УДК 37.01: 001.8

А.К. Орешкина

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен ретроспективный анализ развития системы непрерывного образования. С позиции культурологического подхода показано, что эволюция педагогических систем непрерывного образования и различных типов организации человеческой деятельности коррелирует с историко-культурным развитием цивилизации.

Автором подчеркивается значимость научения, социализации, инкультурации в процессе индивидуального развития личности. Также рассматриваются основные функции и тенденции развития социального пространства системы непрерывного образования в условиях постиндустриального общества.

Система высшего образования, тенденции прогностического развития социального пространства, вуз, социальное пространство, система непрерывного образования, социализация, инкультурация, научение.

The article presents a retrospective analysis of the development of the system of continuous education. From the position of culturological approach it is shown that the evolution of pedagogical systems of continuing education and various types of organization of human activity correlates with the historical and cultural development of civilization. The author emphasizes the importance of learning, socialization and inculturation in the process of individual development. The paper considers the basic features and trends of development of social space of the continuous education system in the conditions of postindustrial society.

The system of higher education, prognostic tendencies of development of social space, university, social space, the system of continuous education, socialization, inculturation, teaching.

Теоретическое представление о стратегии развития социального пространства системы отечественного образования целесообразно в историко-педагогическом контексте, оказывающем существенное значение на понимание особенностей развития социального пространства в современном социокультурном контексте.

Функции социального пространства с позиции его самодостаточности на современном этапе проявляются в новом качестве; при этом усиливается информационная функция, содержащая сведения о векторах образовательных траекторий и освоения исследовательской, эстетической, преобразовательной и других видов деятельности; обучающая, формирующая многонаправленность базовых и дополнительных умений и знаний в предполагаемой сфере жизненной, профессиональной деятельности; развивающая, способствующая развитию типологических свойств и качеств личности; социализирующая, обеспечивающая вхождение в социальную группу (среду) и адаптацию в ее структуре в плане социальных ролей, как личностное достижение в деятельности и во взаимоотношениях; корректирующая и релаксационная, обеспечивающая снятие психологических затруднений и барьеров.

Сущность образовательной деятельности в социально-институализированных образовательных структурах, под которыми понимаются социальные структуры, которые не являются образовательными, но имеют высокий образовательный потенциал (музеи, библиотеки, Центры образования и художественного творчества, др.), рассматриваемая в контексте ведущих идей педагогики развития означает приоритет развития личности и ее познавательных, интеллектуальных, информационных физических, творческих способностей.

При этом отметим, что отличительными особенностями социального пространства выступают: вариативность, обусловленная многообразием образовательных программ, доступных для человека в соответствии с его жизненными и профессиональными намерениями; мобильность «входа» и «выхода» личности из образовательного процесса, обусловленная образовательными маршрутами личности.

Определяя тенденцию прогностического развития социального пространства системы непрерывного образования с позиции инновационно-социализирующей направленности отечественного образования, то она на современном этапе формируется как открытая социально-педагогическая компонента, которая создается обществом (как и другие социальные организации) и призвана осуществлять социальные цели и функции непрерывного образования, существенно влияя на потребность постиндустриального общественного развития.

Концептуальная идея о развитии современного социального образовательного пространства, широко интерпретируемая в историко-педагогическом контексте, позволяет отметить традиционную ориентацию на личностные потребности и стимулирование мотивов к образованию. И в этой связи отличительная особенность современного инновационно-социализирующего образовательного пространства должна проявиться в том, чтобы не столько личность адаптировалась бы к имеющимся условиям образовательного процесса, сколько образовательный процесс проектировался бы с учетом потребностей личности, общества, семьи, государства.

Особый интерес в историко-педагогическом контексте представляет развитие домашнего образования (самообразования как одного из ведущих способов развития социального образовательного пространства). Ретроспективный анализ развития домашнего образования как социально-институализированной структуры позволяет отметить первые попытки его формирования с 60-х гг. XX в., что яв-

ляется следствием развития альтернативных форм институциональному образованию (Дж. Хольт). В качестве факторов развития этой формы явились две основные группы – практические и ценностные. Практические связывались с определенными проблемами (низкий уровень обучения, учебные страхи, невосприимчивость педагогической деятельности и др.). Ценностные соотносились с потребностью родителей существенным образом лично влиять на ребенка, передавать свои религиозные, философско-мировоззренческие убеждения. Американский исследователь Изабель Лиман определяет, например, такой значимый фактор, как «стремление к укреплению и углублению семейных основ» [4].

Ретроспективный анализ рассматриваемой проблемы показывает, что развитие социального образовательного пространства связано со становлением самодостаточности формы самообразования, включая занятия в образовательном учреждении и в домашних условиях, что находит свои истоки в Европе, постепенно приобретая стратегию развития, при этом не являясь стандартизированной формой образования. Исследование данной формы развития, например, в Швейцарии, Австрии, Великобритании свидетельствует о становлении этой формы как образовательной модели с учетом ее самодостаточности [4].

Ретроспективный анализ международной практики позволил дифференцировать подходы к становлению формы самообразования на следующие группы: во-первых, страны, в которых домашнее обучение было разрешено – Бельгия, Дания, Финляндия, Франция, Ирландия, Италия, Норвегия, Люксембург, Португалия, Великобритания; во-вторых, страны, в которых ранее не разрешалось эта форма образования – Австрия, Венгрия, Польша, Россия; в-третьих, страны, в которых отсутствует формальное разрешение, но оно допускается в отдельных случаях – Греция, Голландия, Испания; в-четвертых, страны, в которых существует обязательное посещение школы – Германия. При этом в Дании свободное решение родителей, в Швейцарии, Финляндии и Франции – эта норма является альтернативной массовой; в Греции и Испании – по причине неспособности по состоянию здоровья или другим причинам.

На основе выявленной сущности международной практики отметим, что форма домашнего образования, выступающая важным организационно-содержательным компонентом структуры социального пространства, является выражением основы природосообразности человека и согласуется с его потребностями, приобретая характер исторической социокультурной обусловленности.

С позиции системного подхода предпринятый социокультурный анализ развития социального образовательного пространства обусловливает возможность его рассмотрения как объекта:

1) с позиции его внутренней структуры, как органическое целое;

2) процесса, т.е. следующих друг за другом во времени совокупности исторических связей и зависимостей его внутренних составляющих;

3) как выявление и фиксирование качественных изменений в его структуре в целом;

4) как раскрытие закономерностей его развития, законов перехода от одного исторического состояния объекта, характеризующееся одной структурой к другому историческому состоянию и характеризующегося другой структурой (С.Ф. Егоров, М.В. Богуславский, И.З. Сковородкина, Т.Б. Игнатьева и др.).

Системный подход есть направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, позволяет возможным раскрыть целостность объекта исследования, выявить многообразие типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую целостность [5]. Вследствие этого, учитывая историческую ориентированность образования на социальное становление человека с позиции уровней усвоения культуры в ходе онто- и филогенеза, важно представить разные аспекты единого процесса приобщения личности к образованию в контексте таких понятий, как научение, социализация и инкультурация (Б.Г. Корнетов, В.Г. Безрогов, А.А. Пелипенко, А.М. Розин и др.).

Исследователями отмечается, что посредством трансляции социального опыта в образовательном процессе в контексте смены исторических типов культуры происходит введение обучаемого в нормы и правила социальной жизни, обучение знаниям, умениям и навыкам в рамках осваиваемой им продуктивной образовательной деятельности. Из этого следует, что в детском и подростковом возрасте происходит процесс научения и первичной социализации, в ходе которой индивид впервые осваивает самые общераспространенные, жизненно важные элементы культуры. В зрелом возрасте процессы освоения новых навыков, знаний, социальных ролей определяется понятием вторичной социализации и проявляется в идее непрерывности процесса приобщения личности к обществу (образованию), что характеризуется процессом инкультурации.

Согласно определению Г.Б. Корнетова, инкультурацию следует принять как «усвоение норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность социальной жизни. Она способствует социальному воспроизводству сообщества. Инкультурация индивида в процессе воспитания и образования формирует его в качестве «продукта культуры» данного сообщества. Закладывает в его сознание оценочные и поведенческие стереотипы, культурные образцы в уже готовом к «употреблению» виде, а также формирует личность социально адекватную потребностям этого сообщества [3].

В целях уточнения функциональной сущности понятий научение – инкультурация – социализация, экстраполирующих на идею непрерывности и преемственности в эволюционном становлении образования, уточним сущность этих понятий. Вследствие этого инкультурация как освоение норм и правил коллективного «общежития», осваиваемого личностью с рождения в процессе семейного воспитания и начального образования, обусловливает формирование личности как «продукта» и «потребителя» опре-

деленного типа культуры; вследствие чего социализация и инкультурация представляют две основополагающие функции образования и воспитания в соответствии с историческим типом культуры и определяются как два аспекта единого процесса приобщения индивида к социокультурной среде.

Иной взгляд на функции и взаимосвязь процессов социализации и инкультурации представлен в работах Б.М. Бим-Бада, где понятия научения, социализации и инкультурации относятся к синонимичным понятиям и рассматриваются все три процесса суммарно как единый процесс воспитания, отмечая, что участвуют они в процессе воспитания по-разному. Вследствие этого, научение рассматривается как процесс и результат самопроизвольного приобретения индивидуального опыта, происходящего вначале неосознаваемо для растущего человека. Роль скрытого научения особенно ярко проявляется в усвоении речи и при решении творческих задач; результат научения проявляется в форме инсайта – внезапных озарений и является первой ступенью в формировании условных рефлексов при освоении социального опыта. Оно происходит неосознанно, под действием стихийных жизненных обстоятельств. Социализация рассматривается как в целом процесс воспитания, которое называется спонтанным или непреднамеренным воспитанием, в ходе которого происходит очеловечивание ребенка [3].

Вследствие этого с позиции методологической основы трактовки рассматриваемой проблемы представляется возможным утверждать, что научение – социализация – инкультурация являются тремя исторически воспроизводимыми функциями образования и социального становления человека от рождения до старости (или тремя методическими системами). В детском возрасте воспитание осуществляется методом подражания и научения, носящего спонтанный, безусловно-рефлекторный, инсайтный характер. Результатом обучения в дошкольном обучении и начальной школе является первичная социализация и инкультурация – усвоение и принятие коллективных норм и правил поведения.

В общей, профессиональной и высшей школе – подготовка к профессии и жизненно важной адаптации, т.е. вторичная социализация; в зрелом возрасте человек как бы вновь повторяет качественно новый цикл научения, социализации, инкультурации, с учетом жизненного, профессионального опыта и физиологических возможностей организма. С позиции теоретико-методологического и логико-системного анализа исторических этапов общественного развития отметим определенные доминанты триады научение – социализация – инкультурация: научение выступает в качестве основного метода воспитания и образования в первобытном обществе и цивилизациях древности, когда формировалась тип традиционной культуры; инкультурация приоритетно соответствует Средневековью и ремесленной организационной культуре; социализация – Просвещению и современной эпохе, т.е. научному и проектно-технологическому типам организационных культур.

Формирование и развитие социального образовательного пространства системы непрерывного образования является частью общего социокультурного историко-педагогического процесса, что обусловливает определение сущности его становления в историко-педагогическом контексте – в рамках его традиций и новаторства, представленных в работах С.Ф. Егорова, М.В. Богуславского, И.З. Сковородкиной, Т.Б. Игнатьевой и др.

В контексте ретроспективного анализа видоизменения социального образовательного пространства как педагогического объекта под влиянием социально-политических, культурных, психолого-педагогических и иных условий необходима интерпретация трактовки его развития с позиции социокультурной сущности. Социально-педагогическое значение функций современной культуры в соответствии с ее историческим типом детерминирует основной тип формы организации деятельности человека и оказывает обусловленность целей и содержания образования культурными ценностями. В такой трактовке представляется понимание высказываний С.И. Гессена – выдающегося педагога-философа XIX в.: с появлением культуры можно говорить о появлении образования как системы приобретения социальных и культурных ценностей. Цели образования совпадают с целями культуры. Сколько видов культуры, столько видов образования (нравственное, эстетическое, религиозное). Задача образования – приобщить человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, производства, хозяйства [3].

В трудах Питирима Сорокина отмечается: Всякая великая культура есть не просто конгломерат разных явлений, а есть единство всех составляющих ее частей, которые выражают одну (главную) ценность. Доминирующие черты философии, религии, науки, а значит и образования выражают главную ценность. Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры [3].

С этих позиций важно отметить, что существенно значимый для рассматриваемой проблемы является современный тип формы организации человеческой деятельности – проектно-технологический, имеющий методологические предпосылки еще в социальных проектах-утопиях. Отметим, что проектный компонент человеческой деятельности присутствовал в работах Аристотеля, Т. Мора, Т. Компанеллы, Р. Оуэна как проекты идеальных образов породы людей, при этом идеал выступает род проекта-цели, воплощающий представление о совершенстве человека, устройства жизни. В педагогическом знании проектно-технологический тип деятельности существенно выражен Я.А. Коменским, что является важным для нас: основоположник теоретической педагогики высказал идею внесения в деятельность педагога исследовательского стимула для успешности обучения, которая активно может создаваться в социально-институализированных структурах общества.

Определяя эволюционное становление образования и тип организации деятельности как процесс трансляции социокультурного опыта через ценности, важно отметить, что ценности непрерывного образо-

вания заключаются в освоении современных социокультурных ценностей именно в многообразии организационных форм и структур образования, в условиях неограниченности времени, форм, места и разнообразия средств обучения. Таким образом, становление образования, исторически детерминированного социокультурной основой развития его институциональных и социально-институционализированных структур, согласуется с непрерывностью эволюционной связи их становления и развития, отражая сегодня стратегию отечественной и общемировой культуры в целом.

В ретроспективном контексте анализа развития социального пространства отметим, что с изменением социокультурного стереотипа изменяется общественная формация; переход к последующему историческому этапу развития общества изменяет общественные потребности в образовании, обусловливая новые цели, содержание образования, методы, формы, средства обучения. При этом цели, содержание обучения и воспитания, обусловленные особенностью социокультурного развития, обусловливают методы, средства обучения и новые формы развития социального образовательного пространства. Вследствие этого новая сущность современного образования с учетом логики исторического типа культуры XXI в. согласуется с переводом развития социального образовательного пространства на более интенсивные уровни форм его организации в условиях формирования системе непрерывного образования постиндустриального этапа.

Отметим, что идеи непрерывности образования человека в течение жизни согласуются с эволюцией социокультурного процесса и могут рассматриваться как проблема:

а) историческая (ибо она рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса и эволюции);

б) культурологическая (ибо она рассматривает их в контексте разных типов организационных культур);

в) социологическая (ибо она рассматривает их в контексте исторической динамики общественных институтов, социальных структур и отношений).

Отметим важность периода Средневековья, когда окончательно оформилась традиционная педагогическая система – система образования, соответствующая традиционной организационной культуре. Ее характерные особенности составляли: авторитарность, практическая целенаправленность, прагматизм, сословное содержание и сущность направленности образования, репродуктивные методы обучения, метод воспитания – принуждение. При этом в средневековой педагогике в полной мере проявились все основные черты традиционной системы образования как устойчивого социального института образования.

Современными исследователями научно обоснована интерпретация стратегически направленных социокультурных процессов, обусловливающих новые аспекты преемственности образовательного процесса и развитие непрерывного образования с учетом всех методологических предпосылок развития институциональных и неинституциональных форм, среди которых существенное значение имеет развитие социального образовательного пространства.

Переход к концептуальной идее развития современной креативно-педагогической цивилизации согласуется с постиндустриальным типом культуры, отражая ее востребованность современным образованием, которое перестает быть знаниевым, «рационально-просвещенческим», упрощенно «зуновским», а становится механизмом «окультурации» человека и организации индивидуальной траектории развития человека и постоянно возобновляемого, непрерывного образования личности. Новая образовательная парадигма ассоциируется с углублением и развитием гуманитарно-культурологического начала, которое отражает признаки современной культурной эпохи и необходимость создания новой сущности образования, модели, которая конгруэнтна реальной информационной культуре. Вследствие этого, очевидна новая по своей социокультурной и общественной значимости образовательная модель, социообразно организующая человеческую деятельность в контексте истории человечества, прошедшем, как выделяют культурологи, три типа культуры или «три волны» (по О. Тоффлеру: сельскохозяйственная, индустриальная и постиндустриальная (информационная), выступающими основой социокультурных предпосылок непрерывного образования. Каждая из них определяла специфическую форму социального бытия людей и соответствующую ей форму всемирного исторического непрерывного педагогического процесса, репрезентированную в конкретной образовательной модели, в рамках которой формировался тип сознания, адекватный актуальной культуре.

Ретроспективное теоретическое исследование развития социального образовательного пространства, осуществленное с общих позиций логико-системного анализа, обусловило представление его развития на современном этапе в рамках методической системы – модифицированных процессов научения, инкультурации, социализации, проявление их методологической сущности с позиции проектно-технологического типа организационной культуры человеческой деятельности, ведущего на современном этапе. Существуя параллельно сегодня с другими формами организации человеческой деятельности, проектно-технологическая деятельность обусловлена современным способом освоения и трансляции типа современной культуры, в качестве которого выступают проекты, программы, технологии. Они становятся ведущей формой организации человеческой деятельности, мобильно организуемой в институциональных и неистиуциональных структурах системы непрерывного образования. Поскольку в процессе смены социокультурных этапов, особенно в XIX в., наряду с теориями появились такие интеллектуальные организованности, как проекты и программы, а к концу XX в. деятельности по их созда-

нию и реализации стали приоритетными, широко осваиваемыми. Они обеспечиваются не только и не столько теоретическими знаниями, сколько аналитической работой, исследовательскими, творческими умениями: предшествующая профессиональная культура породила способы массового изготовления новых знаковых форм (моделей, алгоритмов), что сегодня является основой для новых технологий.

Современный социокультурный фактор целенаправленно обусловливает новое социальное становление человека, представленного идеей постиндустриального образования в новом его качестве и формах организации, в которых социальное образовательное пространство имеет свою ресурсную сущность и стратегию развития.

Литература

1. *Бим-Бад, Б.М*. Факторы и процессы развития человека / Б.М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 16. – М., 2002. – С. 15 – 17.

2. *Колесникова, И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А.Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84 – 89.

3. *Корнетов, Г.Б.* История педагогики на пороге XXI века / Г.Б. Корнетов, В.Г. Безрогов. – М., 2000. – Ч. 1.

4. *Прокоп, Й.* Домашнее обучение как одна из современных моделей нынешнего образования / Йижи Прокоп // Известия Международной славянской академии им. Я.А. Коменского. – 2006. – № 4. – С. 220 – 225.

5. *Невская, В.И.* Теоретико-методологичексие характеристики обучения с позиции системного анализа / В.И. Невская. – Владимир, 2004.

УДК 371.96

В.Н. Поникарова

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕГРИРОВАННОМ / ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлена актуальная проблема – изучение готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном / инклюзивном образовании. Авторами раскрывается ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, аффективный компоненты готовности.

Интегрированного / инклюзивное образование, готовность, структура готовности.

This article considers the current problem of studying the preparedness for pedagogical activity in an integrated / inclusive education. The authors reveal the value-motivational, cognitive, operational-activity and affective components of readiness.

Integrated / inclusive education, preparedness, structure of readiness.

Для организации эффективного интегрированного / инклюзивного образования необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов-дефектологов и педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку [1, с. 60].

В образовательной практике центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность проводимых реформ, что обуславливает необходимость качественного изменения подготовки будущих специалистов в области инклюзивного образования. Переход от традиционно принятой системы обучения к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг, в частности, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предъявляет повышенные требования к педагогу.

Идея интегрированного / инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом понимается профессиональная педагогическая подготовка (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания:

– представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

– знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

– знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса;

– умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Можно отметить следующие группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

– видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограничен-