

организация педагогической практики студентов в образовательных учреждениях разного типа (городских и сельских школах, детских домах, УДО и др.), создание на факультетах соответствующей образовательно-воспитательной среды (к которой мы отно-

сим деятельность педагогического кафе, педагогической гостиной, НОМУСа – научного общества молодых ученых и студентов, организацию волонтерской деятельности студентов в детских домах и сельских школах и т.д.).

## Литература

1. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. тр. М., 1999.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
4. Краевский В.В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради // Педагогика. 2003. № 6.
5. Борисенков В.П. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей: Материалы круглого стола. 24 ноября 2003 года // Педагогика. 2004. № 8.

*О.А. Швабауэр*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Томский государственный педагогический университет

Проблема инноваций сегодня является ключевой философско-методологической проблемой стратегии образования. С одной стороны, ощущается самая настоятельная необходимость радикальных, даже, как утверждают некоторые авторы, революционных изменений. С другой стороны, ученые и практики все чаще говорят о том, что систему образования постоянно лихорадит от разного рода новаций, реформ, исходящих в основном «сверху» – от министерства и органов местного управления и требующих обеспечения стабильности, тем более что в последние годы стали очевидными негативные последствия отдельных реформ. Принципу «не навреди» педагогам, как и врачам, сегодня необходимо следовать особенно четко. Противоречие между необходимостью радикальных перемен в сфере образования и здоровым консерватизмом постоянно возникает перед учеными и практиками педагогики на всех уровнях – от учебной группы и отдельного образовательного учреждения до национального и даже глобального масштаба.

Трансформация многих социальных институтов, приобретающая в той или иной мере инновационный характер, неизбежно актуализирует проблему связи их функционирования и развития. Нововведение, на какое-то время «сбивающее» функционирование, требует его перестройки, а затем восполнения времени, труда, ритма» [1, с. 75].

Повышение качества обучения и воспитания, развитие образования на современном уровне требуют решения целого ряда тесно связанных социаль-

ных и педагогических задач. Ученые указывают на огромные потенциальные возможности дальнейшего совершенствования содержания образования посредством упорядочения информации и более рациональной ее интерпретации в учебных целях, на большие перспективы использования компьютерных технологий и программного обеспечения, предлагают новые методы и формы обучения, что позволит значительно повысить эффективность обучения.

Вместе с тем количество преподаваемых дисциплин все время возрастает, что уже само составляет проблему современного образования. Однако разнообразие информации – необходимое условие, но недостаточное для того, чтобы включить человека в процесс культурной интерпретации, а следовательно, и воспроизводства общечеловеческой и собственного национальной (этнической) культуры посредством собственной профессиональной востребованности. Поле интерпретации образуется только связанными или как минимум неизолрованными элементами, что является противоречивым по отношению к современной системе образования, поддерживаемой образовательными программами, состоящими из набора учебных дисциплин, не нуждающихся друг в друге. Опыт интерпретации, доступный в традиционной системе учащемуся, опирается на образец, демонстрируемый часто только преподавателем. Среди известных движений реформирования образования мы можем назвать два: направленный на сознательное и системное преодоление сложившейся ситуации – это «Школа диалога

культур» и технология дискурса или проведения дебатов.

Сегодня стабильное, устойчивое функционирование социального института образования позволяет воздействовать на другие элементы социального пространства, выстраивая из них мобильную, гибкую систему, поддерживающую необходимый для конкретного общества в конкретных условиях уровень социальной напряженности, локализирующую или снимающую социальный конфликт, действующей по вектору развития. Для того чтобы успешно реализовывать такие функции, социальный институт должен обладать достаточными адаптационными возможностями, определенным уровнем гибкости, мобильности. Его деятельность должна быть в достаточной мере избирательной, адресной по отношению к различным социальным субъектам, что неизбежно сказывается на его внутренней структуре, функциях, характере его отношений с другими социальными субъектами, другими социальными институтами. Объективно необходимый процесс изменения, уточнения структуры, функций, отношений социальных институтов по своей сути субъективен, ситуативен, ограничен как в своих внутренних, так и в своих внешних возможностях.

Современная философия показала относительность и условность любой картины мира, принципиальную невозможность единой, законченной онтологической схемы – мир есть проблема, а учитель совместно с учениками должен разрешать постоянно возникающие проблемные ситуации. Прежде чем разрабатывать и тем более практически реализовывать какие-либо инновационные проекты, необходимо решить ключевые философско-педагогические проблемы: «зачем и чему учить». Пока же педагогику в основном занимает сугубо технологический аспект – «как учить», при этом методологические основания образовательных систем практически не рассматриваются. К тому же из всего многообразия этих систем в отечественной педагогике по-прежнему монополично господствует классическая модель, восходящая к Яну Амосу Коменскому, которая, будучи одним из великих достижений мировой культуры, уже не отвечает полностью образовательным потребностям общества в контексте современных условий, и в первую очередь в силу монологичности своей основы. Культура же в своих основаниях диалогична, особенно это относится к культуре XX в., а диалог культур должен реализовываться не только в педагогической теории, но и в практике.

Со времен античности идея образования мыслилась в соотносении с задачей предназначения человека. Образование в «Мифе о пещере» Платона означает не только путь совершенствования, добродетели через познание и наставление в искусствах, но и существенное преобразование самого способа

существования человека. «Подлинное образование захватывает и обращает самую душу в целом, переставляя человека на место, подобающее его существу и заставляющее в нем обжиться» [2, с. 350]. Образование совершается как постоянное возвращение к истине своего бытия, следование своему корню, и означает знание себя в пределах высшего единства. В эпоху Возрождения происходит радикальная трансформация понимания «образования», обусловленная сменой антропологических принципов. Именно поставленный в центр мироздания Человек, изначально предназначенный преобразовывать себя, призван сам определять свой образ и полагать его в качестве универсальной меры всего сущего. Образование по глубокому смыслу этого понятия означает следование своей гуманистической сущности.

Таким образом, в идее образования можно проследить две интенции: образование как развитие природных способностей и задатков и образование как следование образцу, прообразу. Образование стало считаться социальным институтом, который не просто дает знание, но способен выполнить функцию социальной защиты: если полученные знания методологичны, то они приобретают гибкий нестандартный характер. Первоочередная философско-методологическая задача состоит в выяснении и четком определении того содержания, которое кроется за термином «образование». Именно этот, на первый взгляд достаточно ясный, вопрос оказывается первым камнем преткновения, с которого начинаются многочисленные дискуссии ученых, предлагающих различные, нередко прямо противоположные, методологические подходы к разработке практических программ. Во-первых, наиболее часто недоразумения возникают из-за того, что исследователи рассматривают этот целостный многомерный объект с позиций своей узкой задачи – в одном из многих его измерений. Во-вторых, в подавляющем большинстве случаев, даже когда провозглашается подход с позиций новой парадигмы, фактически ученые продолжают работать в традиционном концептуальном пространстве, в котором новые проблемы образования принципиально неразрешимы. В-третьих, в обществе, объективно расколотом на группы с несовпадающими, а порой и просто противоположными интересами, цели и задачи, которые ставят ученые, часто оказываются несовместимыми по идеологическим и политическим основаниям.

Оценка и прогноз потенциала общества и социального заказа предполагают выявление и анализ необходимой и достаточной совокупности механизмов социального регулирования, встроенных в функционирующие, становящиеся и уходящие социальные институты, установления, общности.

Особенно важной в этой связи представляется роль образовательной системы и такой социальной

общности, как педагоги, играющие существенную роль не только в формировании у обучающихся систем нормативной регуляции человеческой деятельности, но и в процессе превращения науки в главную созидательную силу современного общества.

Все нами означенное приобретает для современного российского общества, для системы образования жизненно важное значение в связи с актуализацией умонастроений в обществе, в той или иной мере связанных с «доминирующей истиной, принятой данной культурой и обществом» [3, с. 474]. Деформация социального пространства включает как составную часть деформацию социальных ценностей и ценностных ориентаций, наиболее подвижного и трудно предсказуемого элемента общественной жизни.

Представляется достаточно убедительным предположение о том, что особенностью российского социального пространства в настоящее время является тесная связь социальных конфликтов с деформациями, искажениями ценностных ориентаций определенных слоев и групп населения. Причем связь эта далеко не однозначна: социальные конфликты, порождаемые процессом деформации ценностных ориентаций, могут, с одной стороны, способствовать их дальнейшей деформации и, с другой – способствовать их становлению и упрочению.

Присутствие в основании данного процесса ценностного начала придает ему особую остроту. Упрочение в сознании людей тех или иных представлений, осуществляемое в значительной мере в рамках образовательных учреждений, расширение сферы их влияния результируются в социальных нормах, соответствующих в той или иной мере характеру исторически определенного социального пространства. Переставая исполнять свои функции, норма начинает тормозить процесс общественного развития, стимулирует рост социальной напряженности между отдельными социальными группами и властными структурами.

Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день в российском обществе еще только формируются интегрирующие идеи, общезначимые ценности, проекты стратегии развития, поддержанные обществом в целом или, по крайней мере, его большинством. Одним из источников формирования потенциала для развития выступают противоречия, связанные с процессом превращения ценностей, интересов и потребностей общества, социальной общности в ценности, интересы и потребности субъекта, входящего в состав этой общности и последующего их объективирования в социальной деятельности людей.

Современная образовательная ситуация характеризуется становлением новой парадигмы образования, формированию которой способствуют соци-

ально-общественные тенденции, среди которых: деполитизация образования; обретение образованием характера непрерывного процесса; превращение образования из социального института потребляющего знания, занимающегося их простым воспроизводством, в институт по производству знаний, занимающийся их расширенным воспроизводством; значительное сближение науки и образования; изменение содержания понятия образования (понимание образования не как формирование личности, а как формирование личностью нового знания, образа действительности, в которой действует личность); обретение образованием характера экономической категории, превращение знаний в товар, а носителя знаний – в их собственника, и, вследствие этого, стремление к получению уникального образования, определяемого своеобразием приобретаемых знаний, а также потребностей и способностей личности; изменения в понимании трудового воспитания – приоритет труда политехнического сменяется приоритетом труда умственного, предполагающего работу с информацией, производство и получение интеллектуального продукта. Подтверждением этому может стать позиция Л. Туроу: «Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов» [4, с. 92]. Переориентация целей образовательного процесса сопровождается сменой его модели. На смену предметно-онтологической модели обучения повсеместно приходит гносеологическая модель, при которой основу предмета учебной дисциплины составляет методология и история изучаемой науки, ее познавательные средства и технологии. Она формирует у обучающихся «способность самостоятельной выработки целостной системы решения профессиональных проблем, стимулирует потребности продуктивного творческого характера» [5, с. 31–32].

Одной из ведущих мировых тенденций в данном направлении является переход к непрерывному, открытому образованию, которое может рассматриваться как рациональный синтез всех известных форм образования. Реализация принципов открытого образования приводит к качественным изменениям во всех элементах педагогической системы, включая характер самого знания, формы и методы организации образования, роль педагогов и обучающихся в образовательном процессе. Среди существенных черт и функций новой образовательной системы оказываются фундаментализация, гуманитаризация, информатизация, экологизация, футуризация.

Наиболее важным применительно к образовательной системе становится принцип гуманизации,

закрывающийся в обращенности обучения к человеку, в создании условий для развития его творческой индивидуальности; она становится системообразующей компонентой новой образовательной системы, которая в свою очередь превращается в приоритетно доминирующий фактор социального развития в обществе, формирует его как общество образования, в котором социальные ожидания находят отражение в сфере образования. Целевые установки гуманизации направлены на то, чтобы закладывать основы широкого мировоззрения, не ограниченного естественнонаучной картиной мира, формировать инновационное, мобильное мышление. Гуманитарное образование помогает человеку найти себя, отстаивать свое право на самореализацию, самоопределение, создает его культурное поле, т.е. берет на себя груз проблем мировоззренческого, общекультурного, духовного и интеллектуального развития личности.

Философия открытого образования связана с изменившимися представлениями в современной научной картине мира и способах познания, ориентированных на изучение самоорганизующихся и саморазвивающихся систем [6, с. 75–77]. Это предполагает, что определяющей тенденцией современного образования должна стать не дальнейшая дифференциация различных способов познания мира, а, напротив, их интеграция, системный подход к изучению мира, основанный на использовании новейших технических средств, современных коммуникаций и информационных технологий.

Одной из приоритетных задач современной системы образования становится разработка концептуальных моделей информатизации образования и научной деятельности и их научно-методическое обеспечение, построение системной модели образования, включающей элементы и компоненты рассматриваемой и моделируемой системы на различных ее уровнях. При этом в центре философско-социологической проблематизации сферы образования встает гуманитаризация, гуманизация и демократизация обозначенной сферы.

Вместе с тем теоретико-методологические основы ее решения остаются не всегда четкими, а без их определения любые инновации могут быть бессмысленными и даже вредными. Распространенное определение гуманизма как совокупности взглядов, выражающих достоинство и ценность человека, его право на свободное развитие, утверждающих человечность в отношениях между людьми, отражает только субъективную сторону. Самое главное состоит в практическом гуманизме – в обеспечении объективно необходимых материально-технических, экономических, политических, социокультурных и бытовых условий для всестороннего и гармоничного развития жизненных сил каждой личности. Немаловажная и субъективная сторона гуманизма связана с заботой о благополучии внутреннего мира людей, их социального и психического самочувствия, что необходимо учитывать при разработке инновационных образовательных проектов.

## Литература

1. Пригожин А. Нововведения: стимулы и припятствия. М., 1989.
2. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993.
3. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М., 1992.
4. Туроу Л. Будущее капитализма. Новосибирск, 1999.
5. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. М., 2001.
6. Основы открытого образования / Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А. и др. Т. 1. М., 2002.

*Д.В. Волошин*

## К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Институт развития образовательных систем РАО, г. Томск

Динамичное развитие современных общественно-политических отношений, возможное вступление России в Совет Европы, гуманизация уголовных наказаний и, как следствие, широкое формирование институтов наказаний, не связанных с лишением свободы, – все это выдвигает принципиально новые требования к специалистам – рядовым со-

трудникам и руководителям органов и учреждений пенитенциарной системы, к организации и содержанию их профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Эти требования особенно возросли сейчас, на данном этапе развития нашего общества, поскольку задачи, стоящие перед уголовно-исполнитель-