость его внутренней организационной структуры, активное использование хозяйственно-договорных механизмов для проведения экспресс-исследований и вариантных поисковых работ; создание широкой сети экспериментальных площадок²⁶. Новый этап реформы был связан с изменением политической ситуации в стране, победой демократических сил. Общественно-педагогическое движение конца 1990-х гг. смогло поднять общественный статус образования и стало претендовать на «роль движущей силы модернизации всего общества»²⁷. Государственная власть с такими претензиями не согласилась и потеряла интерес к образованию на долгие годы. События 1991 г. стали последней точкой, когда власть взаимодействовала с «образовательным сообществом». После революционных преобразований 80–90-х гг. XX в., когда была разрушена монополия государства на школу; появились новые типы школ (гимназии, колледжи, лицеи и т. д.); реальностью стало вариативное обучение, появились новые учебные программы и курсы; изменение содержания образования реализовалось в новых учебниках и средствах обучения; стало широким и мощным движение инновационных школ, наступил сложный с точки зрения экономических ресурсов период, начались задержки заработной платы, учительство вынуждено было от обсуждения научно-педагогических проблем перейти к решению материальных вопросов. Общественно-педагогическое движение оказалось разрушено не государством, а еще более объективными процессами.

Мы видим, что социальные и профессиональные характеристики, образовательные задачи, стоящие перед педагогическим сообществом, позитивный исторический опыт общественно-педагогического движения в России в XIX–XX вв. и подходы современных ученых доказывают необходимость участия педагогической общественности в формировании образовательной политики, дают пример разнообразных форм и методов деятельности, подтверждают обоснованные претензии педагогического образования на лидирующие позиции, которые оно должно и может занимать не только в вопросах образования и воспитания, но и в широкой проблематике культурной и социальной жизни.

Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о системообразующей роли педагогического образования, которое оно может играть в строительстве, трансформации и оптимизации регионального социокультурного пространства. Реализовать эти функции педагогическое образование может при выполнении как внешних, так и внутренних социально-педагогических условий. Внешние условия задает социокультурное пространство региона, они состоят:

- в признании обществом высокой социокультурной значимости педагогического образования и адекватной оценке педагогической профессии;
- наличии современной и разветвленной системы подготовки и повышения квалификации учителей в регионе;
- использовании органами управления образованием практики общественно-государственного взаимодействия;
- деятельности общественных институтов поддержки образования (общественных организаций, фондов, объединений).

Внутренние условия обеспечивают эффективное функционирование самого педагогического образования:

1) все уровни педагогического образования должны быть ориентированы на взаимодействие с обществом, различными (не только традиционно попадающими в сферу интересов образования) социальными институтами;

2) развитие дополнительных линий коммуникации между всеми уровнями педагогического образования, для ускорения научно-практического обмена новшествами;

3) расширение базы для аксиологического, методологического и педагогического единства профессионально-педагогического сообщества, которое должно детерминироваться всей системой педагогического образования.

Правомерность именно такой совокупности социально-педагогических условий лучше всего экспериментально проверить в рамках региональной системы образования, а также при построении модели развития педагогического образования в России.

Примечания

¹ *Бажина И.А.* Регионализация как социально-педагогический феномен. Казань: Изд-во КГУ, 2002. 200 с.

² *Вершовский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. С. 56.

³ *Фурсенко А.* Интервью // Новая газета. 2009. 8 октября.

⁴ *Козырев В.А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 1999. 276 с.

⁵ *Бережнова Е.В., Краевский В.В.* Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. № 1. С. 24.

⁶ *Торрингтон Д., Холл Л., Тэйлор С.* Управление человеческими ресурсами: учебник / пер. с англ. М.: Дело и сервис, 2004. С. 534.

⁷ *Эфендиев А.Г.* Московский учитель: штрихи социологического портрета. М.: Диалог-МГУ, 1997. 197 с.

⁸ *Зиятдинова Ф.Г.* Социальные проблемы образования. М.: Изд-во РГГУ, 1999. 282 с.

⁹ *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

¹⁰ *Фруммин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Изд-во КГУ, 1999. С. 191.

¹¹ *Барбер Б.* Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности // Американская социология. М.: Прогресс, 1972. С. 236.

¹² *Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. М.: Педагогика, 1990. С. 33.

¹³ *Тумалев В.В.* Учителство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1. Учителство как социально-профессиональная страта. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1995. 42 с.

¹⁴ *Филиппов Ф.Р.* Указ. соч. С. 76.

¹⁵ *Кольчева З.И.* Социальное развитие личности будущего учителя в свете ноосферных идей. СПб.: ИОВ РАО, 2005. С. 27.

¹⁶ *Тумалев В.В.* Указ. соч. С. 8.

¹⁷ *Шевелев А.Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. С. 16.

¹⁸ *Паначин Ф.Г.* Учителство и революционное движение в России (конец XIX – начало XX века). М.: Педагогика, 1986. С. 83.

¹⁹ *Михайлова М.В.* Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России. М., 1993. 286 с.

²⁰ *Паначин Ф.Г.* Указ. соч. С. 8.

²¹ *Миропольский С.* Школа и государство. СПб., 1876. С. 24.

²² *Михайлова М.В.* Указ. соч. С. 112.

²³ *Тебиев Б.Х.* На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в. М.: Интеллект, 1996. С. 89.

²⁴ *Михайлова М.В.* Указ. соч. С. 115.

²⁵ *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики / предисл. Н.В. Бордовской; послесл. В.П. Борисенкова. СПб.: Алетейя, 2004. С. 33.

²⁶ *Днепров Э.Д.* Современная реформа образования в России. М.: Наука, 1998. С. 63.

²⁷ *Фрумин И.Д.* Введение в теорию и практику демократизации образования. Красноярск: Изд-во КГУ, 1998. С. 214.

3.4. Анализ перспектив развития российской и мировой системы педагогического образования

В параграфе решаются исследовательские задачи по проведению сравнительного анализа состояния подготовки учителей в России и различных странах мира, выделены общие и особенные черты этих процессов, обусловленные социокультурными изменениями.

В традиционной компартиvistике проблема подготовки учительских кадров в различных странах мира имеет давнюю историю. Еще в середине XIX в. наиболее распространенным способом знакомства с образовательными системами были педагогические поездки, путешествия. Именно поездка К.Д. Ушинского по странам Европы подтолкнула его к написанию «Проекта устройства учительских институтов в России». Среди современных ученых внимание к проблеме подготовки педагогических кадров также является традиционной областью научных интересов. В отличие от преимущественно описательной формы компартиvistических исследований сегодня педагоги большое внимание отводят анализу внешних факторов, определяющих внутреннюю структуру системы образования: социально-экономических, культурных условий, исторические и национальные традиции, менталитет населения, что требует проведения междисциплинарных исследований, обращения к смежным наукам. Н.В. Гороховатская исследует подготовку учителя европейской средней школы в условиях инновационных процессов. Особый интерес в ее работах представляет описание методик и критериев оценки качества подготовки учителя в европейских странах. Е.Б. Лысова изучает проблемы подготовки учителя за рубежом, Е.И. Бражник рассматривает интеграционные процессы в европейском образовании, А.П. Лиферов – интеграционные процессы в высшем образовании. В учебных пособиях и монографиях А.Н. Джуринского, Б.Л. Вульфсона приводятся сравнительные данные по ведущим странам мира. Ряд авторов делают акцент на исследовании специфики подготовки педагогических кадров в отдельных странах (С. В. Владимирова, Н.В. Малкова, М.Н. Певзнер, Л.И. Писарева, Ю.И. Семенова, и др.)

Интерес науки и общества к проблемам педагогического образования обусловлен, в том числе, массовостью профессиональной группы. По данным начала 90-х гг. XX в., в мире насчитывалось свыше 60 млн педагогов, более 2/3 из них являлись учителями начальных и средних школ, за последние 20 лет численность учительства значительно выросла за счет расширения образовательных возможностей в развивающихся странах. Помимо этого фактора интерес к профессиональному педагогическому образованию связан во всем мире с осознанием важности образования для экономического, социального и политического развития страны. Особенно заметны эти тенденции стали в последнее время.

Признание образования в качестве приоритетной сферы общественной жизни, которое было сделано на уровне руководителей практически всех стран, еще не гарантирует решения внутренних и внешних противоречий в развитии педагогического образования. Так, исследователи отмечают, что количественный рост числа учителей во многих странах чреват утратой престижа, падением качества педагогического образования и внутренней дифференциацией педагогической деятельности. Последнее связано с появлением новых видов учительской профессии (работа в классе, инспектирование, управление), требующих различных уровней квалификации и соответствующей оплаты труда. Дифференциация учительства также детерминирована сохранением дуализма в их подготовке – в некоторых странах (не только развивающихся, а, например, в Дании) для отдельных категорий учителей достаточно окончить среднюю школу, для других обязательен университетский диплом. Количественный рост учителей во всем мире происходит в основном за счет притока в образование женщин, что создает дополнительные новые проблемы образования (так, по данным социологов, женщины больше подвержены пролетаризации, они менее склонны к конфронтации с работодателем, менее мобильны, больше склонны просчитывать свои действия и т. д.)¹.

Нерешенные проблемы образования и учительства напрямую связаны с такими аспектами педагогического образования, как качество и стоимость подготовки педагогических кадров, низкая конкурентоспособность выпускников педагогических учебных заведений на рынке труда и т. д., которые глобализация всех сфер жизни современного мира сделала всеобщими.

Изучение теории и практики педагогического образования других стран (не только западных) должно быть направлено на поиск перспектив дальнейшего развития. Автор идеи создания европейского экономического сообщества Жан Моне считает, что создание новой Европы должно начинаться с культуры и образования. Поддерживая эти идеи, А.П. Валицкая пишет, что XXI в. должен стать веком образования, что сфера социокультурного проектирования должна стать первым и важнейшим направлением внутригосударственной политики для всех развитых стран мира². Особое место в данном процессе должно занимать

педагогическое образование, которое мы считаем необходимым рассматривать как социокультурный феномен.

Повышенное внимание к вопросам подготовки учительства начинается в современной истории с 60-х гг. XX в. В актах, принятых на специальной конференции ЮНЕСКО 1966 г., подчеркивалось, что среди различных факторов, влияющих на положение учителей, особое внимание нужно уделить заработной плате, поскольку в современных условиях другие факторы, в том числе авторитет в обществе и уважение к профессии учителя, в значительной степени зависят от их экономического положения. В документах зафиксировано, что заработная плата учителей должна:

- соответствовать значению педагогической деятельности, а следовательно, и самих учителей для общества;
- быть, по меньшей мере, соразмерной заработной плате, выплачиваемой лицам других профессий, требующих аналогичной или эквивалентной квалификации;
- предоставлять учителям средства, обеспечивающие им самим и их семьям удовлетворительный уровень жизни, дающий возможность повышать свою квалификацию путем продолжения образования и повышения культурного уровня.

На международных конференциях по образованию (1975 и 1985 гг.) отмечалось, что улучшение качества подготовки работников образования является одним из существенных факторов развития и важным условием любого нововведения в образовании. В документах специальной международной конференции по вопросам образования, состоявшейся на 35 сессии ЮНЕСКО в августе 1975 г. отмечалась, что невозможно снабдить будущего учителя знаниями и умениями достаточными для всей его профессиональной деятельности, что обусловлено постоянным обновлением общих и педагогических знаний и постоянными изменениями, происходящими в педагогических системах, а также ростом творческого характера педагогической деятельности. Поэтому первоначальная подготовка к профессии должна рассматриваться в процессе непрерывного педагогического образования учителей как первая фундаментальная стадия.

Итогом реализации этой политики стала рекомендация ЮНЕСКО о положении учителей, принятая в 1996 г. Это первый специальный между-

народный документ, обосновывающий приоритетную роль учительства в развитии образования, регламентирующий их профессиональное и социально-экономическое положение. В этом документе подчеркивается необходимость личной и коллективной ответственности учителей за образование учащихся и постоянное самообразование.

С 1996 г. страны мира должны регулярно предоставлять отчеты о юридическом и фактическом выполнении положений. В европейских странах пытаются сформулировать общие рекомендации в подготовке современного учителя. Совет Европы предлагает формировать новое мышление и развивать новые компетенции учителя, связанные с идеологией Единой Европы. Учитель должен сам поддерживать и транслировать ученикам ценности плюрализма и поликультурности, составляющие основу содержания и организации педагогического образования. Основой подготовки поликультурного учителя признается демократическая образовательная среда в педагогическом учебном заведении.

Внимание к педагогическому образованию на международном уровне было поддержано и национальными системами образования. Во всех развитых странах во второй половине XX в. были приняты законы о коренной реформе педагогического образования. В США «Закон о совершенствовании педагогических кадров» (1967 г.), в Англии – «Доклад комиссии Джеймса» (1972 г.), «Консультативный документ о подготовке учителей» (1979 г.), «Качество преподавания» (1983 г.), в Германии – «Тезисы о подготовке учителей» (1975 г.), «Решение постоянной комиссии министров образования и культуры Земель» (1979 г.), во Франции – «Закон об ориентации школьной системы» (1989 г.). Все документы о развитии национальных систем образования обязательно имеют разделы о подготовке учителей.

В конце XX в. разрабатывались концепции и проекты целостной реконструкции педагогического образования (в России Е. Белозерцева, в США проект рабочей группы Карнеги «Обученная нация: учителя для 21 века»). В настоящее время идет продолжение начатых преобразований, суть которых можно определить как становление новой системы непрерывного педагогического образования.

В настоящее время в мире существуют две модели педагогического образования: в ряде стран она развивается как самостоятельный сегмент

профессионального образования (Россия, Китай). В большинстве стран подготовку учителей осуществляют неспециализированные учебные заведения (университеты и колледжи, в которых подготовка учителей – это только одно из направлений образования). Профессиональная подготовка будущих учителей в большинстве европейских стран и США осуществляется по параллельной, последовательной и альтернативной моделям.

Система профессиональной подготовки в Англии и США является многоуровневой – бакалавр, магистр, продолжительность обучения 4–5 лет. Параллельная модель обучения включает в Англии 3, в России и США – 4 года полного обучения учителя и приводит к первой ступени образования. Такое обучение обеспечивается в России педагогическими университетами и институтами, в Англии – педагогическими колледжами «общего» профиля. Во Франции – высшими нормальными школами, в Дании такой тип образования дают университетские колледжи. Учителей начальной школы в Нидерландах в рамках данной модели готовят колледжи высшего профессионального образования, их насчитывается около 40, курс обучения в колледжах длится 4 года. Общее число педагогических колледжей в Англии, США и педагогических институтов в России сокращается. За период с 1995 по 2010 г. в России количество педагогических учебных заведений постепенно сокращалось, причем число высших педагогических учебных заведений за 15 лет значительно не уменьшилось, а число студентов в них даже возросло, но это за счет коммерческого набора, что демонстрируют данные табл. 9.

Таблица 9

Педагогические учебные заведения в Российской Федерации*

Тип учебного заведения	1995	1999	2000	2001	2002	2003
Педагогические училища	356	343	339	334	330	329
В них студентов, тыс. человек	234,2	219,5	214	205	206,2	208,7
Педагогические университеты (институты)	71	54	87	60	70	67
В них студентов, тыс. человек	312	294,8	586,8	364,2	466	474,6

* Образование в Российской Федерации: статистический ежегодник. М., 2005. С. 123.

Последовательная модель в Англии и США включает 3–4 года обучения по предмету специализации (первая степень), затем еще 1 год профессионально-педагогической подготовки, только после этого выдается сертификат об окончании курса. Такое обучение обеспечивается в технических педагогических колледжах, художественных педагогических колледжах, педагогических отделениях университетов. В России данный тип подготовки осуществляется в основном в классических университетах на 2–3 курсах обучения. В Нидерландах подобная модель образования для выпускников университетов используется на одногодичных курсах педагогической подготовки, которые поставляют 1 из 20 учителей, остальные 19 оканчивают колледжи высшего профессионального образования. Последовательная модель педагогического образования самая распространенная во Франции. В различные типы профессиональных учебных заведений поступают после окончания университетского курса (2–3 года) или после первой ступени университетского образования. Продолжительность педагогического образования в таком случае составляет 2 года, примерно 20 недель приходится на практику.

Помимо основных форм образования есть и альтернативные пути получения статуса квалифицированного учителя. В Англии – это схема контрактного обучения учителей; схема лицензированного обучения учителей; схема обучения учителей, прошедших педагогическую подготовку в странах, не входящих в Европейское сообщество; школьные центры по начальной педагогической подготовке учителей (открытые согласно Закону об образовании 1994 г.). Начиная с февраля 1994 г., на курсы неполного рабочего дня по подготовке учителей для получения сертификата ведет прием студентов Открытый университет в Лондоне. В США действуют аналогичные варианты альтернативного образования. В Дании начать работу учителем может любой желающий, даже без наличия специального педагогического образования, например в качестве помощника учителя. В России альтернативными путями являются институты, факультеты, отделения вторых профессий, срок обучения в которых варьируется в зависимости от уровня подготовки и может длиться от 1 до 3 лет.

Главной проблемой в педагогическом образовании является разработка учебных планов профессиональной подготовки учителя. Раньше в ее ос-

нове лежал технократический предметно-ориентированный подход. Считалось, что если будущий специалист пройдет успешно в процессе обучения определенные курсы общеобразовательных, специальных, профессиональных дисциплин и производственную практику, осуществляя самообразование в процессе своей профессиональной деятельности, он станет высококвалифицированным профессионалом. Специфика учебных планов, программ, соотношение основных блоков зависят от традиций, сложившихся в той или иной стране. Так, в ряде стран – США, Англия, Германия – преобладает практическая подготовка, в других – Франция, Россия – теоретическая подготовка будущих учителей, причем сегодня и в этих странах все большее количество часов стали отводить на практику и самостоятельную работу.

В педагогическом образовании России дольше, чем в других странах, сохранялся перевес в содержании образования при распределении часов на специальные дисциплины. В процентном соотношении это почти в два раза больше по сравнению с Англией и США. На психолого-педагогические дисциплины тратится в 2,5 раза меньше времени по сравнению с Англией и США, на педагогическую практику – в 3 раза меньше. Это приводило к тому, что при выборе педагогического учебного заведения абитуриенты шли не на специальность, а на любимый предмет. Так, в конце 80–90-х гг. XX в. опрос абитуриентов педвузов показал, что только 40% хотят быть учителем; 35–40% идут на любимый предмет; 20–25% вообще попали случайно³.

Признание значимости педагогической профессии для государства и общества выражается и в наличии общей тенденции стандартизации педагогического образования. Заказ государства к данному сегменту профессионального образования в России закреплен в законе «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования».

С сентября 2011 г. в России вводятся стандарты третьего поколения, устанавливающие в общей практике обучения уровневую модель «бакалавр-магистр» и дифференцированную систему аттестации (кредитно-зачетная), построенных в логике компетентностного подхода. Стандарты подготовки учителя разработаны и в других странах, причем в ряде государств (например, США, Япония, Франция) помимо образовательных стандартов действует еще и система лицензирования. Оценка результатов

и содержание образования подготовки педагогов в странах Европы и США уже несколько лет строится на основе педагогических компетенций, которыми должен обладать учитель, каждый блок компетенций отражает определенную сферу его профессиональной деятельности. Количество, набор, название этих компетенций в отдельных странах могут не совпадать, главное, что общим является толкование компетенций как синтеза знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности⁴.

Еще одним звеном педагогического образования является повышение квалификации. Все без исключения педагоги признавали приоритетное значение постоянного самообразования как основы развития профессионализма учителя. В России эту задачу решает сеть государственных учебных заведений – институты развития образования, институты повышения квалификации. Данная система складывалась на протяжении всех лет существования педагогического образования. За годы модернизации основы ее деятельности практически не изменились, эти учреждения работают как монополисты, используя административный ресурс.

В европейских странах большее внимание уделяют самообразованию учителей. Все учителя Англии и США обязаны участвовать во внутришкольном обучении (in Service Training), педагоги школ должны иметь хотя бы 5 рабочих дней в году на внутришкольное обучение⁵. Повышение квалификации учителей в большинстве стран является одной из задач учебных заведений, реализующих программы педагогического образования (высшие нормальные школы, университетские институты подготовки учителей во Франции, педагогические колледжи в США и др.).

Помимо общих тенденций в развитии педагогического образования во многих странах накоплен богатый опыт, который должен быть изучен и адаптирован к условиям России.

В структуре педагогического образования США выделяются вузы (4–5 лет), педагогические колледжи (4–5 лет), колледжи свободных искусств (4 года), младшие колледжи (2 года). Основная часть будущих учителей учится 4 года (70%), менее трети – 5 лет, остальные – 2 года. На педагогическую практику в университетах отводится 4–5 недель (примерно эти же сроки отводятся на практику в классических университетах

России⁶. Несмотря на разнообразие типов учебных заведений, в которых можно получить профессию учителя, в 90-х гг. XX в. в США отмечали высокий уровень неудовлетворенности педагогическим образованием. На этом фоне широкую известность имел проект группы Холмса «Учителя для будущего» 1984, разработанный группой деканов педагогических факультетов наиболее крупных и престижных университетов. Идея проекта – сделать так, чтобы учителя вошли в престижную группу профессионалов (как врачи, юристы, инженеры). В проекте выделялись пять направлений:

1. Поднять интеллектуальный уровень педагогического образования. Учитель должен быть высокообразованным специалистом, особое внимание в связи с этим необходимо уделять общему образованию. Для чего предлагалось продлить срок обучения учителей до 6 лет, из которых 4 – общее образование и специализация, а 2 последних – профессионально-педагогическая подготовка.

2. Введение новой структуры учительской специальности с жесткой увязкой уровня образования, опыта работы, заработной платы.

3. Разработка высоких экзаменационных стандартов для желающих работать в школе, введение лицензирования учителей.

4. Обеспечить органическую связь университетов с элементарными и средними школами. Создание школ профессионального совершенствования по аналогии с учебными клиниками.

5. Улучшить материальные условия школы как место работы и учебы учителей.

Многие направления реформ, предложенные группой Холмса, не выдержали испытания временем. Так, повышение уровня общеобразовательной подготовки в настоящее время не признается эффективным средством повышения качества педагогического образования.

В 1994 г. в США был выпущен доклад «В начале самое главное: чего ожидают американцы от государственных школ». 88% из опрошенных родителей ответили, что школы должны формировать и развивать компетентности, необходимые для мира труда (пунктуальность, взаимозависимость, самодисциплину)⁷. В ответ на потребности общества и реформированной школьной системы в качестве теоретической основы педагогического образования в США стали использовать идеи социального кон-

структивизма. Руководитель педагогических колледжей в Пенсильвании Элисон Кук-Сазер в рамках данной концепции так формулирует цель их деятельности: подготовить думающих, критически мыслящих, способных учителей, которые будут работать с полным сознанием того, что их ученики учатся, проникая в смысл вещей, и что к каждому из них надо относиться с уважением. Для решения такой задачи необходимо знание педагогической теории и умение применять ее на практике. Поэтому в содержание образования современных педагогических колледжей входят курсы «Образование 200», раскрывающий основные проблемы образования США, «Образование 210, 240, 250, 266» (каждый из курсов посвящен отдельным проблемам – особенности работы с детьми, у которых есть трудности с английским языком; количественные исследования в образовании, школы в американских городах). На сайтах колледжей часто встречаются идеи о необходимости подготовки выпускников к решительным действиям и переменам, тогда они всегда будут в состоянии сами планировать эти перемены в образовании и станут «агентами изменений». Для этой цели в учебном процессе колледжей широко используются такие формы образования, как дискуссии, проводимые самими студентами по отдельным вопросам учебно-воспитательного процесса, большое количество учебного времени отводится на научно-исследовательскую деятельность⁸.

Еще одной серьезной проблемой для педагогического образования США становится подготовка учителей к мультикультурному образованию. Причем эта проблема детерминирована современной ситуацией, но еще большее опасение вызывает ближайшее будущее американской системы образования. По подсчетам социологов количество цветных учащихся к 2035 г. достигнет в США 57%, притом что белые педагоги составляют сегодня 86% учительского контингента. В такой ситуации большинство учителей, по мнению исследователей, или игнорируют этническое меньшинство, или пытаются его ассимилировать к большинству. Ни та, ни другая позиция не является правильной. Поэтому стоит задача научить студентов колледжей работать с мультикультурным составом учащихся, для этого необходимо дополнить содержание образования этнокультурными знаниями. Еще один способ предлагает Хаберман, который выступает против универсального подхода в подготовке учителей в пользу контексту-

ального, что означает необходимость введения в программы педагогических курсов рассмотрение проблем влияния на усвоение знаний учащимися таких факторов, как бедность, расовая и культурная принадлежность. Культурно-компетентный педагог поможет детям в утверждении своей культурной идентичности. Оптимальным вариантом решения проблемы мультикультурного образования педагоги и политики считают создание условий для предоставления ученику возможности учиться у педагога своей культуры, помимо технических проблем это требует отказаться от традиционного евроцентризма в подготовке учителей⁹.

Свои способы решения проблем находят в педагогическом образовании Германии. В этой стране учителя имеют один из самых высоких статусов в Европе, его труд оплачивается выше среднего в промышленности, и как государственный служащий учитель пользуется многими льготами. Пример Германии демонстрирует, что материальная поддержка и государственные гарантии являются самым главным фактором в общественном статусе профессии, но выбор учительской профессии у большей части студентов педагогических учебных заведений связан не только с финансовыми вопросами. Среди главных мотивов выбора профессии учителя у студентов педагогических колледжей стоят: умение и желание работать с детьми и подростками; высокая оценка достоинств профессии; широкий выбор предметов для изучения. Материальные мотивы (заработная плата, отпуск, пенсионное обеспечение), как показывают опросы, отодвигались на второй план¹⁰.

В начале XXI в. в Германии были вынесены на рассмотрение общественности несколько моделей реформирования образования, основная цель реформы – демократизация, т. е. доступность образования для всех слоев населения, пересмотр содержания образования различных типов основной школы (единой, реальной, гимназии). Что поставило задачу перед педагогическим образованием Германии – дополнить специальную компетентность учителя социальной компетентностью, способностью адекватно реагировать на реальные ситуации жизнедеятельности детей. Для этого предлагалось введение блока «Профессиоведение», способного обеспечить высокий интегративный уровень подготовки специалистов, достижение институционального единства двух взаимосвязанных процессов педагогического образования – обучения и воспитания¹¹.

Еще одной задачей ближайшего времени в Германии является изменение традиционной системы организации педагогической практики. К числу главных недостатков педагогического образования Германии исследователи относят то, что педагогическая практика начинается только после 3–4 лет обучения, поэтому студенты могут проверить правильность выбора профессии в самом конце образования, что имеет последствия уже в процессе профессиональной деятельности. Так, проведенный среди педагогов опрос показал несоответствие ожиданий и реальности: более половины – 55% учителей со стажем готовы поменять место работы. Только 45% посчитали свой выбор единственно правильным. На вопрос, «Довольны ли вы своей профессией?», ответили:

- очень довольны – от 15–23%;
- довольны от 32–82%;
- отчасти от 5,9 до 53%;
- не довольны от 5,9 до 16%;
- очень не довольны от 4,9 до 15%¹².

Среди «наиболее довольных» большинство составили учителя гимназий, где выше уровень заработной платы и отборный контингент учеников. Все немецкие учителя в качестве основных профессиональных проблем современной системы образования называют: многоплановость профессии, выполнение различных видов деятельности; увеличение общей нагрузки параллельно с постановкой более сложных целей и задач; психическая напряженность из-за опасения не соответствовать этим задачам; сложность совмещения профессии и личной жизни.

Государственность учебных заведений педагогического образования – отличительная черта России и Франции. В нормативных документах Франции закреплены принципы государственной политики в деле подготовки учителей: непрерывность, необходимость подготовки квалифицированных кадров для образования; качество образования; культуросообразность (построение этого процесса как элемента культуры человеческой цивилизации и одновременно составляющей части и зеркала культурной традиции отдельной страны); личностной ориентации (педагогическое образование должно обеспечить общественную поддержку для вхождения человека в культурное пространство); профессиональной ответственности и требовательности; побудительной активности и творческой инициативы.

Подготовка педагогических кадров во Франции включена в систему высшего образования.

Согласно закону об образовании Франции с 1 сентября 1991 г. для работы на всех ступенях необходим диплом о высшем образовании, который можно получить после успешной сдачи экзамена в одном из педагогических институтов университетского типа, во Франции их около 29¹³. Эти институты являются государственными учебными заведениями, связанными с одним или несколькими университетами. С 1986—1991 гг. в учебный курс университетов для студентов, выбравших педагогическую специальность, был включен интегрированный курс по педагогическим дисциплинам. Сегодня для будущей педагогической деятельности во Франции нужны два диплома: об университетской подготовке и профессиональной пригодности. Первый выдается после 2—4 лет обучения и успешной сдачи экзамена по профилю специализации, вторым заканчивается практическая профессионально-педагогическая подготовка. Каждый из звеньев образования работает автономно, но между ними существуют нормативно определенные правила и тесная связь. При поступлении в университет нужно четко указать тип школы, в которой абитуриент хочет работать, от чего зависит набор изучаемых дисциплин, кроме этого при собеседовании выясняется мотивированность абитуриента на профессию. Еще одной характерной для системы образования Франции чертой является подготовка педагогов непосредственно под заказ муниципалитета.

В законе 1991 г. также отмечается, что для педагога во Франции важно профессиональное качество, определяемое как «умение работать в команде», создание условий поддержки неуспевающих учеников, проявление инициативы, самостоятельности и ответственности при выборе учебных средств и методов обучения. Государственный заказ на подготовку учителей с набором современных профессиональных умений потребовал помимо изменений в структуре педагогической подготовки заняться модернизацией его содержания, форм, методов, что обусловлено социокультурными процессами. Помимо вопросов, связанных с подготовкой учителей, закон определил для всех учебных заведений обязательный план переподготовки педагогических кадров. Академические миссии, которых 28 (по числу учебных округов) имеют отличия в структуре, обусловленные местными условиями. Кроме миссий существуют летние университеты, ста-

жировки, курсы. С 1998 г. педагогические институты также получили право осуществлять программы продолжающегося образования.

Особенностью педагогического образования Франции является многообразие ее видов, вариативность, государственная поддержка и стимулирование даже тех, кто только готовится стать учителем. Учительство обладает во Франции высоким социальным статусом, на что работает не только система материального поощрения, но и другие механизмы. Так, уже в годы учебы в педагогическом институте или нормальной школе студент выпускного курса становится государственным служащим и начинает получать заработную плату, за которую должен выполнять определенные требования: не пропускать занятия, не работать в других местах и т. д. Еще один интересный для России опыт связан с проведением общегосударственного конкурса на право занятия должности учителя школы, в котором могут участвовать даже студенты, за каждый успешно пройденный этап участники конкурса получают бонусы, а победители – пожизненное место в школе¹⁴.

В Соединенном Королевстве Великобритании в результате реформ 1988, 1994, 1998 г. изменилось представление о содержании школьного и педагогического образования. Несколько лет в Британии дискутировался вопрос о выборе одной из двух моделей подготовки учителей – традиционной, сочетающей теорию и практику, и моделью ученичества, в рамках которой будущие учителя осваивают профессию в школе под руководством опытных педагогов-новаторов. Победу одержали сторонники традиционной модели, но под влиянием второй она также изменилась. В настоящее время для преподавания на всех ступенях школьного образования в Англии необходимо иметь статус квалифицированного педагога (Qualified Teacher Status). Образование должно строиться с учетом не только современного, но и перспективного духовного, культурного, умственного и физического развития учащихся. Что задает и новые цели педагогического образования – подготовить учителя-исследователя, рефлексирующего практика, ценностными ориентациями которого являются профессионализм и компетентность. Для оптимизации этого процесса разработана модель современного учителя, ценностными основаниями которой являются демократические, гуманистические и аксиологические принципы; осуществляется модернизация содержания образования с точки зрения

углубления его ценностных значений, в этом контексте разрабатываются новые учебные планы и программы. Так как учитель невольно транслирует ученикам свои ценности, важно, чтобы они совпадали с ценностями школы и общества. В Британии к ним относятся «культура, индивидуальность, национальное сознание, интеллектуальные и академические ценности, мир, международное понимание, права человека, окружающая среда, гендерное равноправие, антирасизм, труд, экономические ценности, здоровье, а также общечеловеческие ценности – толерантность, солидарность и сотрудничество (Values in Education, 1996). В документе «Классификация учителя: профессиональные стандарты» закреплён национальный образ учителя. Учителя должны понимать и выполнять профессиональный кодекс британского учителя, демонстрируя и внедряя в школьную жизнь ценности, отношения и поведение, которых они ждут от своих учеников.

Интересный для России опыт демонстрирует система педагогического образования в Китае, которая с 50-х гг. XX в. строилась по образцу советской. Она традиционно подразделяется на допрофессиональную и послепрофессиональную подготовку. Подготовку учителей осуществляют педагогические университеты и институты, средние педагогические училища и высшие краткосрочные колледжи. В 2002 г. насчитывалось 430 педагогических училищ, 85 краткосрочных колледжей и 118 специализированных вузов. Соотношение количества учащихся в училищах – 601 тыс. человек, в вузах – 1541,6 тыс. человек.

«Закон об учителях» (1993) впервые ввел обязательные требования к уровню образования учителей: для начальной школы достаточно окончить педагогическое училище, для средней – оно должно быть не ниже высшего колледжа или вуза. В Китае наблюдается двойственная тенденция, так, с 1992 г. ряд педагогических вузов были преобразованы в вузы другого профиля, но ряду непрофильных вузов было разрешено готовить учителей. Закон четко определил права учителей, значимые государственные гарантии (хотя учитель не является государственным служащим). Главным результатом принятия закона стало повышение статуса учителя. Объективным подтверждением этого стали социологические опросы, согласно которым 73,94% горожан не возражают, чтобы их дети избрали профессию учителя. Реформа педагогического образования в Китае продолжается,

планируется повышение уровня всех учительских дипломов (довузовских), что приведет к изменению традиционной модели подготовки учителей. Центральным звеном педагогического образования станут педагогические университеты, многочисленные сегодня педагогические училища будут закрыты, а краткосрочные колледжи войдут в состав университетов. Первым шагом в направлении изменения традиционной структуры стало включение системы повышения квалификации в состав педагогических университетов¹⁵.

Педагогическое образование в Китае движется в сторону создания единой системы. Все типы и уровни педагогического образования рассматриваются в комплексе, обеспечивая непрерывное педагогическое образование. Управление педагогическими вузами и институтами повышения квалификации передается провинциям. Стимулируется дальнейшая информатизация педагогического образования. В 2003 г. был запущен проект «Единая всекитайская сеть обучения учителей», его координируют лучшие педагогические вузы, переобучение в ней проходят все образовательные учебные заведения. Непрерывно совершенствуется система мониторинга педагогического образования.

Российское педагогическое образование практически одновременно с западными странами вступило в полосу модернизации. На уровне теории и практических разработок уже в конце 1980-х гг. появились современные по тем временам (и даже сегодня) документы. Например, комплексная целевая программа «Учитель советской школы» 1987 г.¹⁶ Комплекс направлений программы вполне совпадает с изменениями, которые в то время декларировали реформаторы в западных странах: непрерывное образование, совершенствование системы отбора абитуриентов, мотивированных на педагогическую профессию, единство всех звеньев педагогического образования, использование задачного подхода (т. е. практикоориентированность) в содержании образования. В программе по-новому формулировались цели педагогического образования, они включали описание социальной и профессиональной направленности личности будущего учителя, творческой природы педагогической деятельности, отношений с учащимся, коллегами, родителями, его профессиональных качеств, ценностей, убеждений. Задавался подход к педагогическому образованию как целостному процессу, главный ориентир в

содержании образования был направлен на развитие методологической культуры будущего учителя. Но если в документах западных коллег уже активно проводились идеи о социокультурной обусловленности педагогической деятельности, то в российской программе 1987 г. она еще не просматривается. Комплексная программа, несмотря на практико-ориентированную и современную форму, не была реализована, став, скорее, ориентиром в направлении научных исследований.

Один из разработчиков концепции Е.Н. Шиянов в 90-х гг. XX в. стал писать о гуманизации педагогического образования, что «предполагало самоопределение учителя в мировой и национальной культуре, в том числе и педагогической, выработка на этой основе социально-профессиональной позиции, ценностного отношения к педагогической деятельности, творческого индивидуального стиля». Е.Н. Шиянов выделил условия гуманизации педагогического образования: гуманитаризация педагогического образования; личностно-деятельностный подход, как ведущая стратегия гуманизации педагогического образования; гуманизация общения; индивидуализация подготовки учителя¹⁷.

В качестве реальных шагов модернизации и развития непрерывного педагогического образования в России в 1990-х гг. стали создаваться учебно-научно-педагогические комплексы (УНПК) в Барнауле, Волгограде, Ульяновске. Получили развитие три вида УНПК – комплекс на основе интеграции кафедры в центр подготовки, повышения квалификации для школ и дошкольных учреждений; УНПК, в структуру которого входят ВУЗ, НИИ, общеобразовательные школы. Третья модель объединяла в комплекс ВУЗ, ИПКРО и школы. Эти комплексы решали региональные и вузовские проблемы (создание единой системы, подготовка кадров под заказ системы образования, подбор мотивированных на педагогическую профессию школьников). Оценивая невысокую результативность их деятельности, можно предположить, что формальная интеграция отдельных звеньев системы образования в регионе не имеет смысла без реальной государственной поддержки и единства финансирования, без использования новых механизмов формирования образовательной политики и при отсутствии регионального педагогического сообщества, а главное, без изменений в содержании педагогического образования¹⁸.

Россия, разрушив железный занавес, вместе с расширением пространства свободы получила сходные социальные, экономические и политические проблемы. Уже с конца 90-х гг. XX в. педагоги охарактеризовали ситуацию в российском образовании как парадигмальный кризис. По мнению П. Щедровицкого, уже сменились: катехезическая (наставленческая), эпистемологическая (знаниевая), инструментально-технологическая, зреет новая педагогика, которая должна конструктивно объединить нормы, знания и средства, т. е. выступить в синтетической функции по отношению к уже имеющимся педагогикам.

Анализ ряда современных работ по проблемам российского образования дает основание говорить о кризисе ценностных ориентиров отечественной школы (А.П. Валицкая, П.А. Гагаев, Л.И. Новикова, Н.Д. Никандров и др.) и одновременно может оцениваться как период восстановления традиций отечественной общественно-педагогической мысли. А.П. Валицкая видит выход в культуротворческой переориентации образования. В.В. Кумарин для преодоления кризиса предлагает вернуться к природосообразности. Х.Г. Тхагапсоев обосновывает переход к культуроконтекстной и культуротворческой модификации образования. Почти все авторы поддерживают идеи Н.Д. Никандро́ва о необходимости увеличения дозы культуры в образовании¹⁹. Это потребует, по мнению Е.В. Бондаревской, изменения представлений о личности, которая, помимо социальных качеств, наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции, пересмотру отношения к ученику как объекту — он становится субъектом образования и собственной жизни, эти изменения также являются отражением процесса гуманизации образования.

Реформа педагогического образования в России готовилась на протяжении всего переходного периода, но единственными нормативными документами, направленными непосредственно на данный сегмент системы образования, стали Программа модернизации педагогического образования, Приказ № 1313 Министерства образования от 01.04.2003 г. «О программе модернизации педагогического образования», в которых заложена система мер по созданию механизма эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в современных условиях. Основная задача модернизации педагогического образования состо-

яла в его интеграции в мировое образовательное пространство, что потребовало:

- оптимизации структуры и совершенствования организации профессиональной подготовки педагогов;
- совершенствования содержания и форм подготовки педагогов;
- достижения его конвертируемости;
- повышения методологического уровня преподавания и научно-исследовательской работы;
- обеспечения научного и учебно-методического обновления педагогического образования²⁰.

Часть направлений модернизации уже устарела, часть была выполнена, особенно в том, что касается материального обеспечения, внедрения технологических новшеств, частичного перехода на уровневую систему образования. Реформирование системы управления предполагало оптимизацию взаимодействия регионов и центра в вопросах функционирования педагогических учебных заведений всех уровней. Социальный аспект программы был связан с созданием системы трудоустройства выпускников педагогических вузов. Еще одним направлением программы стало поощрение и стимулирование сотрудничества как внутри российской системы педагогического образования, так и с коллегами из других стран.

Многие положения программы были разработаны В.А. Болотовым, в исследованиях которого с конца 1990-х гг. можно рассмотреть научное обоснование некоторых государственных решений. В качестве стратегических задач педагогического образования он выделял такие, как преодоление отставания системы педагогического образования от общих процессов обновления общеобразовательной школы, организация его деятельности как опережающей по отношению к практической деятельности образовательных учреждений. Для этого предлагалось провести целый комплекс управленческих решений: уточнить стратегию развития педагогического образования в новых социально-экономических условиях и сложившейся социокультурной ситуации с учетом задач очередного этапа реформирования системы образования; провести концептуальное, содержательное и технологическое согласование государственных образовательных стандартов различных уровней и ступеней образования; наряду с повышением уровня фундаментальной подготовки учителя расширить прак-

тическую направленность педагогического образования, усилить его инновационный компонент, расширить подготовку студентов для работы с учащимися; активизировать разработку новых технологий подготовки учителя в изменяющихся условиях; обеспечить разработку новых образовательных программ и технологий подготовки учителя для малокомплектной школы; подготовить систему оценки качества педагогического образования; разработать научно-методическое обеспечение; определить характер связей основного и дополнительного педагогического образования; создать комплексные целевые программы подготовки педагогов высшей школы; совершенствовать нормативно-правовую базу образования; обеспечить финансовую поддержку²¹.

По отдельным направлениям модернизации в течение 10 лет после выхода данного исследования российское педагогическое образование двигалось достаточно успешно. Но это не смогло изменить главного — повышения статуса профессии в обществе. Как показывает опыт западных коллег, первым шагом в этом направлении должно быть достойное материальное обеспечение учителей, повышение их нормативного статуса (государственные служащие), только после таких мер можно проводить другие преобразования. В числе педагогических мер В.А. Болотов предлагал выйти на личностную парадигму педагогической деятельности. Для чего нужно специально готовить учителя, который должен знать личностные проблемы учеников и строить учебную ситуацию в контексте этих проблем; образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового диалога; должны быть созданы условия для творческого самопроявления ученика в игре, мыследействии, состязании, конфликте.

Вслед за западными коллегами В.А. Болотов писал о необходимости подготовки педагога — профессионала, которого определял как профессионально образованную личность, умеющую работать с процессами образования и развития, владеющую профессиональной деятельностью и средствами ее развития. Автор предлагал изменить содержательный и технологический процесс профессиональной подготовки учителя, переориентировать ее с предметно-методической ориентации на развитие личности; с усвоения прагматических знаний, умений и навыков — на овладение культурой и методологией педагогической работы²². Симптоматично

широкое использование в работах В.А. Болотова термина «подготовка», в котором отражается суть предлагаемых перемен – технологических и организационных. Нам кажется, что без изменения ценностных и социокультурных процессов в педагогическом образовании возможно готовить профессионалов в своем узком сегменте, но выйти на уровень социокультурных процессов (а именно это диктуют тенденции и факторы развития общества и образования) субъекты педагогического образования не смогут.

Нам импонирует подход В.А. Бордовского, который отмечал, что нужно качественно новое педагогическое образование, которое позволило бы человеку не просто решать узкопрофессиональные задачи, а быть универсальным в освоении культуры и ее трансляции²³.

Несмотря на завершение действия Программы модернизации педагогического образования в 2010 г., состояние педагогического образования и сегодня можно было бы определить словом «кризис», но на повестке дня стоит вопрос не о реформе, а ликвидации данного сегмента профессионального образования. Подтверждением этих планов является то, что в последних документах по вопросам реформирования образования России проблемы педагогического образования не выделяются как самостоятельные.

В «Предложениях по комплексной модернизации сферы образования в рамках долгосрочной концепции социально-экономического развития РФ» определяется цель государственной политики в области образования – повышение качества, доступности образовательных услуг в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Это предполагает решение ряда задач: обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными организациями (в том числе за счет внедрения механизмов оценки качества профессионального образования, создания в регионах интегрированных центров сертификации и присвоения профессиональных квалификаций), широкое системное распространение модульных программ профессиональной подготовки, обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий, участие общественности в управлении ОУ (попечительские, управляющие советы). Развитие системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации научно-педагогических и педагогических кад-

ров для всех уровней системы образования. В Программе предполагалось увеличить расходы государства на образование с 4,6% ВВП (2006–2007 гг.) до 5,5% – в 2020 г.

В Программе развития образования России до 2020 г. обозначены приоритеты системы образования: обеспечение доступности современного качества образования; повышение конкурентоспособности профессионального образования; обновление организационно-экономических механизмов; создание системы непрерывного образования, здесь также нет специальных разделов, посвященных вопросам педагогического образования.

В исследовании Е.И. Бражник приводит слова французского компаративиста Jean-Michel Leclercq, отмечавшего, что европейские системы образования должны совместно реагировать на вызовы современности, руководствуясь принципами: признанием права для всех; признания образования как национальной сферы, т. е. сектора, где необходимо минимальное вмешательство государства; обеспечение качества образования; повышение квалификации учителей, адаптация их подготовки к современным условиям; развитие европейского измерения в педагогическом образовании²⁴.

Эти принципы не должны противоречить главной идее всех программ реформирования и теоретических концепций педагогического образования последних десятилетий. В их основе лежит задача создания системы непрерывного педагогического образования, для выполнения которой необходимо решение ряда более частных проблем:

1. Совершенствование системы отбора молодежи, мотивированной, способной к педагогической работе. В разных странах накоплен опыт в этом направлении: в России широко использовалась практика создания педагогических школ, школ будущего учителя при педагогических институтах, педагогических классов в школах. В гимназиях ФРГ преподаются курсы психологии и педагогики, открываются педагогические классы, где можно получить специальность воспитателя и учителя. В США молодые люди, имеющие склонность к педагогической профессии, объединяются в Ассоциацию будущих учителей, организующую семинары, летние лагеря и т. д. В Англии после поступления в колледж все студенты закрепляются за одной из школ согласно контракту, где работают в разном качестве (помощник учителя, тьютор). Но сказать, что эта проблема успешно

решается, не могут нигде, процент получивших педагогическую специальность и пришедших в систему образования во всех странах демонстрирует актуальность данной задачи.

2. Развитие многообразных форм подготовки учителей (педагогических колледжей, институтов или университетов), но при этом во всех странах ярко выражена тенденция перехода на высшее образование учителей. Преодолеть до конца дуализм подготовки учителей еще не удалось, хотя найден эффективный путь для этого: полученный уровень образования должен четко соответствовать количеству лет обучения, учебной программе и как результат – занимаемой должности и заработной плате.

3. Должно произойти изменение всех сторон педагогического образования. На содержание, соотношение учебных программ, выбор форм и методов обучения в разных странах оказывают влияние национальные традиции, практика педагогического образования. Так, в России, ФРГ, Японии на общеобразовательные предметы отводилось 20–30% учебного времени, в США первые 2 года студенты изучают общеобразовательные предметы (причем объем редко превосходит школьные курсы, из-за низкого качества предварительной подготовки вузы вынуждены вводить выравнивающие курсы). Уже с 1990-х гг. в США, Англии, Канаде на самостоятельное изучение отводилось до 60% учебного времени. Сегодня все страны идут по пути оптимизации этих блоков, снижения аудиторной нагрузки, и так как в большинстве стран психолого-педагогический блок подвергается критике за излишнюю теоретизированность, это позволяет некоторым ученым заявлять об отказе от теоретических курсов педагогики. Важной частью образования является педагогическая практика. Например, в России практика начинается с первого курса и завершается самостоятельной в течение 8 недель практикой в качестве учителя. В большинстве стран она начинается в последний год (США, Германия, Франция). В Германии стажировка начинается после прохождения теоретических курсов и длится от 2–3 лет. В большинстве стран трансформации образовательного процесса направлены на поиск путей вплетения практики в изучение педагогической теории.

4. Необходимо государственное признание периода адаптации молодого специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности значимой частью педагогической подготовки, ее цель заключается в форми-

ровании индивидуального стиля, активности и самостоятельности. Происходит поиск оптимальной модели адаптации (в России этот процесс называют наставничество, в Англии – пробный год (тьюторинг), в США (менторинг)). В России стажировка длится 3 года, но только после 5 лет можно претендовать на изменение статуса, в Англии и США достаточно одного года.

5. Во всех странах повышение квалификации работающих учителей (а также педагогов, прерывающих на время свою деятельность и снова приступающих к работе) осуществляется на долгосрочных и краткосрочных курсах – в вузах, специальных учреждениях повышения (или усовершенствования) квалификации, учительских центрах и школах (что характерно для Англии и США). Большинство стран поддерживают многообразие и конкуренцию различных учреждений в вопросах повышения квалификации, гибкость организации. Ученые и учителя признают, что профессиональное развитие должно осуществляться самими учителями и с их участием. Оно должно сосредоточиваться на основной цели образования: помогать ученикам учиться. Поэтому оценка любых программ повышения квалификации должна соотноситься с этой целью. В Китае функции повышения квалификации постепенно передаются педагогическим учебным заведениям. Значимую роль отводят самообразованию, стимулируя учительство на работу в библиотеках, организуя консультации ведущих учителей и преподавателей вузов, обмен опытом и новейшими методиками на совещаниях, семинарах, конференциях. Залогом успеха повышения квалификации признается создание условий для заинтересованности в повышении квалификации, самообразования (есть масса апробированных принципов – материальный стимул, введение временных лицензий, заключение временных контрактов на работу)²⁵.

Модернизация педагогического образования должна проводиться с соблюдением основных принципов функционирования современного образования, претендующего на статус основного условия и гаранта сохранения и развития цивилизации, таких как демократизация и децентрализация образования; регионализация образования; интеграция образования; инновационный характер деятельности образования; повышение социокультурной роли учительства; прогностическая направленность пе-

дагогической науки. Опыт развитых стран показывает, что при разработке планов развития и реформирования профессионального педагогического образования необходимо исходить из особенностей социально-экономического, исторического, педагогического, политического, социокультурного развития; изменений, которые характерны для современной науки; ближайших и перспективных планов развития общего образования. Это делает еще одним важным условием модернизации педагогического образования его органичное встраивание в региональное образовательное пространство. Именно на уровне региона педагогическое образование может реализовать свои социальные и культурные функции не только через традиционные механизмы (профессиональную деятельность педагогов, воспитание учеников и т. д.), но и через формирование профессионального педагогического сообщества, разработку и запуск механизмов его реального участия в решении образовательных проблем и всем спектре социокультурных процессов. Согласно нашей позиции, профессиональное педагогическое сообщество, являясь эталонной группой общества, может и должно участвовать в развитии региона. Педагогическое образование обладает помимо поставщика рабочей силы для системы образования еще и самооценностью как лично ориентированная система и может стать системообразующим фактором социокультурного развития страны и региона при выполнении ряда условий.

Примечания

¹ *Грачев В.Д. Гребеньков В.Н. Черкасова М.А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века. Ростов-на-Дону: Аркол, 2007. 171 с.

² *Валицкая А.П.* Образование в России: стратегия выбора. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. С. 8.

³ *Зиятдинова Ф.Г.* Социальные проблемы образования. М.: Изд-во РГГУ, 1999. С. 218.

⁴ *Бондаренко Е.Н.* Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в разных странах мира // Образование и общество. 2008. № 8. С. 43.

⁵ *Баскаев Р.М.* О состоянии и некоторых тенденциях современной подготовки педагогических кадров в России и за рубежом // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 83.

⁶ Пальянов М.П., Копытов А.Д. Образование и общество // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. Томск: STT, 2008. С. 68.

⁷ Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика: учебное пособие. М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 46.

⁸ Малкова Н.В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США // Педагогика. 2008. № 2. С. 76.

⁹ Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Мультикультурная подготовка учителя в США // Педагогика. 2008. № 4. С. 104.

¹⁰ Образцова Л.В. Вузовская наука о современных тенденциях модернизации педагогического процесса в школе ФРГ: сборник научных трудов. М., 2006. С. 52.

¹¹ Певзнер М.Н. Педагогическое образование в Германии: перспективы реформ // Педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: тезисы докладов и выступлений. В. Новгород: Изд-во НРЦРО, 1998. С. 5.

¹² Писарева Л.И. ФРГ: профессия учителя сегодня // Педагогика. 2008. № 10. С. 90–96.

¹³ Владимирова С. В. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров во Франции и России: дис. на соис. учен. ст. канд. пед. наук. СПб., 2001. С. 78.

¹⁴ Семенова Ю.И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 130.

¹⁵ Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ / отв. ред. Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяюмань. М., 2007. 592 с.

¹⁶ Комплексная целевая программа «Учитель советской школы» общая концепция исследования. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. 40 с.

¹⁷ Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М.; Ставрополь: Изд-во СГПИ, 1991. 206 с.

¹⁸ Лопаткин В.М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 150 с.

¹⁹ Цит. по: Савченко Е.А. Образовательная деятельность как социокультурный феномен, Брянск: Изд-во БГУ, 2005. 216 с.

²⁰ *Лопаткин В.М.* Указ. соч.

²¹ *Болотов В.А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.

²² *Болотов В.А.* Указ. соч. С. 237.

²³ *Бордовский В.А.* Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. С. 152.

²⁴ *Бражник Е.И.* Интеграционные процессы в современном российском образовании. СПб.: Изд-во БАН, 2001. С. 125.

²⁵ *Копытов А.Д., Новикова Т.Г., Пальянов М.П., Сетрукова Л.А., Федотова Е.Е., Черепанова Т.Б.* Развитие инновационных образовательных учреждений в России и за рубежом: коллективная монография / под общ. ред. А.Д. Копылова, Т.Б. Черепановой. Томск: Томский ЦНТИ, 2004. 230 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внимание, уделяемое подготовке учителей в последние годы во всех странах, обусловлено множеством факторов: современным этапом цивилизационного развития, который ставит учителя в качестве ключевой фигуры общества; повышением роли информации и знания в мире, обоснованной критикой традиционных подходов к организации педагогического образования. Все это детерминировало необходимость более тщательного изучения педагогического образования с точки зрения его социокультурной значимости.

История становления педагогического образования в России показала связь данного процесса с социокультурным развитием общества. Изучение процесса оформления понятия «педагогическое образование» показало, что оно шло через постепенное расширение традиционного феномена «подготовка учителей» по направлению к истинному смыслу педагогического образования, трактуемого в современной педагогической науке как широкое гуманитарное образование. В развитии понятия «педагогическое образование» мы выделили этапы, которые вполне соотносимы по содержанию с его реальной деятельностью в России:

- 1) XVIII – п. п. XIX в. (**латентный**);
- 2) середина XIX – конец XIX в. (**подготовительный**);
- 3) начало XX в. – 30-е гг. XX в. (**апробационный**);
- 4) 30-е гг. XX – конец XX в. (**эволюционный**);
- 5) конец XX – начало XXI в. (**инновационный**).

Современное толкование термина «педагогическое образование» позволяет говорить о том, что оно имеет разные смыслы: с точки зрения теории – это раздел педагогической науки, разрабатывающий вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов; в образовательной практике – это система и процесс непрерывного профессионального образо-

вания педагога, результатом которого является создание уникального профессионального сообщества.

Помимо этого, изучение истории становления понятия «педагогическое образование» показало недостаточность его толкования как педагогического феномена, а детерминировало выход в социокультурный контекст, что, в свою очередь, потребовало использования понятий, необходимых для выявления содержания феномена, таких как «образовательная среда», «образовательное пространство», «сфера образования». Социокультурная образовательная среда существует как определенная социокультурная система, задающая возможности для оптимальной социализации, инкультурации, самоидентификации, образования человека и обладающая необходимым потенциалом для его непрерывного развития. А социокультурное образовательное пространство есть социокультурное поле развития человека (или определенной общности), обладающее культурно-исторической памятью, способностью к самоорганизации, создающее условия для гармоничного существования человека в природе.

Это позволило определить педагогическое образование как социокультурный феномен, т. е. результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов.

Данное толкование термина «педагогическое образование» устанавливает перед педагогическим образованием новые социокультурные функции, которые делятся на культурные (усвоение, переработка и трансляция культуры); социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения); социально-политические (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества); просветительские (развитие и научно обоснованная модернизация образа детства и основных принципов воспитания и обучения).

Оптимальным масштабом реализации этих функций является регион. Исходя из позиции нового регионализма, в которой регион предстает живым, социально и интеллектуально конструируемым пространством, и,

признавая образование главным фактором воспроизводства и производства форм культуры в современном обществе, оно объективно разворачивается в региональных рамках, только там, учитывая природно-географическое, историко-культурное, национально-религиозное разнообразие России, образование отражает конкретные формы культуры. Педагогическое образование как часть системы образования России, с одной стороны, несет на себе черты регионального социокультурного своеобразия, с другой стороны, является средством его преобразования и успешной адаптации к единому образовательному пространству страны. Образование вообще, и педагогическое образование как его важнейшее звено, является системообразующей единицей, от которой зависит развитие регионального социокультурного пространства.

Регион – естественный и оптимальный масштаб изучения процесса развития и функционирования педагогического образования как социокультурного феномена. Это предположение позволило выявить линии влияния педагогического образования на социокультурное пространство региона, определить место и роль педагогического сообщества (как части педагогического образования) в развитии регионального проекта. Эти новые для педагогического образования функции оно может осуществлять через участие субъектов педагогического образования в формировании образовательной политики государства (региона); привлечение широкого круга социальных партнеров и трансляции ими ценностей современного общества и образования; содействие формированию нового культурного типа личности; развитие людских ресурсов, увеличение человеческого капитала; производство рабочей силы (в том числе и через старшую профильную школу); развитие социальных функций и статуса (учитель как помощник в процессе адаптации ребенка в обществе); объединение всего общества вокруг общей системы образования, воплощающей общественный идеал, транслируемый педагогическим образованием; широкое психолого-педагогическое просвещение населения; распространение через своих агентов (учителей, педагогов, студентов, родителей) идей гуманизма, демократии, уважения к человеку, развитие толерантности к другим народам и культурам.

Широкие возможности и пути влияния педагогического образования на социокультурное пространство позволили определить его миссию, обозначенную как сохранение, развитие, модернизация национальной куль-

туры, системы воспитания и обучения и увеличение педагогического потенциала страны.

В соответствии с ней задачи педагогического образования как социокультурного феномена состоят:

- в сохранении, развитии и трансляции социокультурного педагогического опыта;
- в формировании регионального педагогического сообщества;
- в создании условий для непрерывного личностного и профессионального роста будущего учителя, молодого специалиста, учителя-профессионала.

Для реализации этих задач должны быть созданы условия, часть которых связана с внешними к педагогическому образованию институтами:

1. Признание обществом высокой социокультурной значимости педагогического образования и адекватной оценки педагогической профессии.

2. Наличие современной и разветвленной системы подготовки и повышения квалификации учителей в регионе.

3. Использование органами управления образованием практики общественно-государственного взаимодействия.

4. Деятельность общественных институтов поддержки образования (общественных организаций, фондов, объединений).

Помимо внешних к образованию социальных и культурных факторов можно выделить и внутренние условия, обеспечивающие эффективное функционирование педагогического образования:

1) ориентация всех уровней педагогического образования на взаимодействие с обществом, различными (не только традиционно попадающими в сферу интересов образования) социальными институтами;

2) развитие дополнительных линий коммуникации между всеми уровнями педагогического образования для ускорения научно-практического обмена новшествами;

3) расширение базы для аксиологического, методологического и педагогического единства профессионально-педагогического сообщества, задаваемое всей системой педагогического образования.

В соответствии с основными характеристиками общественного устройства (постиндустриального, информационного, гражданского общества)

реформы любых уровней образования (в том числе педагогического) должны строиться с соблюдением следующих принципов:

- демократизация и децентрализация образования;
- регионализация образования;
- интеграция образования;
- инновационный характер деятельности образования;
- повышение социокультурной роли учительства;
- прогностический характер педагогической науки.

Главной идеей всех теоретических концепций и программ реформирования последних десятилетий в рамках педагогического образования в России и мире является создание системы непрерывного педагогического образования, для выполнения которой необходимо решение ряда более частных проблем:

- совершенствование системы отбора молодежи, мотивированной, способной к педагогической работе;
- преодоление дуализма подготовки учителей;
- изменение содержания образования;
- государственное и общественное признание значимой частью педагогического образования периода адаптации молодого специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности;
- поддержка многообразия и конкуренции различных учреждений повышения квалификации, выбор услуг которых должен осуществляться самими учителями;
- направления модернизации педагогического образования не должны противоречить принципам реформирования образования.

Нерешенность этих вопросов и отсутствие целостной системы непрерывного педагогического образования в очередной раз ставит перед российским образованием главный, кадровый вопрос. Учреждения высшего педагогического образования должны стать центрами непрерывного образования, так как за последние десятилетия именно они стояли в авангарде всех изменений в высшем профессиональном образовании. Они стали частью социокультурного образовательного пространства своих регионов и при осуществлении ряда условий смогут выполнять широкие функции и осуществлять миссию педагогического образования.

**Использование термина «педагогическое образование»
в учебниках, учебных пособиях и справочной литературе**

№	Название учебника, выходные данные	Определение понятия «педагогическое образование»	Разделы или главы о подготовке учителя
1	<i>Скворцов И.</i> Записки по педагогике. Ч. 1. Общая педагогика. СПб.: Тип. Елеонского Ф. и К, 1886. 140 с.	—	Требования к учителю «знакомство со всеми науками, занимающимися изучением духовной и телесной природы человека»
2	<i>Мальцев А.</i> Основания педагогики. СПб.: Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1885. 176 с.	—	Содержатся требования к учителю-воспитателю, знания, необходимые для него
3	<i>Олесницкий М.</i> Краткий курс педагогики. Руководство для женских учебных заведений с 2-годичным изучением педагогики. Киев, 1896. 150 с.	—	Нет
4	<i>Тойшер В.</i> Теоретическая педагогика. Общая дидактика. Мариуполь: Тип. А. Франтова, 1899. 180 с.	—	Преподаватель не может быть специалистом только в области филологии или математики, и не был бы в то же время специалистом в педагогике
5	Педагогика: учебное пособие / под ред. Г.И. Шуклиной. М.: Просвещение, 1966. 648 с.	—	В главе «Система народного образования» говорится о подготовке учителя. Есть специальная лекция Советский учитель
6	<i>Савин Н.В.</i> Педагогика: учебное пособие для педагогических училищ. М., 1978. 351 с.	—	Глава «Учитель – классный руководитель»

№	Название учебника, выходные данные	Определение понятия «педагогическое образование»	Разделы или главы о подготовке учителя
7	<i>Ильина Т.И.</i> Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение. 1984. 494 с.	—	Глава «Учитель советской школы», требования к учителю
8	Педагогика: учебное пособие / под ред. В.И. Пидкасистого. М.: Просвещение, 1993. 602 с.	—	Нет
9	<i>Безрукова В.С.</i> Педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 340 с.	—	Нет
10	<i>Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д.</i> Общие основы педагогики. М.: Просвещение, 2006. 574 с.	—	Раздел: «Педагогические технологии и мастерство учителя»
11	<i>Степаненков Н.К.</i> Педагогика: учебник для пед. вузов. 2-е изд. Минск: Ид-во В.М. Скаун, 2001. 448 с.	—	Нет
12	<i>Полонский В.М.</i> Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.	С. 60. Образование, направленное на подготовку учителей, воспитателей для работы в школах, дошкольных и др. образовательных учреждениях. Это образование можно получить в педагогических училищах, колледжах, учебно-педагогических комплексах	

№	Название учебника, выходные данные	Определение понятия «педагогическое образование»	Разделы или главы о подготовке учителя
13	Педагогический энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2008. 528 с.	<p>Система подготовки специалистов общего (дошкольного, начального, базового и среднего) образования. К работникам этой категории относятся также преподаватели общеобразовательных дисциплин профессиональных учебных заведений, педагогический персонал учреждений дополнительного образования, социальных работников. Иногда ПО обозначают профессиональную подготовку всех лиц, причастных к образованию и воспитанию подрастающих поколений (например, родителей). ПО направлено на решение 2-х задач: содействовать социально-ценному развитию личности будущих педагогов, во-вторых, способствовать профессиональному становлению и специализации в избранной области педагогической деятельности</p>	

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М.: Педагогика, 1994.
2. Акулова О.В. Развитие педагогической науки в информационном обществе // Наука образования. Омск: ОмГПУ, 2004. Вып. 22. С. 34–43.
3. Александрова Е.Я., Быховская И.М. Культурное пространство: парадигмы исследования, механизмы взаимодействия // Информационно-аналитический бюллетень. Культура России: возрождение или упадок? М., 1997. № 34.
4. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 320 с.
5. Ануковский В.А. Открытие учительской семинарии в Пскове // Журнал МНП. 1874. Ч. CLXXVI. С. 73–83.
6. Асадулина И.Г. Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: дис. на соис. учен. ст. д-ра соц. наук. Кострома, 2004. 440 с.
7. Афанасьев Ю.Н., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде: к концепции универсальной компоненты образования. М.: РГГУ, 1999. 55с.
8. Бажина И.А. Регионализация как социально-педагогический феномен. Казань: Изд-во КГУ, 2002. 200 с.
9. Барбер Б. Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности // Американская социология. М.: Прогресс, 1972. С. 235–247.
10. Баскаев Р.М. О состоянии и некоторых тенденциях современной подготовки педагогических кадров в России и за рубежом // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 81–91.
11. Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход в общественном знании. М.: МИРОС, 2002. 176 с.
12. Бельский И.Л. Роль географического фактора в отечественном историческом процессе. М.: Изд-во ИНИОН РАН, 2000. 110 с.
13. Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: дис. на соис. уч. степ. докт. пед. наук в форме научного доклада. Л., 1990. 50 с.
14. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 704 с.

15. *Белозерцев Е.П.* Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
16. *Бережнова Е.В., Краевский В.В.* Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. № 1. С. 22–28.
17. *Бережнова Л.Н.* Полиэтническая образовательная среда. СПб.: РГПУ, 2003. 203 с.
18. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
19. *Блинов В.М.* История становления и развития профессионально-педагогической подготовки учителя в Германии. Владимир: ВГПУ, 2001. 141 с.
20. *Бобрышов С.В.* Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
21. *Болотов В.А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.
22. *Бондаренко Е.Н.* Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в разных странах мира // Образование и общество. 2008. № 8. С. 42–44.
23. *Бордовский В.А.* Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 179 с.
24. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. 464 с.
25. *Бражник Е.И.* Интеграционные процессы в современном российском образовании. СПб.: Изд-во БАН, 2001. 199 с.
26. *Булкин А.П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2001. 208 с.
27. *Буторина Т.С.* Педагогическая регионология: учебное пособие. Архангельск: Изд-во АГТУ, 2004. 100 с.
28. *Вагурин В.А.* Синергетика эволюции современного общества. М.: КомКнига, 2006. 216 с.
29. *Валицкая А.П.* Образование в России: стратегия выбора. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 128 с.
30. *Вернадский В.И.* Несколько слов о ноосфере // Биосфера и ноосфера. М.: Рольф, 2002.

31. *Вершинина Н.А.* Структура педагогики: методология исследования. СПб.: Лемма, 2008. 314 с.
32. *Вершиловский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
33. *Видт И.Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
34. *Владимирова С. В.* Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров во Франции и России: дис. на соис. учен. ст. канд. пед. наук. СПб., 2001.
35. *Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С.* Мультикультурная подготовка учителя в США // Педагогика. 2008. № 4. С. 100–107.
36. *Воронов А.* Несколько педагогических заметок в интересах педагогики // СПб Ведомости. 1862. № 172–173.
37. *Воронцова В.Г.* Гуманитарные основания исследования образовательной среды // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. СПб.: СПб гос. универ. пед. мастерства, 2002. С. 3–14.
38. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896–1897 гг.). СПб., 1899. 61 с.
39. *Вульфсон Б.Л., Малькова З.А.* Сравнительная педагогика: учебное пособие. М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
40. *Гавриков А.Л.* Теоретические основы развития регионального университета: дис. на соис. учен. ст. д-ра соц. наук. Великий Новгород, 2001. 420 с.
41. *Гавриличев В.Е.* К.Д. Ушинский о педагогической подготовке учителя средней школы // Педагогическое образование в современных условиях: тезисы конференции. Ярославль: ЯГПУ, 1997. 371 с.
42. *Гаврилюк В.В.* Становление системы образования региона. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 240 с.
43. *Гагаев А.А., Гагаев В.А.* Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв.: культурно-исторический аспект. М.: Русское слово, 2002. 464 с.
44. *Газман О.О., Вейс Р.М., Крылова Н.Б.* Новые ценности образования. М., 1995. 104 с.

45. *Генкель Г.* Что такое народный университет? Его история, задачи, организация. СПб., 1908. 20 с.
46. *Герасимов Г.И.* Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: дис. на соис. учен. ст. д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
47. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской при участии Ч. Уайта. М., 1997. 80 с.
48. *Грачев В.Д., Гребеньков В.Н., Черкасова М.А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века. Ростов-на-Дону: Аркол, 2007. 171 с.
49. *Григорьев В.В.* Исторический очерк русской школы. М., 1900. 770 с.
50. *Замятин Д.Н.* Географические образы в гуманитарных науках // Социс. 2004. № 5. С. 37–48.
51. *Дегусарова В.С., Литвинова Н.П., Строев В.В.* Развитие образования в России: региональный контекст. Гатчина: ЛОИЭФ, 2006. 117 с.
52. *Днепров Э.Д.* О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики // Школа и педагогика России накануне и в период революции 1905–07 гг. М.: Педагогика, 1985. С. 5–25.
53. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: монография. М.: Гео ТЭК, 2006. Т. 2. 880 с.
54. *Днепров Э.Д.* Системный подход в изучении народного образования дореволюционной России // Школа и педагогическая мысль России периода 2-х буржуазно-демократических революций. М.: Педагогика, 1984. С. 28–43.
55. *Днепров Э.Д.* Современная реформа образования в России. М.: Наука, 1998. 570 с.
56. *Днепров Э.Д.* Школьная политика: содержание понятия и основа изучения // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. М., 1985. С. 25–56.
57. *Добров Г.М.* Наука о науке / отв. ред. Н.В. Новиков. Киев: Наукова думка, 1989. 304 с.
58. *Добролюбов А.Н.* Учитель должен служить идеалом для учеников // Журнал воспитания. 1857. Кн. 61.
59. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. М.: Права человека, 1999. 176 с.

60. *Дроненко О.А.* Социокультурная составляющая гуманитарного образования // Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность / под ред. проф. Ю.Г. Голуча. Саратов: Научная книга, 2005. 190 с.
61. Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения 1858–1905 гг. СПб.: Тип. Стасюлевича М.М., 1905. 138 с.
62. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
63. *Замятин Д.Н.* Географические образы в гуманитарных науках // Социс. 2004. № 5. С. 30–45.
64. *Запесоцкий А.С., Марков А.П.* Становление культурологической парадигмы. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. 65 с.
65. *Звягинцев Е.А.* Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1915. 93 с.
66. *Зинков Е.Г.* Социокультурное пространство региона: руральные основания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2001.
67. *Зиятдинова Ф.Г.* Социальные проблемы образования. М.: Изд-во РГГУ, 1999. 282 с.
68. *Иванова С.П.* Учитель XXI век: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. 270 с.
69. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991. 464 с.
70. *Ильин Г.Л.* Образование и культура: поиски взаимного соответствия. М., 1992. 180 с.
71. *Илюшин Л.С.* Образовательная мотивация: теория и методология исследования. СПб.: БАН, 2002. 216 с.
72. Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. 88 с.
73. История педагогики как учебный предмет: учебное пособие: Международный опыт / под ред. К.И. Салимовой. М.: Роспедагентство, 1996. 230 с.
74. *Каганский В.* Центр-Провинция-Периферия-Граница // Русский журнал. 26 октября 2004. URL: [www/russ.ru/culture/20041026_kag.html](http://www.russ.ru/culture/20041026_kag.html)

75. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
76. *Кантерев П.Ф.* История русской педагогики / предисл. Н.В. Бордовской; послесл. В.П. Борисенкова. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с.
77. *Каримова А.Б.* Регионы в современном мире // Социс. 2006. № 5. С. 32–44.
78. *Козырев В.А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 1999. 276 с.
79. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-пресс. 2001. 288 с.
80. *Колычева З.И.* Социальное развитие личности будущего учителя в свете ноосферных идей. СПб.: ИОВ РАО, 2005. 206 с.
81. Комплексная целевая программа «Учитель советской школы» общая концепция исследования. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. 40 с.
82. *Константинов Н.А., Струминский В.Я.* Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1953. 272 с.
83. *Константиновский Д.Г., Выхитайн В.С., Куракин Д.Ю.* Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант», 2008. С. 52–79.
84. *Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Черденченко Г.А.* Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. М.: Изд-во ЦСП, 2006.
85. *Копытов А.Д., Новикова Т.Ф., Пальянов М.П., Сетрукова Л.А., Федотова Е.Е., Черепанова Т.Б.* Развитие инновационных образовательных учреждений в России и за рубежом: коллективная монография / под общ. ред. А.Д. Копылова, Т.Б. Черепановой. Томск: Томский ЦНТИ, 2004. 230 с.
86. *Корнюшкин Н.П.* Регионализация образования: методологические и технологические аспекты. Саратов: Водолей, 1996. 156 с.
87. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
88. *Кузнецова А.Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

89. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. 40 с.
90. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Промышленность, 1989. 127 с.
91. Лапин Н.И. Регион, его статус и функции в Российском обществе: теоретико-методологические основы исследования // Социс. 2006. № 8. С. 25–32.
92. Лебедев О.Е. Демократическая школа в Петербурге. СПб.: Центр пед. информ., 1996. 166 с.
93. Лебедева И.В. Социокультурная среда как фактор развития этнической общности: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2004. 16 с.
94. Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: предисловие к новым смыслам. Волгоград: Перемена, 2006. 320 с.
95. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании // Педагогика. 2009. № 6. С. 3–10.
96. Лиферов А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). Рязань: Изд-во РязанГПУ, 1997. 55 с.
97. Лопаткин В.М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 150 с.
98. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем. М.: Гадарика, 2006. 287 с.
99. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Региональная специфика интеграционных процессов развития государственно-общественного управления образованием взрослых // Развитие государственно-общественного управления образованием взрослых: монография / под общ. ред В.И. Подобеда. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. С. 127–154.
100. Малкова Н.В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США // Педагогика. 2008. № 2. С. 75–79.
101. Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2000.
102. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб.: Изд-во СПбИГУП, 1998. 364 с.

103. Материалы о приготовлении учителей гимназий и прогимназий. СПб.: Тип. Краевского А.А., 1865. 154 с.
104. *Машаров И.М.* Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов: монография. СПб.: СПбУ МВД России; СПб-ИВЭСЭП; Общество «Знание» С.-Петербурга и Ленинградской области, 2001. 316 с.
105. Международная интеграция российских регионов / отв. ред. И.И. Курила. М.: Логос, 2007. 298 с.
106. *Миллер А.И.* Тема Центральной Европы: история, современные дискурсы и место в них России // Регионализация посткоммунистической Европы: сб. науч. тр. М.: ИНИОН, 2001. С. 35–65.
107. *Милюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры. М.: Прогресс, 1994. Т. II. Ч. 2. 272 с.
108. *Миронов В.Б.* Образование в истории человеческой цивилизации: эволюция и перспектива: дис. на соис. учен. ст. д-ра пед. наук в форме научного доклада. М., 1991. 63 с.
109. *Миропольский С.* Школа и государство. СПб., 1876. 187 с.
110. *Михайлов Ф.Т.* Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 272 с.
111. *Михайлова М.В.* Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России. М., 1993. 286 с.
112. *Михалин В.А., Михалина О.А.* Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2006. 168 с.
113. *Моисеев Н.Н.* Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Языки русской культуры, 2000. 224 с.
114. *Моисеев Н.Н.* Экология и образование. М.: Юнисам, 1996. 192 с.
115. *Мясников В.А.* Образование сегодня: новые возможности, новые проблемы // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. Томск: STT, 2008. 340 с.
116. *Назаров Н.В.* Вопросы периодизации в деятельности исследователя истории педагогики (Методологический аспект). Орск: Изд-во Орск. пед. инст., 1995. 85 с.
117. *Нестеров В.В.* Концепция целостной модели развития регионального образования и пути ее реализации (на материалах Свердловской области): дис. на соис. учен. ст. канд. пед. наук в форме доклада. Екатеринбург, 1995.

118. *Образцова Л.В.* Вузовская наука о современных тенденциях модернизации педагогического процесса в школе ФРГ: сборник научных трудов. М., 2006. С. 50–72.
119. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
120. *Осинов А.М.* Общество и образование. Новгород: Изд-во НГУ, 1998. 204 с.
121. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / отв. ред. А.И. Пискунов. М.: Педагогика, 1976. 620 с.
122. *Пальянов М.П., Копытов А.Д.* Образование и общество // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. Томск: STT, 2008. 340 с.
123. *Панарин А.С.* Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002.
124. *Паначин Ф.Г.* Учителство и революционное движение в России (конец XIX – начало XX века). М.: Педагогика, 1986. 312 с.
125. *Парсонс Т.* Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль / под ред. В.И. Добренкова. М.: Межд. унив. бизнеса и управления, 1996. С. 462–521.
126. *Певзнер М.Н.* Педагогическое образование в Германии: перспективы реформ // Педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: тезисы докладов и выступлений. В. Новгород: Изд-во НРЦРО, 1998. С. 5–6.
127. *Петровичев В.М.* Региональное образование: организация, управление развитием. Тула: Приокское, 1994. 288 с.
128. *Писарева Л.И.* ФРГ: профессия учителя сегодня // Педагогика. 2008. № 10. С. 90–96.
129. *Пискунова Е.В.* Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 296 с.
130. *Пискунова Е.В.* Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб., 2005.

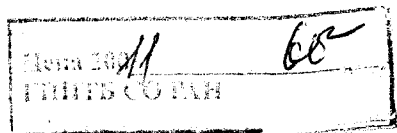
131. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902 гг.). СПб., 1902. 778 с.
132. *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования. М.: Изд-во МПСИ, 2007. 576 с.
133. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ / отв. ред. Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 592 с.
134. *Рубинштейн М.М.* Проблема учителя / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 176 с.
135. *Руденко В.А.* Модель образования 21 века: проблемы сохранения ценностей национальной культуры. Ростов-на-Дону: ИПО РГПУ, 2006. 68 с.
136. Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи. СПб., 1818. 110 с.
137. *Савченко Е.А.* Образовательная деятельность как социокультурный феномен. Брянск: Изд-во БГУ, 2005. 216 с.
138. Сборник постановлений по МНП Царствование императора Александра II. 1865–1870. СПб., 1872. Т. IV.
139. *Селиванова Н.Л.* Воспитательное пространство: основные теоретические представления // Воспитательное пространство: опыт региона / под ред. Н.М. Рассадина. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2006. С. 5–19.
140. *Семенко И.С.* Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура // Политические исследования. 2003. № 2. С. 53–62.
141. *Семенова Ю.И.* Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 126–132.
142. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
143. *Сиволопов А.А.* Образование и наука, 2004. № 4. URL: www.urogoa.ru
144. *Сиземская И.Н., Новикова Л.И.* Идеи воспитания в русской философии XIX – начало XX в. М.: Русская политическая энциклопедия, 2004. 271 с.
145. Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность: межвуз. сб. научн. тр. / под ред. проф. Ю.Г. Голуча. Саратов: Научная книга, 2005. 190 с.

146. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук. М.: Гадарика, 2006. 639 с.
147. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд. М.: ПАНПРИНТ, 1998. 1064 с.
148. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согополова; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992.
149. Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант», 2008. 456 с.
150. Социально-исторический подход в психологии обучения / под ред. М. Коула. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
151. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / под ред. Ю.В. Васильева, Е.С. Комракова. М.: ИПК и ПРНО МО, 1994. 136 с.
152. *Степин В.С.* Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., 2000.
153. Съезды по народному образованию. Сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного и дошкольного) с подробным сводным алфавитным указателем содержания / сост. В.И. Чарнолуцкий. Петроград: Тип. Б.М. Вольфа, В.О., 1915. 516 с.
154. *Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с.
155. *Тарасов С.В., Лисицын С.А., Урсу И.С., Лебедева С.А.* Единое образовательное пространство городской и сельской школы / под ред. С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2004. 125 с.
156. *Тебиев Б.Х.* На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в. М.: Интеллект, 1996. 220 с.
157. *Торрингтон Д., Холл Л., Тэйлор С.* Управление человеческими ресурсами: учебник / пер. с англ. М.: Дело и сервис, 2004. 752 с.
158. *Тумалев В.В.* Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1. Учительство как социально-профессиональная страта. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1995. 42 с.
159. *Турченко В.Н., Шафранов-Куцев Г.Ф.* Россия: от экстремальности к устойчивости. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. 178 с.

160. *Тхагансоев Х.Г.* Проективно-эстетическая парадигма образования: региональный подход: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 1997.
161. *Тхагансоев Х.Г.* Философия образования. Проблемы развития региональных систем. Нальчик: Эль-фа, 1997. 254 с.
162. *Тыщенко В.П.* Философия культуры диалога. Новосибирск, 1993.
163. Учительские институты и семинарии. Одесса: Изд-во М. Шпенцера, 1914. 64 с.
164. Учительские семинарии и школы: свод законов и постановлений. СПб., 1901.
165. *Федотов Г.П.* Создание элиты (письма о русской культуре) // Педагогика Российского зарубежья: хрестоматия. М.: Ин-т практической психологии, 1996.
166. *Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
167. Философия и методология науки / ред. В.И. Купцов. М., 1996.
168. Философско-психологические предположения школы диалога культур / под общ. ред. В.С. Библера. М.: РОССПЭН, 1998.
169. *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Изд-во КГУ, 1999. 256 с.
170. *Фрумин И.Д.* Введение в теорию и практику демократизации образования. Красноярск: Изд-во КГУ, 1998. 320 с.
171. *Фрумин И.Д.* Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 52–62.
172. *Фурсенко А.* Интервью // Новая газета. 2009. 8 октября.
173. *Харисов Ф.Ф.* Этно-региональное образование: теория и практика. М.: ООТИД – «Русское слово – РС», 2007. 264 с.
174. *Цирульников А.М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство по образованию, 2007. 288 с.
175. *Чаплыгин А.А.* Регионализм и глобализм: две грани современных социальных процессов // Социология образования. 2007. № 7. С. 57–63.
176. *Чарнолуский В.И.* Итоги общественной мысли в области образования. СПб.: Тип. Скороходова И.Н., 1906. 78 с.
177. *Чарнолуский В.И.* Съезды по народному образованию. Петроград: Тип. Вольфа Б.М., 1915. 346 с.

178. *Шамес Л.Я.* Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании. СПб.: Астерион, 2007. 530 с.
179. *Шафранов-Куцев Г.Ф.* Университет в региональном сообществе: монография. М.: Высшая школа, 2003. 224 с.
180. *Шевелев А.Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.
181. *Шиянов Е.Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М.; Ставрополь: Изд-во СГПИ, 1991. 206 с.
182. *Шогенов А.А.* Феномен регионально-культурного образовательного пространства. М.; Пятигорск: Пятигорск. линг. ун-т, 2006. 44 с.
183. *Щевелева Г.М.* Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. Воронеж: ВГТА, 2001. 104 с.
184. *Эфендиев А.Г.* Московский учитель: штрихи социологического портрета. М.: Диалог-МГУ, 1997. 197 с.

5692



0

Научное издание

Наталья Ивановна Чуркина

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН:
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ**

Монография

Выпускающий редактор *Балуева А. С.*

Корректор *Жиркова О. Н.*

Верстка *Зиминая Е. Е.*

Дизайн *Яхина О. Г.*

ООО «Книжный Дом», лицензия ИД № 05377 от 16.07.2001.

191186, Санкт-Петербург, ул. М. Конюшенная, д. 5.

Подписано в печать 25.01.2010. Формат 60 x 84/16. Бумага офсетная.

Объем 14,75 печ. л. Тираж 500 экз. Заказ № 523.

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг-Сервис»

190020, Санкт-Петербург, ул. Циолковского, д. 13.