

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Министерство образования Ставропольского края  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



## ДИАЛЕКТИКА НОРМАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКЕ

---

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ставрополь  
  
СТАВРОПОЛЬ  
издательство  
2019

**УДК 37.013-027.542-2-44.4 (470.630)** Печатается по решению Редакционно-издательского совета ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт".  
**ББК 74.005.24**  
**Д 44**

**Рецензенты:**

***Е.И. Зритнева**, доктор педагогических наук, профессор  
(ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет")*

***Ю.В. Сорокопуд**, доктор педагогических наук, профессор  
(АНО ВО "Московский международный университет")*

**Авторский коллектив:**

*Л.Н. Авдеева, С.В. Бобрышов, М.В. Гузева, О.Ю. Колпачева, О.И. Михоненко,  
Н.А. Сиволобова, В.М. Соина, А.Э. Ширванян, А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин*

**Д 44** **Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике** : коллективная монография [Текст] / авт. колл.: Л.Н. Авдеева, С.В. Бобрышов, М.В. Гузева, О.Ю. Колпачева, О.И. Михоненко, Н.А. Сиволобова, В.М. Соина, А.Э. Ширванян, А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин. – Ставрополь : Ставролит, 2019. – 136 с.

**ISBN 978-5-907161-37-5**

**УДК 37.013-027.542-2-44.4 (470.630)**

**ББК 74.005.24**

Инновационные процессы в образовании – явление многостороннее, которое проявляется в полиструктурности, уровневости, тесной взаимосвязи с конкретными общественными отношениями, культурой; одновременности протекания процессов разработки и проектирования внедрения новшеств, повышения роли субъективного фактора инновационной деятельности. Поэтому проблема нормативности и творчества в педагогической инноватике является весьма актуальной и занимает одно из приоритетных положений среди проблем современного образования. В коллективной монографии раскрываются методологические основы педагогической инноватики, рассматривается творчество как инструмент и характеристика инновационного педагогического мышления и деятельности, изучаются современные подходы и технологии в реализации педагогической инноватики, обосновываются прикладные аспекты инновационных образовательных процессов.

Работа предназначена для широкого круга специалистов в области высшего образования (научных работников, преподавателей, аспирантов и др.), может представлять интерес для исследователей в области педагогической инноватики, законотворческой деятельности, педагогов, активно внедряющих инновации в преподавании, а также для аспирантов и магистрантов, чьи исследования посвящены тем или иным аспектам инновационных процессов в образовании.

**ISBN 978-5-907161-37-5**

© Авторский коллектив, 2019  
© Ставропольский государственный педагогический институт, 2019  
© Издательство "Ставролит", 2019

## Введение

---

Термин "инновация", как во всем мире, так и в России, приобрел самое широкое хождение на страницах научной периодики (практически вытеснив из научного оборота предыдущие аналоговые определения – "научно-технический прогресс", "научно-техническое творчество"), в средствах массовой информации, в среде менеджеров, бизнесменов, руководителей самых разных отраслей и т.д. Инновационная деятельность педагога является одной из актуальнейших проблем в современном образовательном пространстве. Изучение этой проблемы невозможно без анализа соотношения нормативности и творчества в педагогической инноватике.

В монографии рассматривается целый спектр вопросов, раскрывающих диалектику нормативности и творчества в современной педагогической теории и практике, в числе которых – творчество как инструмент и характеристика инновационного педагогического мышления и деятельности; нормативность как инструмент и характеристика парадигмального мышления и деятельности в педагогической науке и образовательной практике; педагогические свобода, ответственность и обязанности в образовании как конструктивные методологические детерминанты педагогической инновационной образовательной деятельности; традиции как отражение взаимосвязи нормативности и творчества в педагогической науке и образовательной практике России; педагогические инновации как социальный и педагогический феномен; педагогическое творчество в системе профессиональной деятельности педагога; нормативные основы образования и педагогической деятельности; передовой педагогический опыт в истории отечественного образования; современные подходы и технологии в реализации педагогической инноватики; медиаобразование как инновационная технология.

В первой главе, рассматривая творчество как характеристику инновационного педагогического мышления и деятельности, а нормативность как показатель его парадигмальности, авторы выявляют общее и особенное в данном процессе.

Следует акцентировать внимание читателя на осуществленное комплексное исследование понятий педагогическая свобода, ответственность и обязанности в образовании, что дает возможность представить их как конструктивные методологические детерминанты педагогической инновационной образовательной деятельности.

Во второй главе освещаются теоретические проекты в области педагогической инноватики, которые рассматриваются как социальный и педагогический феномен. С этих позиций в монографии анализируется и педагогическое творчество в системе профессиональной деятельности педагога, изучаются нормативные основы образования и педагогической деятельности.

Диалектика нормативности и творчества в инновационном педагогическом пространстве основана, в первую очередь, на компетентностном подходе, который на сегодняшний день является не данью моде, а требованием к подготовке и переподготовке специалистов, оформленным государством и работодателями. Высокий уровень компетентности, мобильность, владение способами саморазвития это далеко не весь перечень качеств, который должен характеризовать современного педагога.

Становление инновационной компетентности педагога тесно связано со становлением и развитием творческой личности, поскольку на человека оказывает влияние образовательная среда, в которой он воспитывается и обучается, педагоги, чья профессиональная позиция в той или иной степени регламентирует и направляет развитие и саморазвитие индивида. Именно поэтому вопросы педагогического творчества, творческих составляющих личности педагога, в том числе вопрос о его творческом потенциале, занимают ведущее место в педагогической теории и практике.

Представленные в третьей главе прикладные аспекты педагогической инноватики рассматриваются как с точки зрения историко-педагогического опыта на основе источниковедческого и историографического анализа проблемы, так и с позиций современных подходов и технологий в реализации педагогической инноватики, что позволяет не только сравнить традиции прошлого и реалии настоящего, но и выявить то существенное, что необходимо сохранить и развивать в педагогической практике.

Развивающееся в условиях четвертой промышленной революции современное информационное общество ставит перед высшим образованием задачи, которые призваны обеспечить баланс между акту-

альными запросами рынка труда, обусловленными кардинальными изменениями совокупности социально-экономических отношений и реальными компетенциями выпускников вузов. Педагогическое сообщество фактически не было готово к столь динамичному развитию ситуации в сфере технологий (в первую очередь информационно-коммуникационных), техники, экономики, финансов, в социальной жизни. Темпы эволюции методов и средств осуществления образовательной деятельности не соответствуют аналогичным темпам внедрения инноваций во все отрасли социума.

Жизнь в информационном обществе ставит перед человеческим сообществом принципиально иные цели и задачи: умение ориентироваться в информационных потоках, оперировать полученной информацией, критически мыслить, изменение моделей межличностной коммуникации. Эти "вызовы времени" диктуют необходимость изменения и приоритетов современного образования, основная задача которого на сегодняшний день заключается в подготовке подрастающего поколения к жизнедеятельности в информационном обществе. Решение этой непростой задачи заключается в трансформации целей, задач и результатов образовательной деятельности, в модернизации содержания образования и приближении его к требованиям социума, в оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса. Поэтому с начала XXI века в российское образование, вслед за Европой, началось внедрение компетентностного подхода, ориентированного на формирование у подрастающего поколения компетенций, необходимых для жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе.

Медиаобразование – это попытка гармонизации образовательной системы и современного общества. Медиapedагогика концентрирует свои исследования на путях поиска такой модели образовательного развития, которая позволила бы получать выгоды и новые возможности всем участникам данного процесса.

Одной из существенных проблем в мире, и в системе образования в том числе, является проблема снижения уровня конкурентоспособности выпускников системы высшего профессионального образования на рынке рабочей силы, что имеет место и в журналистике. Исследователи указывают на две основные причины сложившейся ситуации: несоответствие уровня развития трудового потенциала выпускников вузов критериям современной конкурентной борьбы на рынке труда и низкая подготовленность молодых специалистов к самостоятельному выживанию в новых экономических условиях.

Медиаобразование сегодня – это не просто отрасль педагогики, а весьма значимое в образовательной сфере явление, позволяющее педагогическому сообществу эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность, достигать глобальных и локальных целей, вносить в осуществление процессов разнообразие и креатив, а также существенно приблизиться к реалиям современного информационного общества, к актуальным запросам и чаяниям представителей молодого поколения, сделать шаг им навстречу. Необходимо осознать значимость данного явления и для образования, и для общества в целом, а также теоретически обосновать совокупность необходимых действий по его успешной интеграции во взаимоотношения "преподаватель – обучающийся" с целью наполнения их новым содержанием и формирования многомерной иерархической структуры.

Таким образом, в монографии рассматриваются теоретические и прикладные аспекты диалектики нормативности и творчества в педагогической инноватике.

## Глава 1

---

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

---

#### 1.1. ТВОРЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ И ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Категориальный аппарат проблемного поля творчества представлен такими понятиями, как деятельность, поведение, активность, собственно творчество и креативность. Данными понятиями в обязательном порядке оперирует каждый исследователь, который изучает обозначенную область в современной психологии и педагогике.

Обратимся к рассмотрению базовой категории "деятельность". Результаты исследований отечественных авторов позволяют выделить ее следующие феноменологические признаки:

– деятельность является специфической формой активности, свойственной исключительно человеку, она (деятельность) обусловлена индивидуальными и групповыми человеческими потребностями. При этом деятельностная активность характеризуется: 1) избирательностью и направленностью; 2) адаптивностью (репродуктивностью) или креативностью (продуктивностью) психических процессов человека в ходе протекания деятельности. Деятельность отмечается сознательностью и наличием смыслов;

– деятельность имеет предметный характер, так как, ориентирована на предмет (объект), изменяемый в условиях деятельностной активности человека. Необходимо иметь в виду, что процесс трансформации предмета деятельности, диалектически сочетается с изменением самого человека, который развивается как личность;

– деятельность протекает в целостном единстве объекта и субъекта, так как категориально и феноменологически раскрывается посредством анализа отношений субъект (человек и общество) ? объект (природа) в их взаимосвязи;

– структура деятельности представлена соответствующей целью, обусловленной индивидуальными и групповыми (общественными) потребностями, а также содержанием и технологией, средствами которых поставленная цель достигается [15; 23].

По мнению выдающегося отечественного ученого А.В. Петровского, деятельность необходимо рассматривать в целостном единстве целенаправленной и целеполагающей человеческой активности, определяющей систему отношений личности к природному и социокультурному миру. Исследователь актуализировал в деятельности внутреннюю и внешнюю составляющие.

Базовый фундамент во внутренней составляющей, как полагал исследователь, представлен соответствующей мотивацией, значимой характеристикой которой является человеческая субъектность. Мотивация деятельности, с точки зрения А.В. Петровского, всегда детерминируется социальными и личностными потребностями.

Целевой компонент внутренней составляющей деятельности, по мнению А.В. Петровского, представлен направленностью сознания деятельностного субъекта на преобразование предмета деятельности. Цели деятельности всегда осознаются личностью. В них (целях), как полагал исследователь следует выделять цели промежуточные и цели конечные.

Заключительный (инструментальный) компонент внутренней составляющей деятельности, по мнению ученого, структурирован личностными качествами человека, его знаниями, умениями и навыками, которые он приобретает в процессе обучения и воспитания.

Внешняя составляющая деятельности с точки зрения А.В. Петровского проявляется в человеческом поведении, наиболее значимой чертой которого является его (поведения) смысловой акт. Под смысловым актом деятельности следует понимать осознание субъектом взаимобусловленности собственных деятельностных отношений с возможностями удовлетворения своих разноплановых потребностей [21].

В изучение проблемного поля категории деятельности значительный вклад внес один из выдающихся отечественных психологов и педагогов В.Д. Шадриков. Исследователь констатирует, что изучение теоретических вопросов деятельности, предполагает рассмотрение

этого явления в форме идеальной модели. Ученый актуализировал базовые принципы разработки такой модели:

- принцип функциональности, в рамках требований которого модель деятельности должна разрабатываться в контексте специфики конкретных психических элементов, исходя из их функциональной значимости по мере продвижения по вектору "цель – результат";
- принцип системности, исходя из требований которого деятельность необходимо рассматривать в единой целостности ее (деятельности) мотивов, целей, информационной базы; компонента принятия решений; системы деятельностно-значимых качеств личности человека.

Мотивационный компонент деятельности В.Д. Шадриков представил системой материально, духовно, социально обусловленных мотивов и, что наиболее существенно, исследователь актуализировал этическую сторону мотивации в рамках смыслового значения категорий добра и зла.

В свою очередь под целями деятельности исследователь понимает идеальные или мысленно представляемые желаемые результаты, которых человек хочет достичь на конечном этапе деятельности, а также уровень достижений, к которому он стремится в плане развития своей личности.

Информационный компонент деятельности, как полагает В.Д. Шадриков, структурирован целостной системой социокультурной информации, которая обеспечивает возможность эффективного воздействия субъекта на предмет деятельности, а также конструктивного социального и психологического взаимодействия людей в условиях совместных действий.

С точки зрения исследователя компонент принятия решения в деятельности является наиболее творчески ориентированным. В общем смысле слова принятие решения следует трактовать в качестве осуществления человеком выбора одной деятельностной альтернативы из нескольких возможных.

В.Д. Шадриков в деятельности отдельно выделил ее программный компонент, структурировав его тремя качественными уровнями:

- программы, имеющие исключительно исполнительское значение;
- программы, обладающие информационной и исполнительской значимостью;
- программы, которые отражают в себе мотивационно-целевые, информационные и исполнительские значения.

Обозначенные программные уровни, в сущности, характеризуются степенью самостоятельности деятельностного субъекта: от в целом исполнительской и несамостоятельной позиции в деятельности – до самостоятельной внутренне мотивированной, творческой [30].

Важно, что в психологическом контексте внутренними детерминантами принятия решения являются: мотивация и ответственность за принятие решения; осознание и принятие права выбора деятельностных альтернатив, способность рефлексии, оценки и коррекции вырабатываемых решений и др. [27].

Изучая и разрабатывая проблемное поле категории деятельности, необходимо теоретически развести смысловое значение данной категории со значением категории поведения, так как часто термины "поведение" и "деятельность" исследователи подменяют друг другом.

Так, А.В. Петровский отмечает, что деятельность следует понимать в качестве целостного мотивированного акта человеческого поведения [21], а поведение является целостной системой последовательно осуществляемых действий. Человеческое поведение детерминировано соответствующими потребностями и способствует реализации поставленных заранее целей. Поведение человека социально окрашено и обладает характеристиками сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной деятельности" [3].

В свою очередь Н.А. Минкина констатирует, что, хотя категории поведения и деятельности в своем понятийном и феноменологическом значениях близки и взаимосвязаны и часто рассматриваются как синонимы, в научном плане их необходимо различать. Исследователь полагает, что деятельность необходимо трактовать как активное целенаправленное отношение субъекта к объекту, в ходе которого происходит духовное и материальное освоение и преобразование людьми природной и социокультурной реальности. Поведение же не направлено непосредственно на активное преобразование окружающей человека действительности. Оно дает представление об индивидуальном отношении человека к другим людям, социуму в целом, соответствующим общественным нормам и культурным ценностям. Таким образом, хотя отличия между деятельностью и поведением не всегда очевидны, они, тем не менее, существуют. Как полагает Н.А. Минкина, объективный критерий, позволяющий четко развести смысловое значение понятий деятельности и поведения состоит в характере связи: деятельность ориентирована на предмет познания и преобразования действительности, а поведение детерминировано нормами

и культурными ценностями, функционирующими в обществе в качестве нравственных и правовых ориентиров социальной жизни [19].

Обратимся теперь к понятию активности. С точки зрения А.В. Петровского, активность соотносится с деятельностью, являясь базовым условием ее (деятельности) функционирования и развития. Активность как психологический феномен характеризуется следующим и предполагает:

- 1) специфические субъективные состояния личности в ситуации конкретного действия;
- 2) произвольность как зависимость (активности) от цели поставленной действующим субъектом;
- 3) надситуативность как возвышение субъекта над исходными целями деятельности;
- 4) стабильную устойчивость деятельности в соответствии с поставленными целями. Источник человеческой активности, как полагал А.В. Петровский, исходит из потребностей личности.

Рассмотрение специфических особенностей категории активности будет неполным вне обращения к такой ее форме, как "творческая активность". В трактовке творческой активности отечественные авторы актуализируют ее безусловную ориентацию на преобразование природной и социокультурной действительности, способность субъекта выходить за пределы первоначально заданного, его самостоятельность при выдвижении и решении новых задач деятельности. Исходя из обозначенных сущностных характеристик, можно резюмировать, что творческая активность является базовым условием становления, функционирования и позитивного развития творческой деятельности человека [21].

Л.Б. Ермолаевой-Томиной дает авторское определение творческой активности. По мнению исследователя, такую активность следует трактовать в качестве деятельности, избыточной по отношению к первоначальному стимулу, при этом включающей в свою сущность такие творческие характеристики, как самостоятельность субъекта в выборе деятельности и поведенческих альтернатив, его способность выходить за пределы первоначально заданного, а также способность к преобразованию имеющихся заданий и стимулов деятельности. При этом Л.Б. Ермолаева-Томина в особой степени подчеркивает, что в общей системе субъективных и объективных факторов, обуславливающих функционирование творческой активности, нельзя выделить какие-то особо значимые. Творческая активность, как поисковая, продук-

тивная деятельность, которая не стимулируется извне, как полагает исследователь, актуализируется и управляется в значительной степени определенными внутренними предпосылками, обладающими выраженной специфической структурой [10].

Как полагает М.Я. Виленский, творческая активность имманентно свойственна каждому человеку, необходимо только содействовать ему в раскрытии собственных творческих потенциалов в той области, в которой он способен проявить себя в особой степени эффективно, с максимально возможной пользой для развития своей личности и пользой для окружающего социума. В научных психологических источниках рассматриваются два вида творческой активности человека – надситуативная и наднормативная.

Первая обусловлена способностью субъекта деятельности возвышаться над заданными требованиями ситуации, формулировать избыточные деятельностные цели, в сравнении с исходными положениями первоначальной задачи. Средствами надситуативной активности действующий субъект способен преодолевать внутренние и внешние барьеры деятельности. Таким образом, надситуативная активность является наиболее значимым условием творческой деятельности.

В свою очередь наднормативная активность, проявляется в стремлении отдельного человека или социальной группы качественно и конструктивно превзойти формальные нормативные требования к той или иной деятельности, предъявляемые социумом. Наднормативная активность чаще всего детерминируется целями совместной групповой деятельности и социального взаимодействия.

Обозначенные виды активности необходимо отождествлять с творческой активностью в структурном контексте. Творческая активность как явление и научная категория имеет базовый, более широкий характер, она включает в свою структуру компонентно и надситуативную и наднормативную подвиды активности.

Необходимо отметить, что в отличие от адаптивной активности, творческая порождается в общении и совместной деятельности людей. Творческая активность человека в большей степени детерминируется не мотивацией достижения, а разноплановыми видами познавательной мотивации. Поэтому в практическом плане она реализуется в процессе постановки человеком новых проблем и задач, а ее фундаментальный психологический механизм структурирован соответствующими процессами регуляции мыслительной человеческой деятельности [4].

В свое время Э. Фромм рассматривал понятие активности во взаимосвязи с явлением свободы. Исследователь полагал, что основу творчества составляет спонтанная активность, объединяющая личность человека с окружающим его социокультурным миром. Такая интеграция личности в социокультурный мир обуславливается не только и не столько мыслительными средствами, но и средствами активного функционирования всех человеческих потенциальных возможностей. Эти возможности, по мнению Э. Фромма свойственны всем людям. Но они (потенциальные возможности) реальны лишь в той степени, в какой проявляются. В свою очередь свобода личности, как полагал исследователь, рождается в спонтанной активности, являющейся, по сути, свободной деятельностью человека [28].

В работах Д.Б. Богоявленской, в которых осуществлен анализ специфики функционирования интеллектуальной активности студентов высшей школы, актуализированы ее (активности) качественные уровни, по сути, являющиеся этапами развития активности творческой:

1. Стимульно-продуктивный пассивный уровень. Этот уровень характеризуется деятельностью, детерминированной внешними причинами-условиями. Человек в подобной деятельности не является субъектом, так как пассивно и безинициативно принимает то, что задается ситуативно извне. В определенных ситуациях пассивная позиция человека может трансформироваться в активную, так как любой творческий процесс является феноменом многофакторным. Наиболее значимое условие творчества на обозначенном уровне представлено коллективом, в котором формируется необходимая творческая атмосфера в совместной деятельности учебной или профессиональной направленности.

2. Эвристический уровень. На данном уровне активность личности направлена на совершение эмпирического открытия, пусть даже невысокого уровня сложности. Для этого человек в деятельности должен иметь возможность и способность проявлять необходимую интеллектуальную инициативу, а также осуществлять самостоятельную рефлексию эффективности своей деятельности. Такая активность (и соответственно деятельность) не является следствием некоего "бокового" мыслительного процесса, дающего человеку возможность выходить к более широким мыслительным горизонтам. Она (активность) не обусловлена случайно возникающими идеями, а является результатом строго логического анализа, позволяющего понять глубинную суть изучаемого объекта.

3. Собственно творческий, креативный уровень. На данном уровне творческой активности полученный мыслительный результат деятельности обуславливает постановку цели перспективного творческого поиска решения поставленной проблемы [2].

Таким образом, начальный уровень состояния творческой активности еще не является собственно творческим, на этом уровне имеют место предпосылки, определяющие перспективы творческого развития личности и ее переходов в новые качественные состояния.

На втором уровне активность личности ориентирована на достижение конкретных результатов продуктивной (уже собственно творческой) деятельности. Личность на этом уровне активности испытывает позитивные эмоции от полученных результатов и достигнутого успеха.

В свою очередь заключительный уровень характеризуется тем, что мотивы активности определяются творческой деятельностью как таковой. При этом личность испытывает позитивные эмоции не только от полученных результатов и достигнутого успеха, но и от самого творческого процесса, независимо от наличия или отсутствия внешнего стимулирования собственной активности.

Обратимся теперь к проблеме собственно творчества. При характеристике категории творчества необходимо обратить внимание на неоднозначный подход к соотношению этого явления с явлением деятельности в отечественной науке. По мнению ряда отечественных ученых (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев и др.), деятельность и творчество в своем феноменологическом значении принципиально отличаются. [9; 22]. Так, Я.А. Пономарев в качестве основного признака деятельности актуализирует принципиальное соответствие первоначально поставленной цели полученному в итоге результату. Тогда как творчество характеризуется противоположным: рассогласованием между первоначальной целью и последующим результатом. Творчество, по мнению исследователя, возникает в деятельности, но предполагает порождение так называемого побочного незапланированного продукта, который и является творческим результатом.

Как полагают другие авторы, деятельность и творчество представляют собой категории одного понятийного ряда. Творчество является качественным показателем развития процесса деятельности, а его (творчества) базовый механизм представлен так называемой надситуативной активностью, при которой человек в качестве субъекта деятельности обладает возможностью и способностью возвышаться над конкретными требованиями деятельностной ситуации, формулировать

цели деятельности, которые характеризуются определенной избыточностью по отношению к исходным задачам. Средствами надситуативной активности человек способен преодолевать внешние и внутренние препятствия в деятельности. Таким образом, именно надситуативная активность порождает творчество и его последующие результаты [14].

Ориентируясь на идею системной целостности явлений творчества и деятельности, будем полагать, что в одних ситуациях деятельность может быть адаптивной, репродуктивной, в других – продуктивной, творческой. Обратимся к рассмотрению явления творчества. Практически во всех определениях категории творчества подчеркивается его фундаментальная характеристика – новизна полученного результата. В свое время, Л.С. Выготский отмечал, что творчество представляет собой деятельность, в результате которой производится что-то новое, при этом не важно, является ли это новой культурной ценностью объективного мира или субъективным личностным образованием самого человека [5]. Таким образом, исследователь полагал, что результат творческой деятельности проявляется в материальных предметах культуры и духовных ценностях, отражающих развитие личностных потенциалов человека.

В.А. Коваленко, характеризуя феномен творчества, отмечал, что "объективной стороной творчества является его результат, его продукт (итог, дериват). Продукту творчества необходимо присущи два фундаментальных свойства – новизна и ценность. Если новизна – это отличие продукта от всего общеизвестного, общепринятого, то под ценностью следует понимать его способность удовлетворять универсально-культурные потребности человека" [13, с.91].

В.Н. Дружинин связывает творчество с особым типом поведения личности. В частности, он выделяет следующие типы поведения личности:

*Преобразующий тип:* творческое поведение (активность), создающее новую социокультурную среду, иначе – конструктивная активность; разрушение, дезадаптивное поведение, не создающее новую социокультурную среду, а уничтожающе прежнюю.

*Адаптивный тип:* реактивное поведение, осуществляемое по типу реакции на изменение социокультурной среды; целенаправленное поведение [9].

В.Н. Дружинин, противопоставляя явления творчества и деятельности, связывает творчество с преобразующим типом поведения, а деятельность – с адаптивным.

Руководствуясь обозначенным выше принципом единства деятельности и творчества, будем считать, что проблему творчества как целостного явления необходимо решать в контексте диалектического единства обоих (преобразующего и адаптивного) типов поведения. Такой точки зрения придерживаются Г.В. Никитин и В.Н. Романенко [По: 9]. Исследователи, в свою очередь, характеризуют явление творчества в контексте единства ситуационного и нормативного поведения личности. При этом:

*Ситуационное поведение*, имеющее преобразующую значимость, связано с такими качествами личности, как воображение, фантазия, умение человека взглянуть на проблему с нестандартной стороны.

*Нормативное поведение* является внешне детерминированным (адаптивным), основанным на знаниях, традициях, стандартных приемах деятельности.

Исследователи утверждают, что подлинное личностно и социально значимое творчество рождается на точке перехода одного типа поведения в другое.

Необходимо отметить, что системная целостность ситуационного и нормативного поведения личности в методологическом аспекте обуславливается диалектическим единством философских категорий "свобода" и "необходимость". При этом ситуационное (собственно творческое) поведение является функцией *внутренней свободы* личности, а нормативное – функцией *необходимости* учитывать внешние социальные требования к творческой деятельности (социальные потребности, существующий социальный опыт, социальные требования к качеству продукта творчества и т.д.). По мнению ряда исследователей "*чистое творчество*", то есть, деятельность, ориентированная на абсолютизацию свободы и минимизацию необходимости в социальном плане абсолютно бессмысленно. В связи с этим обратимся к рассмотрению категорий свободы и необходимости.

Человечество за всю свою историю использовало в качестве моральных ориентиров разные идеалы и ценности, которые были отражены в культуре и этническом массовом сознании в те или иные исторические периоды. Тем не менее, все многообразие и противоречивость социокультурных идеалов разных исторических эпох сводилось к одной абсолютной универсальной природосообразной ценности, в качестве которой выступает свобода. Свобода представляет собой базовый, системообразующий ценностный идеал, объединяющий миропонимание людей и обуславливающий возможность их социокультурного единения [8].

Важной формой проявления свободы является моральная свобода, связанная со смысложизненным определением человека. Эта форма свободы обуславливает возникновение необходимых предпосылок для самоутверждения и самореализации человеческой личности.

Общее определение свободы дается справочной литературой: понятие "свобода" – ценностная категория, которая означает способность и возможность человека самостоятельно, в рамках своего мировоззрения поступать и действовать под влиянием собственных решений. В своем поведении, человек всегда делает нравственный выбор между добром и злом, моральным и аморальным. Так как такой выбор обусловлен поступками самого человека, человек наделен социальной ответственностью, его поведение в обществе может быть оценено в качестве конструктивного или деструктивного [25, с. 304].

Рассматривая сущностные характеристики свободы как явления и научной категории, необходимо отметить, диалектическую связь двух ее состояний: "свободы от" и "свободы для".

"Свобода от" является отрицательным определением свободы. Такая свобода характеризуется одномоментным освобождением человека от внешней каузальности. Таким образом, отрицательная свобода представляет собой факт духовного суверенитета самосознания личности по отношению к объективному миру, это определенный разрыв между "Я" и "не Я", что предполагает самодетерминацию человека, когда он становится подлинным автором своего поведения – свободным от причинных воздействий внешних обстоятельств. Следовательно, в своем отрицательном понимании, "свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа" [6].

Очевидно, что внутреннее отграничение человека от внешнего мира не может быть абсолютным. "Свобода от" причинного влияния внешних обстоятельств является одномоментной и возникает, тогда, когда у человека появляется альтернатива выбора, избирательности тех или иных поведенческих реакций на внешние события. В этой ситуации сам человек становится причиной, но не следствием взаимодействия с внешним миром, активно изменяя его.

Но также является очевидной социальная недопустимость абсолютизации "свободы от", при которой безмерно актуализируется "Я" человека и отрицается необходимость учитывать в своих поведенческих проявлениях свойства внешнего мира. Деструктивная разрушительность такого взаимодействия очевидна. Поэтому, в своем этическом значении отрицательная "свобода от", должна уравниваться

положительной "свободой для". Положительное существование свободы характеризуется ее переходом в необходимость, а в более конкретном аспекте – в социальную ответственность личности. И в этом смысле, известный принцип "свобода представляет собой познанную необходимость" достаточно понятный и правомерный. Постигая действительность, человек каждый раз познает новые каузальные связи и отношения в социокультурной реальности. Познав эти связи и отношения, он овладевает возможностью использовать поученное знание. В этом плане человек наделяется большей свободой, следовательно, и большей социальной ответственностью. Открывать для себя мир – значит, принимать его, а приняв – означает наделить свою личность соответствующей ответственностью. Там, где человек свободен, он и только он отвечает за свои свободные действия. Но и ответственен каждый человек только в том случае, когда он свободен. В ситуации свободы свободному человеку необходимо относиться к другим людям также как к свободным. Человек, не осознающий пределов собственной свободы и границ ответственности является внеэтичным [6]. Осознание пределов собственной свободы и есть познание необходимости.

Необходимость является однозначной предопределённостью чего-либо, отсутствием вариативности. Мысль о том, что свобода представляет собой продолжение необходимости, высказывалась философами прошлого, выражением необходимости – начали утверждать мыслители Нового времени. В рамках принципов диалектики глубинную связь свободы и необходимости обосновал Гегель. Марксизм в свою очередь таким же образом трактовал свободу в качестве познанной и осознанной необходимости.

Безусловно, каждый не является изначально свободным, но, как разумное и сознательное существо, он обладает способностью постигать и понимать законы бытия, которые отражают в себе необходимость, используя эти законы для повышения эффективности своей деятельности. При таком понимании свободы актуализируется способность личности познавать социокультурный мир. Приобщение человека к собственной свободе является одновременно его приобщением к необходимости, которая пронизывает всё здание мира. В этом плане человек является свободным только в том случае, если он действует в строгом соответствии с подлинными законами природы и общества. В случае, если личность ведет себя своевольно, она не может считаться подлинно свободой, так как свобода не равнозначна все-

дозволенности. Формально провозглашенная свобода, не ограниченная внутренними и (или) внешними сдерживающими механизмами, ведет человека в жизненный тупик. Подлинная свобода всегда предполагает разумное познание социокультурного мира и его соответствующее практическое преобразование.

Таким образом, необходимость представляет собой условия, в которые изначально поставлен человек и которые детерминируют его поведение и деятельность. В этом смысле абсолютной свободы не может быть априори в силу необходимости человека ориентироваться на природные и общественные законы, а также в силу наличия у него ответственности перед другими людьми и социумом в целом.

Обратимся теперь к проблеме творческой личности педагога, психологическая основа которой представлена явлением креативности.

Понятие креативности часто отождествляют с самой категорией творчества, что является некорректным, так как творчество является продуктивным видом деятельности, а креативность представлена комплексом личностных качеств человека (мотивами, способностями и т.д.), способствующих оптимизации этой деятельности. Креативность личности невозможна вне субъектной позиции человека в деятельности.

Впервые в отечественной науке проблему субъектности личности в условиях деятельности актуализировал С.Л. Рубинштейн. Исследователь рассматривал жизнедеятельность в качестве специфического процесса, в который интегрирован сам человек и система его отношений к миру. При этом этот процесс направляется и регулируется действиями и поведением самого человека. Поэтому особенности процесса жизнедеятельности проявляются в его функционировании в качестве субъекта (нем не менее, необходимо учитывать и объективную обусловленность поведения и деятельности человека) [23].

Ориентируясь на принцип системной целостности сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн констатировал, что деятельность направляет процесс развития сознания человека, системы его отношений к социокультурному миру, значимых качеств личности, которые, одновременно представляют собой результат человеческой деятельности и ее базовые субъективные детерминанты.

С.Л. Рубинштейн полагал, что сознание каждого человека в значительной степени обуславливается конкретным способом его жизнедеятельности, при этом данный способ как раз и является базовой детерминантой саморазвития, самосозидания личности, развития ее креативности.

Идеи С.Л. Рубинштейна в области проблемного поля категории "субъект деятельности" впоследствии разрабатывались К.А. Абульхановой-Славской в рамках созданной ею концепции жизнедеятельных отношений личности. По мнению исследователя, метод самоактуализации и самореализации личностью себя в социокультурном мире связан с выявлением ее (личности) наиболее фундаментальных жизненных отношений. Именно в рамках обозначенных отношений происходит развитие человеческой личности. Жизненные отношения оказывают наиболее значимое влияние на человеческую самореализацию в конкретной деятельности, поступках и поведении.

Как считает К.А. Абульханова-Соавская отношения человека структурированы не только его субъективными мотивами, целями деятельности и т.д. Они (отношения) определяют индивидуальный способ интеграции человеком собственной личности в общую структуру жизни в контексте объективной логики этой структуры в ее соотношении с собственными личностными потенциальными возможностями человека. Категория субъекта не только характеризует того, кто совершает действия и поступки. Она изначально обозначает в человеке личностные характеристики, индивидуальные приемы осуществления деятельности, методы познания социокультурного мира в зависимости от собственной общественной позиции, от специфики своих ценностных предпочтений. Через категорию субъекта в связи с этим показывается и объясняется степень активности личности, и общественная сущность человеческого сознания, действий, поступков и отношений человека. Это обуславливает потенциальные возможности и способности личности регулировать собственную деятельность, изменять свои позиции в процессе ее осуществления. Именно способность личности человека к самоактуализации и самореализации, к саморазвитию себя в качестве деятельностного субъекта объясняется человеческая активность. Интериоризация субъектом социокультурных ценностей может трактоваться в качестве его внутреннего самоопределения, развития творческих способностей, что создает оптимальные возможности для человека объективировать собственную личность на более высоких жизненных уровнях. Этот высший уровень самоопределения характеризуется тем, что личность способна вносить индивидуальные вклады в социальную жизнь [1].

К человеку как к субъекту деятельности и общения обращается Б.Ф. Ломов. Как полагает автор, базовым условием научного анализа свойств и качеств личности человека является ориентация любого

исследователя на приоритет активности человека как субъекта деятельности, которая объясняется не столько интеграцией его личности в разноплановые системы социальных отношений, приобщением человека к социальному опыту, сколько его участием в качестве активного субъекта в изменении, преобразовании этих отношений. В субъективном аспекте это проявляется в способности личности к целенаправленной самодетерминации. Осознанная самодетерминация процесса собственной жизнедеятельности в условиях социальных отношений, по мнению Б.Ф. Ломова, является личностным самоопределением [16].

Обратимся теперь к проблеме субъектности педагога в системе инновационной профессиональной деятельности. Инновационная профессиональная деятельность педагога как субъекта детерминирована как внешними социальными, так и внутренними личностными факторами. Под личностными факторами понимаются мотивационные диспозиции личности педагога (потребности, мотивы, установки, ценности), а под ситуационным – внешние, окружающие педагога социальные и профессиональные условия (образовательные потребности общества, объективный образовательный опыт и т.д.) [29]. Исходя из этого существуют два диалектически взаимосвязанных вида мотивации личности педагога – внешняя и внутренняя. Внешняя мотивация и внешне мотивированное поведение основаны на таких способах воздействия, как требования к профессионализму, квалификации педагога и т.д. Внутренняя мотивация и внутренне мотивированное поведение вытекают из значимости самой педагогической инновационной деятельности, то есть когда сама деятельность является своеобразной самоцелью, а не средством достижения цели. В этом случае педагог является субъектом своей профессиональной деятельности.

В целом саморазвитие личности педагога как субъекта в рамках тех или иных форм профессиональной деятельности означает его самоопределение в системах разноплановых педагогических отношений как профессионального, так и межличностного характера.

Источником творческой активности и мотивации человека, по мнению А.В. Петровского, являются его потребности. На важность потребностей и влечений в структуре творческой деятельности обращал внимание в своих работах известный отечественный психолог А.Н. Лук [17].

Применительно к проблеме креативности личности педагога правомерно актуализировать следующие его, профессионально обусловленные потребности (см. табл. 1).

Таблица 1 – Профессионально обусловленные потребности педагога

<p><b>Потребность в профессиональном самоутверждении</b></p>	<p>Потребность педагога в уважении со стороны коллег и, как следствие, в самоуважении и ощущении своей профессиональной значимости. Обозначенная потребность специалиста проявляется в его желании сохранить заработанную посредством собственных достижений позицию в системе профессиональных отношений. Поэтому, в данном контексте удовлетворение потребности в профессиональном самоутверждении обуславливает сохранение профессиональной целостности и соответствующего суверенитета «Я» личности педагога. В целом благополучие личностного «Я» специалиста детерминировано количеством и качеством знаков профессионального признания со стороны коллег и воспитанников. В этом плане профессиональное самоутверждение педагога представляет собой одной из базовых условий существования его личности в профессии, да и, вообще, его социальной успешности как человека. Без профессионального самоутверждения, как стремления, как процесса удовлетворения соответствующей потребности и как результата такого удовлетворения – нет и, не может быть успешности педагога в собственной профессии. Самоутверждение характеризуется следующим:</p> <p>1) Пространственными характеристиками: а) по сфере деятельности в которой самоутверждается личность, в нашем случае это педагогическая деятельность; ценностной иерархией, по которой стремится возвыситься личность (в педагогической профессии это система педагогических ценностей).</p> <p>Классификация самоутверждения педагога может быть осуществлена по следующим основаниям: 1) внешнее (средствами профессионального статуса) и внутреннее (средствами собственного профессионализма); 2) доличностное самоутверждение, представляющее стремление педагога быть лучшим, занять доминирующую позицию среди коллег и воспитанников; личностное самоутверждение характеризуется наивысшим уровнем развития педагога как профессионала и предполагает его ориентацию на свою индивидуальность, уникальность в рамках подлинной свободы, нравственных и духовных ценностных идеалов. Личностное самоутверждение педагога полностью детерминировано его потребностью быть личностью.</p> <p>По субъекту самоутверждения выделяют: 1) зависимую от социальных и профессиональных обстоятельств личность педагога, которая характеризуется страхом профессиональной ответственности, слабой волей, отсутствием мотивации достижения в профессии и т.п.; 2) доминирующую личность, когда педагог стремится жить по принципу «цель оправдывает средства», не считаясь ни с кем, и ни с чем. Доминирующая личность педагога стремится продавить, подчинить других (в первую очередь своих воспитанников), в случае неудачи винить окружающих (коллег, воспитанников) но не себя; 3) самодостаточную личность, характеризующую педагога способного брать на себя ответственность, способного решать проблемы в сотрудничестве с другими и т.п. [20].</p>
<p><b>Потребность в социокультурной и профессионально педагогической информации</b></p>	<p>Потребность в социокультурной и профессионально-педагогической информации обусловлена особенностями системы профессиональной деятельности педагога как системы</p>

Продолжение табл. 1

<b>гогической информации.</b>	информационной. Потребность в социокультурной и профессионально-педагогической информации выражает в личности педагога социальную необходимость в информационном обеспечении педагогической (в том числе профессионально-инновационной) деятельности и предполагает интеграцию личности специалиста в реальную систему информационно-педагогических отношений. Данная потребность систематизирует все другие профессиональные потребности педагога, обеспечивает возможность их удовлетворения и, одновременно имеет самостоятельное значение, отражая в себе творческую сущность профессионального педагогического сознания, так как социокультурная и профессионально-педагогическая информация содержательно обеспечивает инновационное профессиональное мышление педагога, мышление функциональном плане опережающее, предвосхищающее суть имеющихся в наличии педагогических данных. В целом обозначенная потребность педагога должна рассматриваться как потребность в сообщениях, которые необходимы специалисту с целью ориентации в профессиональной среде, коррекции в его сознании сформировавшейся ранее картины профессионального мира, для определения стратегий собственного профессионального поведения и решения проблемных профессионально обусловленных задач, для достижения субъективной гармонии и согласованности своего «Я» с профессиональным миром. Без удовлетворения этих потребностей невозможно целенаправленная инновационная профессиональная деятельность педагога и эффективное профессиональное развитие его личности [24].
<b>Потребность в профессиональном самовыражении (самоактуализации)</b>	<p>Проявляется в «широчайшем спектре самодельных и самодельных деятельности» [12]. В этом плане педагог должен стремиться стать в профессии тем, кем он может и должен стать. Эта потребность и называется профессиональной самоактуализацией. Она проявляется в стремлении педагога все более и более становиться тем, кто он есть как профессионал, как творческая личность, становиться всем тем, что определяется его способностью к профессиональному становлению [20].</p> <p>В 1963 г. президент ассоциации гуманистической психологии Д. Бьюдженталь определил пять базовых принципов гуманистической психологии, которые могут актуализировать фундаментальные положения теории самоактуализации (в том числе профессиональной самоактуализации педагога):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• личность педагога в качестве целостного образования является превосходящей по отношению к сумме собственных составляющих. Другими словами, личность педагога невозможно объяснить в результате научного изучения ее частных функциональных составляющих;</li> <li>• личностное бытие педагога существует и развивается в условиях человеческих отношений. Таким образом, личность педагога априори не может быть объяснена только в рамках частичных функций, не учитывающих межличностный опыт общения специалиста;</li> <li>• педагог осознает себя. Его личность не может быть понята психологией, без учета его непрерывного, многоуровневого профессионального самопознания;</li> </ul>

Продолжение табл. 1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагог обладает правом творческого профессионального выбора. Специалист не просто пассивный созерцатель своего профессионального бытия, он творец собственного профессионального опыта;</li> <li>• личность педагога интенциональна, так как она обращена в свое профессиональное будущее [По: 7].</li> </ul>
<b>Потребность в профессиональной свободе</b>	Считается одной из наиболее важных. Принципиально: 1) подчеркнуть статус этой потребности как врожденной. Не случайно, при объяснении биологической обусловленности потребности в свободе физиологи используют понятие «рефлекс свободы», и 2) в этическом контексте потребность в профессиональной свободе обусловлена стремлением специалиста реализовать в системе профессиональных отношений свою субъектность [12].
<b>Потребность быть личностью в профессии</b>	Является высшей духовной потребностью. Содержание этой потребности можно охарактеризовать следующим образом: потребность педагога быть личностью возвышается до его желания быть нужным и в этом смыкается со смысложизненными устремлениями педагога в профессии [12]. Такая представленность специалиста в сознании и помыслах коллег и воспитанников определяет масштаб личности педагога и измеряется количеством профессиональных действий, которые педагог совершил во благо окружающих. Говоря о потребности педагога быть личностью в профессии можно отметить следующее: отражая, продолжая собственную личность в коллегах и своих воспитанниках педагог укрепляет собственное профессиональное существование. Обеспечивая средствами активного участия в педагогической деятельности (в том числе инновационного характера) свое «инобытие» в профессии и социуме, педагог объективно развивает содержание своей потребности в профессиональной персонализации. Потребность специалиста быть личностью в собственной профессии представляет собой важное условие формирования у коллег и воспитанников отношения к себе как к личности, жизненно необходимой для поддержания единства, общности, преемственности, передачи способов и результатов педагогической деятельности и, что главное, для утверждения доверительных отношений друг с другом, без чего невозможно представить достижения совместного успеха в совместной педагогической и учебной деятельности. Таким образом, определяя собственную личность в качестве неповторимой индивидуальности, стремясь к дифференциальной оценке себя в качестве личности, педагог полагает себя в собственной профессиональной деятельности (в том числе инновационной) в виде значимой детерминанты ее (деятельности) функционирования, поскольку специалист своими действиями способствует достижению совместного творческого результата, что и определяет в конечном итоге сохранить систему педагогических отношений в системной целостности. В противном случае исчезает и становится немислимой конструктивная связь педагога с коллегами и воспитанниками в системе его профессиональных отношений [21].

В многочисленной литературе, в которой рассматриваются проблемы психологии творчества и креативности, в той или иной степени

актуализируются вопросы творческого мышления. Вне всякого сомнения, творческое (инновационное) мышление представляет собой значимую качественную характеристику и важный признак креативности педагога.

Обращение к работам отечественных авторов [11;18;22;26] позволяет сделать вывод о том, что по своей сущности инновационное мышление педагога дискретно и представлено следующими последовательными, взаимообусловленными стадиями:

- стадией осознания актуальности проблемы. Эта стадия является подготовительной, так как на этом этапе мыслительного процесса педагог понимает суть противоречия, детерминированного проблемной ситуацией;

- стадией логического анализа проблемы. На этой стадии, опираясь на собственный профессиональный опыт, педагог актуализирует те или иные методы и средства разрешения проблемной ситуации;

- стадией интеллектуального озарения (инсайтом). Стадия инсайта, по мнению ряда исследователей, представляет собой наиболее значимый этап творческого, инновационного педагогического мышления, так как все предшествующие и последующие мыслительные операции предназначены либо для обеспечения стадии интеллектуального озарения, либо для обработки полученного в результате инсайта продукта инновационной педагогической деятельности. Необходимо отметить, что закономерности перехода творческого, инновационного педагогического мышления на стадию внезапного озарения, психологические механизмы и условия ее (стадии) функционирования и протекания являются малоизученными, так как значительный временной промежуток инсайта контролируется процессами бессознательного;

- стадией обоснования и практической реализации результата инновационного разрешения проблемной ситуации. Успешность перехода инновационного мышления педагога на этот этап полностью зависит от эффективности протекания предыдущей мыслительной стадии.

Таким образом, правомерно констатировать, что в методологическом аспекте инновационная профессиональная деятельность педагога обусловлена смысловым понятийным значением таких категорий, как творчество и креативность. При этом креативность личности педагога представлена субъектно-поведенческими, мотивационно-потребностными и интеллектуальными характеристиками личности специалиста.

## Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мешеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
4. Виленский М.Я., Зайцева С.Н. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя. – М., 1993.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1969.
6. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование. – М., 1996.
7. Галактионов И.В. Личностный компонент механизма психической регуляции творческих аспектов учебной деятельности студентов // Психология обучения. – 2016. – № 4. – С. 29-41.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.
10. Ермолаева-Томина, Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 54-61.
11. Зарецкий В.К. Динамика уровней мышления при решении творческих задач: дис. ... канд. психол. наук – М., 1984.
12. Каверин С.Б. Потребность власти // Теория и практика социализма. – М.: Знание, 1991. – №2. – С. 44-65.
13. Коваленко В.А. Творчество как ценность в мире А. Платонова // Вопросы философии. – 1999. – №10. – С. 90-98.
14. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
17. Лук А.Н. Психология творчества – М., 1978.
18. Матюшкин А.М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. – 1984.– № 1. – С. 9-17.
19. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1990.
20. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб., 2000.
21. Петровский А.В. К психологии активности личности // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 14-19.

22. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.; Воронеж: Модэк, 1999.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
24. Симонов П.В. Ключевое значение потребностей в изучении психологии человека // Проблемы комплексного изучения человека. – М., 1983.
25. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989.
26. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема организации творческого мышления и рефлексия: подходы и исследования. – М., 1990.
27. Суворова Г.А. Психология деятельности: учеб. пособие. – М., 2003.
28. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1990.
29. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3 – С. 116-117.
30. Шадриков В.Д. Способности человека. – М., 1997.

## 1.2. НОРМАТИВНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАДИГМАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

---

Одним из ключевых моментов понимания всего того, что из себя представляет педагогика как наука и практика, уяснения, какие смыслы закладываются в педагогическую деятельность и её результат является вдумчивое постижение так называемой "языковой картины педагогического мира" [1, с.24], представленной нам в педагогических текстах. Эта "картина" – многослойное, многосоставное полотно, своеобразный полиптих, отражающий необъятную педагогической действительности. Многослойность определяется тем, что такая картина сегодня "несет в себе следы практики употребления не похожих друг на друга языков научных дисциплин: психологии, философии, социологии, культурологии, когнитивной лингвистики, психолингвистики и др." [1, с.24], а многосоставность – тем, что педагогическое знание является гуманитарным, т.е. порождаемым в рамках гуманитарного понимания, гуманитарного объяснения, гуманитарного доказательства и интерпретации, которые всегда соотносятся с опытом конкретного педагога и исследователя, их индивидуальными ценностями и предпочтениями [18, с.10]. Как справедливо замечает В.М. Розин: "в гуманитарной науке субъект познания – это не один "логический субъект", а много разных по сути выражающих те или иные культурные

традиции и позиции" [24, с. 366-367]. Отсюда следует признать, что одной из принципиальных особенностей педагогического (т.е. гуманитарного) познания и мышления является потенциальная (да и реальная) множественность изрекаемых истин, положений, утверждений, вытекающих из множественности точек зрения на один и тот же материал, явление, событие; а соответственно не просто возможно, а в реальности мы объективно наблюдаем и множество (всемножество) разных объективно-субъективных восприятий и интерпретаций текстов, явлений, событий и фактов, с которыми каждый сталкивается в реальности и которые представлены в педагогической культуре.

По сути, любой вид человеческой культуры – всегда поликультура, т.е. множество субъективно порождаемых и воспроизводимых культур, сведенных на какой-то платформе. При этом они (эти культуры и конкретные люди, носители этих культур) могут находиться как в согласии друг с другом, достигая гармонии, так и в противоречии, противостоянии, в большей или меньшей степени отрицая друг друга [18, с. 10]. Фактически каждому вдумчивому педагогу, каждому исследователю, вступающему на поле педагогической действительности, необходимо "обосновать и оправдать свои ценности, подход к объекту изучения, имея в виду несовпадающие с данным подходом другие теоретические точки зрения на тот же предмет" [24, с. 369-370]. Признать же какую-либо из педагогических культур истинной или неверной можно только присоединивших к соответствующей ценностной системе, став на ту или иную мировоззренческую и теоретическую платформу, признав для себя истинной ту или иную систему координат соответствия. Всё это неизбежно привело в науке и практике к появлению явления, которое получило название парадигма. По сути, каждая парадигма – это и есть конкретная научно и практически обусловленная мировоззренческая платформа, задающая систему координат соответствия тому или иному канону педагогического языка, действий, поступков, оценок достижений.

За основу определения характера *парадигмального мышления и деятельности* может быть взято положение об их конгруэнтности с той или иной признанной педагогической типологией базовых моделей образования. При этом в качестве ключевых параметров соответствия целесообразно взять следующие основные моменты: смысловое наполнение используемой терминологии, выбор источников и способов постановки целей воспитания и обучения, выбор технологического ресурса педагогической деятельности, выбор доминантного характе-

ра взаимодействия педагога и обучающегося. Опора на эти позиции, как видится, позволяет типологически охватить всё реальное многообразие способов организации педагогического процесса и образования в целом, организации самого себя в структуре педагогического процесса. Опираясь на подход в понимании парадигмальности Н.А. Лызь, определим, что парадигмальное построение педагогической науки и образования представляет собой восхождение к некоторой совокупности предельных оснований (так называемому аксиоматическому базису гуманитарного знания), являющихся регулятивом научного познания и преобразования педагогической действительности. В качестве такого базиса может выступить определенное видение педагогом сущности человека, его внутреннего мира, видение человека во всем многообразии и детерминированности окружающего его мира, его включенности в действие факторов образования: понимание природы человека, его места и назначения во Вселенной, сущности образования, признание наличия или необходимости наличия в человеке тех или иных сторон, проявлений, подлежащих формированию или развитию в процессе образования, и пр. [17, с. 19]. Основная функция парадигмального мышления в обозначенном варианте заключается в том, что оно позволяет при "замысливании" и построении педагогического процесса и любого педагогического действия "подняться" к неким исходным постулатам, и, опираясь на них, прояснить для себя сущность, назначение, обоснованность, непререкаемость тех или иных принципов, условий, обстоятельств и явлений в выделенном для себя кругу педагогического мира, контекстно осознать их, приспособить, пристроить себя к ним.

Однако следует признать, что использование в педагогике парадигмы в качестве лекала порождает ряд закономерных вопросов: насколько обозначенные выше положения способны адекватно и точно отразить именно парадигмальную характеристику мышления и деятельности? Насколько безотносительным будет разведение педагогической терминологии по парадигмальным нишам? Опираясь на какие признаки при *постановке* целей воспитания и обучения, при *выборе* характера взаимодействия педагога и обучающегося, при *отборе* технологического инструментария, можно установить принадлежность педагогического мышления к той или иной парадигме? Учитывая при этом, что мышление – это очень интимный личностный процесс, протекающий в основном скрытно, неявно не только для окружающих, но, порой, и для самого педагога. Да и вообще, каковы показатели, позво-

ляющие отличать одну парадигму от другой? Каков, в конце концов, перечень этих парадигм? Проведенный нами анализ определения и построения педагогических парадигм в отечественной педагогической науке показал, что часть данных вопросов находятся в стадии разработки, а часть вообще еще не рассматривалась на уровне науки.

Ранее мы уже проводили работу по определению наиболее значимых подходов по парадигмализации строя педагогического знания в отечественной педагогической науке [6, с.50-53]. Упомянем основные моменты, с опорой на которые можно решать поставленные в данной работе задачи.

В изначальном, получившем наиболее широкое распространение "куновском" смысле понятие "парадигма" в наиболее общем виде относилось только к науке и в этом плане отражает совокупность научных достижений, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного периода времени и дающих этому сообществу модель постановки проблем и примеры их решений [16, с. 17, 225]. То есть парадигма с деятельностно-определяющей стороны предстает в виде "модели научной деятельности как совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев" [14, с. 7], а с дескриптивной стороны – как одна или несколько фундаментальных теорий, получивших всеобщее признание и тем самым формирующих и направляющих массовое сознание, что позволяет описывать и объяснять и научные проблемы различного уровня сложности, и разнообразные реалии практики. Тем самым можно определить, что *научная педагогическая парадигма* – это опирающийся на ту или иную педагогическую теорию (теории) канон образования и воспитания, предлагающий науке и практике определенную точку зрения на модель педагогического процесса, это совокупность принципов и установок, согласованный стандарт, образец в решении разнотипных образовательных и исследовательских задач [6, с.50].

Однако сегодня данное понятие в педагогической теории и практике чаще всего наполнено несколько другими смыслами, идущими, в основном, от трактовки парадигмы С. Грофом, в соответствии с которой "в широком смысле парадигма может быть определена как набор убеждений, ценностей и техник, разделяемых членами данного научного сообщества. <...> Некоторые из парадигм имеют философскую природу, они общи и всеохватны; другие парадигмы руководят научным мышлением в довольно специфических, ограниченных областях знаний" [8, с. 19-20]. Хорошо видно, что парадигма в данном прочте-

нии – это, прежде всего, парадигмальные характеристики субъективного сознания (представлений, мнений, суждений), отношения субъекта деятельности к самой этой деятельности и её объекту (веры и убеждений), не отсыл к тем или иным научным достижениям (теориям, концепциям), к "договору" лиц, её разделяющих и представляющих. Согласно данному подходу, парадигма в педагогике в основном трактуется как определенный комплекс идей, совокупность мировоззренческих взглядов, способ бытия субъектов педагогического процесса, подход к проектированию образовательных систем, как базовая модель или стратегия развития образования и воспитания и т.д. В таком смысловом наполнении речь идет не о фундаментальной научной парадигме в педагогике (педагогической парадигме), в целом определяющей уровень, этап или направление развития науки, а о какой-то конкретной, идущей из сознания педагога образовательной или воспитательной парадигме как очень широкого, так и "точечного" действия, характеризующей либо всю палитру того или иного педагогического течения, либо ту или иную доминанту мировоззренческих идей и ценностей, исповедуемых педагогом (порой единичным педагогом), либо тот или иной технологический аспект педагогической деятельности, например, особенности формирования содержания и методического обеспечения образования и воспитания, источники и способы целеполагания и др. [6, с.50-51]. Фактически это есть парадигма мышления и реальной педагогической деятельности.

Подтверждением этому являются результаты исследования И.В. Кичевой, посвященного проблеме обогащения педагогической терминологии. В частности, она подтверждает, что в педагогике значение термина "парадигма" подвергается постоянному расширению. В основном оно прилагается не столько к исследовательской деятельности, сколько к широкой практической деятельности, ко всему континууму безбрежного педагогического бытия [10, с. 140]. На практике произошло закрепление разноаспектных терминов "педагогическая парадигма", "парадигма образования", "парадигма воспитания", "мировоззренческая парадигма в педагогике" и др. Парадигма образования, в частности, в подходе Г.Б. Корнетова трактуется как "совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии" [12, с. 59], а с точки зрения Н.А. Лызь – это "совокупность принятых в педагогическом со-

обществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику" [17, с. 19]. Парадигма воспитания (по Л.И. Новиковой) предстает как "совокупность тех идей и представлений о воспитании, которые дают более или менее целостную характеристику как существующего воспитания, так и тенденции его дальнейшего развития" [20, с. 23]. Отмечая, что парадигмальность является одной из качественных характеристик взаимодействия человека с миром, другими людьми, с самим собой, т.е. вскрывает ценностно-смысловую сторону педагогического бытия, И.А. Колесникова и педагогическую парадигму определяет как "характеристики типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия" [11, с. 23]. Следует заметить, что исследовательница сама отмечает, что предлагаемая интерпретация парадигмы применительно к педагогической реальности выходит за рамки гносеологического контекста исторически-конкретных образцов научного познания, устанавливаемых тем или иным интеллектуальным сообществом, и приобретает онтологическое значение, становясь методологическим средством, позволяющим дать целостное объяснение многообразию педагогических явлений и процессов [11, с. 23].

В приведенных выше трактовках ясно видно, что речь идет о неких гуманитарных парадигмах, определяемых, в первую очередь, какими-то социальными (мировоззренческими, идеологическими и т.д.) и ментальными предпочтениями, стандартами и установками, нежели научными детерминантами. Речь идет о парадигмах педагогического мышления. Именно ментальные параметры построения парадигмы определили представление на суд педагогической общественности не менее двух десятков различных парадигм (парадигмальных моделей) образования чрезвычайно широкого спектра прочтения. Среди них называются: гуманистическая и авторитарная (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква), гуманитарная, технократическая и парадигма традиции (И.А. Колесникова), естественнонаучная, технократическая, гуманистическая, эзотерическая и полифоническая (О.Г. Прикот), личностная и знаниево-просветительская (В.В. Сериков), традиционалистско-консервативная, рационалистская и феноменологическая (М.В. Богуславский), когнитивно-информационная, культурологическая, личностная и компетентностная (Е.Я. Ямбург), традиционная (личностнотормозящая) и гуманистическая (личностноразвивающая) (Е.Н. Шиянов), парадигмы

педагогики авторитета, манипуляции и поддержки (Г.Б. Корнетов), педагогики свободы и педагогики необходимости (О.С. Газман), объектной (формирующей) и гуманистической педагогики (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич), личностно-отчужденного и личностно-центрированного образования (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова), традиционалистская, рационалистская и гуманистическая (Пилиповский В.Я.), цивилизационно-культурологическая и традиционная (В.Н. Руденко, О.В. Гукаленко) и другие парадигмы [6, с.52].

Вопрос – имеет ли право существовать такое понимание и содержательное наполнение парадигмы? Кто-то это решительно отрицает, напоминая, что это "свидетельствует о забвении (незнании) учеными, что его автор Т. Кун понимал под этим термином свод исследовательских правил" [1, с.25]. Кто-то, как вышеупомянутые авторы, по-другому в педагогике парадигму и не рассматривают. Представляется, что правы и первые, и вторые. Их взаимная правота базируется на факте признания того, что сегодня реально существуют две научно признанные нормы относительно выстраивания системы координат понимания парадигмы и всего того, что она обозначает – по Т. Куну и по С. Грофу! Но это надо, во-первых, знать (знать, что есть две нормы), а, во-вторых, принимать. И тогда парадигмальное мышление исследователей и педагогов, базирующихся на Т. Куне, не будет приходить в диссонанс с парадигмальным мышлением сторонников С. Грофа.

Более того, представляется, что многообразие педагогических парадигм, фиксируемых исследователями для качественного описания фактов, явлений, процессов, состояний и ментальных диспозиций, имеющих место в современной педагогике, имеет свои позитивные стороны, так как, во-первых, позволяет уйти от упрощенного, односложного и одноцветного понимания объективно разнообразной архитектуры и содержания процессов образования и воспитания, а, во-вторых, актуализирует многогранность сторон и параметров данных феноменов, отражаемых научным и обыденным педагогическим мышлением, дает возможность представить и оценить их как нелинейно развивающиеся, социально, культурно и научно детерминируемые системные объекты, субъективно отражаемые и переживаемые педагогами. Но в этом же, нельзя забывать, заключается и проблематичность практического оперирования данными парадигмами, т.к. некоторые из них носят слишком образный, слабо операционализированный характер. Некоторые у разных авторов называются по-разному, а по факту подразумевают практически одно и то же, некоторые применимы к

широкой, вневременной социально-педагогической реальности, а другие – только к научному контенту профессиональной педагогической деятельности и т.д. [6, с.52-53].

Сказанное позволяет акцентировать значимость тщательной работы по осмыслению специальных терминов, понятий и определений, составляющих строй педагогического языка. Выше мы уже определили, что смысловое наполнение используемой терминологии является одной из ключевых характеристик парадигмального мышления и деятельности. Особенности понимания терминов, особенно ключевых терминов, может работать как на развитие педагогического знания, его обогащение, так и на конфликтизацию практического и научного педагогического языка и педагогической действительности.

Педагогика, как наука и сфера широкой практической деятельности, имеет в своем арсенале многочисленные педагогические термины. Педагогический термин – это принятое большинством педагогов и узаконенное педагогической наукой обозначение, наименование какого-либо педагогического явления или феномена, наделение его определенным педагогически значимым смыслом. Это, к примеру, термины "ученик", "класс", "обучение", "воспитание", "учебник" и др. Каждый из упомянутых терминов позволяет отнести те или иные явления и феномены именно к сфере педагогического. То есть когда мы говорим "ученик" – это не просто указание на мальчика, это обозначение мальчика, находящегося в социальной роли учащегося, посещающего образовательное учреждение, занимающегося учебной деятельностью. Когда мы говорим "учебник" – это не просто указание на книжку, это определенная характеристика книжки (логически выверенное от простого к сложному строение текста и особенности его подачи читателю, совокупность редуцированных и систематизированных знаний, обязательных для усвоения обучающимися, дидактический характер изложения материала, особый вид и подача иллюстраций, поддержка диалогового режима во взаимодействии с читателем и др.), которая призвана быть использованной именно в учебной деятельности как в стенах образовательного учреждения, так и при выполнении домашнего задания или в рамках самообразования. Зная это, становится понятно, что это одно из ключевых средств обучения и источников учебной информации.

Но вот вроде похожий термин – "учебное пособие". Похож, но имеет в своем смысловом и содержательном наполнении важные отличительные характеристики: "в отличие от учебника, который характери-

зуются систематическим фундаментальным изложением учебной дисциплины, учебное пособие предназначено для получения дополнительных знаний по представленным в учебнике темам с целью более глубокого самостоятельного изучения предмета конкретной учебной дисциплины. В учебном пособии содержится большой, по сравнению с учебником, объем учебного текста и учебных заданий, позволяющий глубже изучить и усвоить конкретную учебную тему" [21]. Более того, в письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. "Об определении терминов "учебник" и "учебное пособие"" отмечено, что "в отличие от учебника, пособие может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме". Не беря во внимание указанные отличия учебника и учебного пособия, не ориентируя учащихся на ознакомление именно с одним, а не с другим, не учитывая, что ученик может подготовить ответ именно по учебному пособию, а их, как правило, по каждому предмету несколько, педагог может допустить грубую ошибку, не засчитав верным ответ учащегося в силу того, что он с учащимся пользовался разными учебными пособиями.

Таким образом, каждый термин для его грамотного и однозначно понимаемого употребления, для работы с ним должен получить свое определение, пройти определенное нормирование, другими словами, стать неким нормативом. "Нормативный" в соответствии с определением, даваемым Философским энциклопедическим словарем, означает "устанавливающий стандарт, регулятивный; связанный с принятым идеалом" [26]. Определение нормативной сущности того или иного профессионально значимого явления – один из надежных способов, обеспечивающих конструктивность использования профессионального языка, предохраняющих от недопониманий и недоразумений в профессиональной деятельности, профессионально ориентированном общении и научном исследовании. Цель определения – уточнение смыслового наполнения и сущностного содержания используемых терминов, что позволяет придать им статус понятий, а, следовательно, ввести их в тот или иной нормативный строй педагогической науки и практики.

В самом общем смысле *определение* – это логическая операция, раскрывающая смысл и содержание термина в том или ином контексте. Определить – значит указать, во-первых, что данный конкретный термин означает, во-вторых, выявить признаки, входящие в его содержание, в-третьих, выявить его функциональное значение в речевом употреблении.

Отсюда можно зафиксировать, что *понятия* – это вывод, результат мыслительной деятельности, итог познания реальных процессов и явлений.

В педагогической науке и практике мы оперируем понятиями, принадлежащими как собственно науке педагогика, так и теми, которые носят междисциплинарный и общенаучный характер. Можно выделить несколько понятийных рядов, определяющих нормативную сторону используемого языка педагогики:

1) Общенаучные понятия, являющиеся общими для множества отдельных наук, без которых педагогика не в состоянии выстраивать свой научный фундамент. Это такие понятия, как система, элемент, структура, строение, функция, принцип, модель, закон, проблема, цель, закономерность, противоречие, оптимальность, состояние, уровень и др.

2) Понятия, отражающие общую структуру педагогической науки и практики (педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая система, методическая система, дидактическая система, воспитательная система, общая методика, предметная методика, частная методика и т.д.).

3) Сущностно-отраслевые понятия, отражающие собственно педагогические явления, которыми оперируют все педагогические дисциплины (педагогический процесс, педагогическая задача, педагогическая ситуация, воспитание, образование, обучение, социализация, развитие, формирование, просвещение, руководство, педагог, ученик и др.).

4) Операциональные понятия, раскрывающие структуру и содержание педагогической деятельности (метод, прием, организационная форма, педагогическое средство, педагогическая инструментовка, педагогическая техника, технические средства обучения, информационные средства обучения, аудио-визуальные средства обучения, дидактический материал и др.).

5) Понятия из других наук: из кибернетики – обратная связь, динамическая система; из психологии – личность, деятельность, усвоение, восприятие, навык, умение и др.

Следование признанному большинством педагогов их понятийному наполнению, т.е. какой-то норме – это первый, важнейший, уровень профессиональной речевой грамотности. Первый уровень профессионального мышления, соответствующего норме. И уверенно владеть этим уровнем очень важно и профессионально обоснованно. Специалисты подчеркивают, что область, в которой оказывается крайне востребованным развитое нормативное мышление, – это непосред-

ственно каждодневная умственная деятельность человека. Б.Д. Пайсон замечает: "Необходимыми для полноценной интеллектуальной деятельности являются такие нормативные умения, как умение четко планировать свои действия и последовательно выполнять план. Кроме того, часто возникают ситуации, в которых "нерентабельно" прибегать к различного рода эвристикам. Самым простым примером на эту тему является использование таблицы умножения, которая представляет собой типичный пример нормативного предписания. Интеллектуальный ресурс может истощиться от напряжения "на подступах" к задаче или на выполнении второстепенных технических действий, а на действительно необходимую эвристическую деятельность, связанную с поиском путей решения оригинальной задачи, может не хватить сил как физически, так и психологически. Таким образом, можно говорить о том, что нормативное мышление и связанная с ним нормативная деятельность служат своего рода "экономии мышления", позволяя, не напрягая интеллект там, где это не нужно, сохранять, развивать, тренировать его для решения действительно серьезных задач" [22].

Второй уровень – это индивидуальное (авторское) наполнение, дополнение и развитие смысловых конструкций и содержания вышеуказанных и других понятий, что в результате формирует инвариативные педагогические парадигмы. Одно только важное замечание – авторство и оперирование понятиями должно быть истинно грамотным, как минимум отвечающим нормам научности, не отрицающим базовые понимания термина. Иначе сплошь и рядом мы фиксируем не инвариативные педагогические парадигмы, а результаты просто безграмотного педагогического мышления. Так, к примеру, исследовали текстового воплощения педагогического мышления отмечают: "забавным выглядит использование сплошь и рядом термина "педагогическая система" там, где есть хотя бы минимальная степень упорядоченности, а также термина "структура" при наличии двойного-тройного перечисления компонентов чего-либо, без осмысления тех или иных связей, не говоря уже о ядре и периферии" [1, с.25]

Сложность заключается еще и в изменении языка педагогики вслед за веяниями времени. К примеру, для представителей не совсем еще старшего поколения педагогов было совершенно естественно употреблять следующее словосочетание "образование и воспитание". Вот как, об этом пишется в учебнике "Педагогика" И.Ф. Харламова, изданном не так давно – в 2003 году: "Чем больше развивалось и усложнялось производство, чем больше накапливалось научных знаний, тем более

важнее значение приобретала специальная подготовка подрастающих поколений к жизни, тем острее становилась необходимость в их специально организованном воспитании. *Образование и воспитание* [выделено мною – С.Б.], таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития" [28, с.16]

Но вот в 2012 году появляется Закон об образовании, который следующим образом трактует образование: "образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства ....". И всё, прежнее словосочетание, бывшее общеупотребительным на протяжении столетия, объявляется несоответствующим норме, является неграмотным, так как воспитание – это теперь составная часть образования, его нельзя употреблять с образованием через запятую. Но опять же, уточним, неграмотным только в кругу лиц, для кого грамотность – это соответствие официальной норме, строгое соблюдение глоссария статьям Закона (подчеркну, соблюдения не собственно нормам Закона, а именно глоссарию).

Но дать грамотное определение термину, хоть это и очень важно, в педагогике всё же полдела. В рамках педагогической деятельности (как и практически в любой другой деятельности гуманитарного профиля) абсолютное большинство понятий, которыми мы оперируем, это понятия высокого уровня идеализации. Они отражают явления и процессы, которые присутствуют как факт действительности исключительно в нашей голове, в профессиональном сознании, идентифицируются и выступают как некая специфическая, отличающаяся от всего остального целостность лишь благодаря определенным мыслительным операциям, производимым в процессе восприятия и мышления. Педагогический процесс, воспитание, обучение, урок, личность и многие другие явления педагогической действительности – это образные мыслительные конструкции, отражающие нашу договоренность (договоренность круга людей, являющихся носителями педагогической профессии) считать что-то таковым, если при этом соблюдаются некие условия и фиксируются определенные признаки в окружающей обстановке (её материальных и психологических параметрах), в поведении, действиях, словах, в "ткани" межличностных отношений и самочувствии людей и т.д.

Вот что значит, к примеру, провести урок или посетить урок? Вроде всё понятно, у каждого (если ведем речь о "посетить") за плечами их

тысячи (как ни как должны сказаться десять-одиннадцать лет школьного обучения). Но попробуем в действительности разобраться? что же такое урок. Начнем с нормативного его определения, того, которое дается в учебниках по педагогике. Вот одно из его определений: "Урок это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников" [25, с. 259].

Продолжая уточнять понимание урока, авторы учебника фиксируют специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: "постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого предмета непосредственно на уроке. Эти признаки – отмечают авторы, – отражают не только специфику, но и сущность урока" [25, с.260].

Вроде в теории всё понятно. Но одно дело дать определение уроку, другое – его "увидеть", понять его, почувствовать, оценить. И то, что с внешне наблюдаемых нормативных позиций будет как будто однозначным и соответствующим (во-первых, наличествует определенное пространство – помещение класса в школе ("классический школьный урок"), поляна в лесу или лужайка в саду ("урок на природе"), помещение с экспозицией в музее ("урок в музее") и т.д.; во-вторых, наличествуют люди (так называемые субъекты обучения – учитель и группа учащихся), которые говорят на какую-то определенную тему (тему урока), задают вопросы и отвечают, что-то обсуждают (содержание передаваемых и усваиваемых знаний по теме урока), что-то делают (действия по передаче и усвоению знаний), определенным образом выражают свое отношение друг к другу (оценочные суждения положительного или отрицательного толка относительно правильности и полноты ответа, корректности поведения, доступности излагаемого материала и т.д.); в-третьих, люди используют в рамках осуществляемых действий какие-то предметы, атрибутивно относимые к средствам обучения (книга, ручка, доска, указка, карта, ноутбук, планшет и др.) и т.д. Но как быть с такими компонентами урока, входящими в набор ключевых признаков педагогического процесса (а соответственно и

урока, выступающего его организационной формой), как "содержание обучения", "методы обучения и воспитания", "условия обучения", "принципы обучения", "цель урока"? Как понять, что это тоже там присутствует. Ведь это просто глазом не увидишь, это можно только распознать по каким-то признакам в характеристике материального (приспособленная мебель для письма, не раздражающий окрас стен, отсутствие отвлекающих внимание предметов и т.д.) и психологического компонентов обстановки урока (благоприятный, мобилизующий, расслабляющий психологический климат), в тоне, интонациях, в выражении глаз, в отдельных фразах и в целом в содержании речи педагога и учащихся, в тех или иных их действиях (поднятая рука как сигнал, что ученик просит разрешения что-то сказать или спросить; одновременное открытие всеми учениками книг как ответ на обращение педагога "а теперь откройте учебники на странице..."; понурый вид ученика как реакция на фразу учителя – "плохо подготовился, опять не знаешь, садись, оценка – "два"), о наличии, а тем более о требуемом качестве которых мы судим в меру нашего знания о них и их распознавания, понимания. И это ключ к восприятию чего-либо в канве педагогической деятельности как нормативного (строго по схеме, по правилам, по образцу из учебника) и парадигмального (авторитарный, лично-ориентированный, творческий и т.д. урок) т.е. определенным образом отличающегося.

Одна из важнейших задач нормативности – освоение алгоритмов мышления и деятельности. В частности, нормативная регламентация процессов воспитания и обучения призвана обеспечить продуктивность и эффективность реализуемых схем и технологий. Практика показывает, что недостаточное внимание к использованию педагогических технологий как целостных и системных явлений, выбрасывание, упущение тех или иных "ненужных" или "неважных" с точки зрения исполнителей компонентов, их модификация в плане упрощения порой в принципе не позволяет получить ожидаемый эффект. Так, именно невнимание к компонентам технологии коллективного творческого воспитания или по другому коллективной творческой деятельности (автор И.П. Иванов), низведение данной технологии до простого КТД (коллективного творческого дела) и не позволило ей широко внедриться в практику. Без следования нормативности не может быть и творчества.

Рассмотрим теперь следующий пример значения нормативной конфигурации понимания педагогами ключевых понятий – такого опре-

деляющего для оценки продуктивности и эффективности педагогической деятельности явления, как качество образования (обучения, воспитания).

В ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (С.2, п. 29) говорится следующее: "качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы". Это подход государства.

К.С. Фищенко отмечает, что классификация подходов к понятию "качество образования" со стороны субъектов, так или иначе заинтересованных в этом качестве, включает в себе уже ту конкретную смысловую нагрузку, которую дает субъект (заказчик и потребитель) этой оценки. В системе внутренних оценок (оценок, даваемых непосредственными участниками и организаторами образовательного процесса) – это обучающиеся, педагоги, образовательные учреждения, органы управления образованием. В системе внешних оценок (даваемых представителями социальных институтов) – личность, производство, общество, государство, система образования [27]. Данный подход подробно описал А.М. Новиков. В работе "Как оценивать качество образования?" он представил систему оценок, в основе которой лежат взаимосвязи субъектов и объектов. Качество образования в рамках этого подхода имеет разные определения, поскольку, подчеркивает А.М. Новиков, оценивается разными показателями. Вот как дифференцируется это качество:

– для **общества** "качество образования" – уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в т.ч. уровень профессиональной образованности населения; доступность профессионального образования для каждого жителя страны (при учете различных критериев: финансового, территориального и т.д.); влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, уровень НВП и т.д.; влияние образования, в том числе профессионального образования на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности, преступности, наркомании и т.п.;

– для **производства** (в широком смысле – как материальное, так и духовное производство) "качество образования" – это удовлетворенность работодателей качеством образованности выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, их квалификацией; удовлетворенность уровнем образовательных программ, их соотношением по количеству выпускников разных уровней образования; удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных учреждений; увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение персонала, сокращение доли затрат на внутрифирменную подготовку в структуре себестоимости продукции и т.д.;

– для **личности** (в т.ч. родителей, семьи) – это доступность бесплатного профессионального образования; удовлетворенность / неудовлетворенность получаемым (или не получаемым) образованием – уровнем осваиваемой образовательной программы и качеством обучения, а также условиями обучения – комфортность, личная безопасность и т.д.; уровень капитализации полученного профессионального образования, выражающийся в повышении личных доходов (зарплаты) человека и т.д. [19].

Фактически, мы здесь имеем несколько систем координат, нормативно представляющих феномен качества образования. И каждая из этих систем правильная, и каждую из них педагог должен брать в расчет, реализуя педагогическую деятельность.

Но кроме нормативного понимания важно и, как мы выше отмечали, парадигмальное понимание рассматриваемого феномена. Иначе совершенно будет непонятна экзистенциальная предназначенность образования.

Упомянем в этом плане подход, предложенный А.Г. Асмоловым. В его основе понимание, что качество образования должно определяться какими-то ценностями.

Какие *ценности образования* определяют качество? Говоря о ценностях образования, необходимо учитывать три "слоя" ценностей. Это ценности образования как ценности *государственной*; как ценности *общественной*; как ценности *личностной*. Образование при этом выступает как определенная культура, транслирующая и преумножающая ценности. В зависимости от "слоя ценностей" культура будет различной.

В системах смысловых координат "образование – ценность государственная" и "образование – ценность государственная" это будет

так называемая "культура полезности" (понятие введено А.Г. Асмоловым), или культура, ориентированная на полезность. Давая ключевые характеристики данной культуре, ученый подчеркивает, что она "имеет в качестве доминантной цели – воспроизводство самой себя (можно без каких-либо изменений, да и лучше без изменений (чтобы не нарушить баланс) если полезность зафиксирована, реализована, достигнута)"; "это установка на выживание, отношение к другому человеку как вещи, принцип "незаменимых нет"; в её рамках "урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций" [2, с. 589; 3]. Образование здесь – это очень полезная вещь! Оно необходимо, так как позволяет государству, обществу, семье чего-то получить или добиться. То есть, дав человеку образование, от него (от образованного человека) государство и общество может получить следующую пользу: он будет хорошим работником (обеспечение производства), он не будет совершать недопустимого в обществе (не будет хулиганить, красть, не будет вести аморальный образ жизни и т.д.), он будет приумножать и сохранять культуру и т.д. Именно эти ценности выступают на первый план в сугубо нормативной педагогике.

Оппозицией такой культуре, такому устройству образования в обществе предстает другой тип культуры, называемый А.Г. Асмоловым "культура достоинства". Она ориентирована на человека как такового, на отношение к нему как к ценности. "В такой культуре, – уточняет ученый, – ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны"; здесь главенствует "принцип незаменимости каждого человека, установка на развитие", "стремление к поиску, самореализации, саморазвитию и поддержке развития другого человека" [2, с. 589; 3].

Соответственно "культура достоинства" выстраивает иную систему координат понимания предназначения образования – "ориентация на воспитание *чувства собственного достоинства* человека (человеческого достоинства, т.е. быть достойным звания, роли, миссии человека): *чувства свободы, чувства удовлетворения от себя, чувства радости от того, какой ты и что тебе удастся сделать, что у тебя получается, удовлетворенности от своей общекультурной компетентности* и т.д." [29].

Очевидно, упомянутая выше культура достоинства представляет одну из наиболее востребованных парадигм образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства у каждого человека независимо от возраста и положения, чувства свободы, социальной и профессиональной компетентности, способности к счастью. Но это требует и другого парадигмального педагогического мышления, способности вырваться за круг нормативности.

Таковы особенности понимания значения нормативности в определении параметров педагогического мышления и педагогической деятельности.

#### Список литературы:

1. Антонова Н.Н., Коржув А.В., Икреникова Ю.Б., Лямзин М.А. Педагогическое мышление, его текстовое воплощение и педагогическая теория // Педагогика. – 2018. – №10. – С. 23-35.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
3. Барабаш И. От культуры полезности к культуре достоинства. – Режим доступа: URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/interview/281> (дата обращения: 26.10.2019).
4. Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности современной школы: методическое пособие. – СПб., 2009. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6268119/> (дата обращения: 26.10.2019).
5. Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) – Режим доступа: URL: [http://www.bibler.ru/bis\\_tv\\_myshleniye.html](http://www.bibler.ru/bis_tv_myshleniye.html) (дата обращения: 6.11.2019).
6. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
7. Гличев А. Качество, эффективность, нравственность. – М.: Премиум Инжиниринг, 2009.
8. Гроф С. За пределами мозга. – М., 1993.
9. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. – М.: Просвещение, 1990. – Режим доступа: URL: [https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin\\_isskustvo\\_ptavilno\\_mislit.pdf](https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/ivin_isskustvo_ptavilno_mislit.pdf) (дата обращения: 26.09.2019).
10. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. – Пятигорск, 2004.
11. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб., 2001.
12. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М., 2003.
13. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. – М., 1988.
14. Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 3-10.

15. Краевский В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – С. 38-47.
16. Кун Т. Структура научных революций / сост. В.Ю. Кузнецов. – М., 2001.
17. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 16-26.
18. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асдуллин, Е.В. Бережнова, С.В. Бобрышов [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.
19. Новиков А.М. Как оценивать качество базового профессионального образования? [Электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Н.Ю. Посталюк. // Журнал "Специалист", 2007 – № № 9, 10. – Режим доступа: URL: [http://www.anovikov.ru/artikle/kach\\_bpo.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/kach_bpo.htm), свободный (дата обращения: 26.10.2019).
20. Новикова Л.И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Известия Российской академии образования. – 1999. – №2. – С. 23-29.
21. Овчинникова Е.Н. К определению терминов "учебник" и "учебное пособие" // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189> (дата обращения: 26.03.2019).
22. Пайсон Б.Д. О формировании нормативного мышления при обучении математике [Электронный ресурс]: электрон. данные. – Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 01 ноября 2007. – Режим доступа: URL: [https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193921449&archive=1196814847&start\\_from=&ucat=&](https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193921449&archive=1196814847&start_from=&ucat=&) (свободный доступ) (дата обращения: 26.09.2019).
23. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Язык науки как философско-методологическая проблема (историко-методологический очерк) // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский. – Волгоград; Краснодар; М., 2008. – С. 5-13.
24. Розин В.М. Наука: происхождение, развитие, типология, новая концептуализация: учеб. пособие / В.М. Розин – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Модэк, 2008.
25. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
26. Философия: Энциклопедический словарь / под редакцией А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004
27. Фищенко К.С. Современные подходы к определению качества образования в различных системах оценки эффективности // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2016. – № 1 [Электронный ресурс].

URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2016/01/10729> (дата обращения: 07.10.2019).

28. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003.

29. Ценности образования – Режим доступа: URL: [https://xstud.ru/3378/pedagogika/tsennosti\\_obrazovaniya](https://xstud.ru/3378/pedagogika/tsennosti_obrazovaniya) – (дата обращения: 07.10.2019).

### 1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СВОБОДА, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ОБЯЗАННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК КОНСТРУКТИВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Проблемы инновационной деятельности в образовании в фундаментальном понимании обусловлены проблемами творчества и творческой деятельности в целом. Проблематика творчества является одной из наиболее значимой в ряде наук: философии, социологии, антропологии, психологии и педагогике. Одним из актуальных вопросов проблемного поля творческой деятельности является следующий: может ли творчество быть антигуманным, социально опасным, является ли творец абсолютно свободным или все-таки он должен нести ответственность за свои творения. Эти вопросы в полной мере относятся и к инновационной деятельности в образовании.

В предыдущей части исследования были рассмотрены наиболее общие вопросы творчества и свободы. Применительно к педагогической (в том числе инновационной) деятельности также правомерно актуализировать отрицательное и положительное понимание педагогической свободы. Педагогическая "Свобода от" в ее отрицательной трактовке предполагает одномоментное освобождение сущностных сил педагога в условиях инновационной деятельности от внешних ограничительных детерминант деятельной ситуации.

Тем не менее диалектическая связь отрицательной свободы педагога с положительной ("Свободой для") предполагает ограничение общей свободы педагога в творческой инновационной деятельности необходимостью ориентироваться на требования и потребности социокультурного мира и образования. Такая необходимость проявляется в соответствующей социальной ответственности специалиста и его профессиональных обязанностях.

Ответственность представляет собой сложное явление и междисциплинарное понятие, так как проявляет себя во всем многообразном спектре социальных отношений, а в научном плане, изучается такими дисциплинами, как право, этика, социология, психология, педагогика и др. [10].

В советской науке проблема ответственности в природном значении этого явления разрабатывалась недостаточно. Так, в советском энциклопедическом словаре за 1989 год раскрываются понятия гражданской ответственности, дисциплинарной ответственности, уголовной ответственности, юридической ответственности. Основной смысловой посыл этих определений свидетельствует о том, что ответственность в советский период в науке трактовалась как санкционное следствие деструктивного, антиобщественного человеческого поведения. В таком понимании ответственность, по сути, равнозначна наказанию, что в значительной степени сужает смысловое значение этой категории.

К. Муздыбаев в свою очередь подчеркивает советские традиции в научном понимании ответственности следующим образом: традиционное понимание смысловых характеристик ответственности актуализирует только заключительный этап деятельности человека и при котором ответственность является объективной, выполняя при этом функцию контроля и возложения вины на человека, из-за не выполненных им взятых на себя обязательств [10]. При этом автор отмечает, что смысловое поле категории ответственности безусловно должно быть расширено. Проанализировав ведущие дефиниции ответственности, имеющие место на данном уровне развития науки, исследователь констатировал, что ответственность как явление и научное понятие должна характеризоваться следующими функциональными признаками:

- возложением на себя личностью или социальной группой конкретных обязанностей;
- несением и выполнением личностью и группой своих обязанностей за кого-либо или за качество своей деятельности.

При этом как полагает К. Муздыбаев все поведенческие проявления человека, связанные с ответственностью, характеризуются активностью ее (ответственности), субъекта. При этом не важно, навязана ли она личности объективно или принята личностью на себя абсолютно добровольно [10, с.6].

Рассмотрим понятие ответственности более глубоко и подробно. Необходимо констатировать, что различные авторы, обращаясь к данной категории пользуются несколькими терминами, понимая их си-

нонимично: "ответственность", "социальная ответственность", "ответственная зависимость".

Так, Р.К. Малинаускас полагает, что социальную ответственность следует понимать в качестве ответственности личности или группы перед социумом в контексте необходимости выполнять принятые в обществе нормы правила, достигать нужных результатов в социально значимой деятельности [9]. Таким образом, социальная ответственность внешне ориентирована, что не раскрывает в полной мере понятийное значение общей категории ответственности. В свою очередь понятие ответственной зависимости исследователи применяют при анализе процессов социального взаимодействия взаимодействия людей в условиях совместной жизни и деятельности [8].

Следовательно, как можно полагать, понятие ответственности отражает наиболее общее базовое явление, так ответственность проявляется и в процессе социального взаимодействия, и в процессе ориентации личности и групп на объективные социокультурные нормы. Таким образом, в научном анализе обозначенной проблемы правильной использовать наиболее фундаментальное понятие "ответственность".

Этимологический анализ термина ответственности позволяет констатировать, что его семантика обуславливается конкретными социокультурными событиями. Слово "ответственность" происходит от латинского "respondere" (отвечать). Абстрактное существительное "ответственность" (responsibility) употребляется, как право управляемого требовать публичной подотчетности за любое действие власти по отношению к нему. По мнению ряда отечественных исследователей одними из первых понятие "ответственность" в теоретическом научном аспекте ввели в оборот Дж. Ст. Милль в работе "О свободе" (1861 г.) и Л. Фейербах в труде "О спиритуализме и материализме", написанном в 1863-1866 гг. [17].

К началу XX века понятие ответственности используется в качестве критерия в многочисленных спорах и дискуссиях на нравственные темы. В современный период, эта категория включает в свое смысловое поле новое лингвистическое и социокультурное значение. Понятие ответственности наполнено императивным смыслом, следовательно, в настоящее время концепт ответственности имеет моральное значение, тем самым расширяя свою социальную и экзистенциальную трактовку [15].

Теперь определим структуру ответственности и дадим характеристику ее основных компонентов в содержательном и функциональном аспектах.

Первое, что нужно подчеркнуть, это то, что явление ответственности характеризуется выраженной нравственной, этической сущностью. Так, например, в советском философском словаре (1967 г.) ответственность отдельной статьей не выделяется. Но, в статье "нравственные отношения" говорится, что "границы долженствования человека, его способность честно выполнить свой долг составляют его *ответственность*" [16, с. 102-103].

Н.А. Минкина в свою очередь подчеркивает, что феномен ответственности, вне всякого сомнения этически, нравственно окрашен, так как априори взаимосвязан с социокультурными явлениями обязанности, долга, долженствования [9]. Поэтому отношения ответственности всегда детерминированы нравственным сознанием и соответствующими чувствами. Социально значимое, трансформируясь в индивидуально-значимое, рождает в личности выраженные тенденции долженствования [11]. Долженствование является понятием абсолютно нравственным, принадлежащим исключительно к социокультурному миру, сопоставимым с явлением совести. В этом плане долгом каждого человека является следование по пути добра, вести себя добродетельно по отношению к другим людям по мере своих сил и возможностей, а совесть является способностью личности, критически оценивать собственные поступки, деятельность, поведение и в случае несоответствия должному переживать вину, как неисполненность долга [1].

Этическую "сторону ответственности, а именно то, что этимологически ответственность всегда связана с обязанностями и необходимостью (долгом) считаться с ними, отчитываться за них, нам хотелось бы особенно подчеркнуть, ибо она сразу выводит исследование проблемы ответственности на объективный путь, выводит за рамки субъекта, ибо пока мы остаемся в рамках интересов и действий субъекта, мы не сталкиваемся с необходимостью отвечать за что-то и перед кем-то" [10].

Отмечая нравственный характер ответственности практически все исследователи выделяют в самом феномене ответственности объективную и субъективную стороны. "Моральная ответственность имеет широкий аспект анализа – ответственность как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом к отдельным людям и социальным группам в виде нравственных принципов, норм, выражающих общественную необходимость. Она может быть представлена и в субъективном, психологическом содержании – ответственность как своеобразное состояние сознания (в форме сознания и чувства ответственности, долга, совести и т.д." [3].

Наличие субъективной и объективной сторон в ответственности подчеркивает К. Муздыбаев: "Взгляд на ответственность с точки зрения того, какое место человек занимает в системе общественных отношений и каковы его обязанности, вытекающие отсюда, характеризует ответственность как нечто внешнее по отношению к субъекту, данное ему извне. Такой подход необходимо дополнить рассмотрением субъективных аспектов проблемы. В этике и психологии теперь уже общепризнано, что внешние явления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом и убеждением. Процесс освоения социальных функций и адекватное осознание личностью своей ответственности определяются многими факторами: познавательными, мотивационными, характерологическими, ситуационными, средовыми и др. Вследствие этого субъективная ответственность может расходиться с объективной" [10, с. 12].

Н.А. Минкина в свою очередь подчеркивает субъект – объектный характер ответственности следующим образом: "... хотя мы фиксируем отношения ответственной зависимости как аспект объективных связей, однако само понятие "ответственность" может быть применимо к анализу таких объективных связей, в которые вступают субъекты сознательных действий" [9, с. 23].

Субъективная и объективная стороны ответственности как социально-психологического феномена сущностно характеризуются в контексте смыслового поля категории "отношение" (так как ответственность всегда проявляется только в системах социальных и межличностных отношений).

"Отношения человека к внешней среде двуедины: они одновременно субъективны и объективны. Субъективность отношений основана на психологических феноменах, которые являются одновременно следствием и механизмом интериоризации и экстериоризации объективной части отношений, то есть предметов и явлений, имеющих объективную ценностную основу. При их интериоризации и экстериоризации происходит удовлетворение потребностей человека и его развитие" [11]. Таким образом, субъективный компонент отношений представляет собой психологические качества и свойства личности, которые одновременно являются причиной и следствием объективного компонента отношений личности – ее поведения, деятельности и социального взаимодействия с другими людьми.

Следовательно, не только нравственный компонент ответственности, но и сама ответственность в целом, содержит *субъективную и*

*объективную составляющие.* Основой объективной составляющей ответственности являются социальные нормы и требования, субъективной – психологические качества, связанные с результатом интериоризации личностью человека внешнего социально-культурного опыта.

Отношения как социально-психологический феномен делятся на общественные и межличностные.

Особенности *общественных отношений* заключаются в том, что в них взаимодействия между людьми обуславливаются принадлежностью индивидов к определенным общественным группам – классового, национального, профессионального и др. характера. Такие отношения строятся не на основе явлений собственно психологического характера (симпатий – антипатий, дружбы – вражды и т.д.), а на основе определенного положения, занимаемого каждым человеком в системе общества. Поэтому общественные отношения являются объективными и носят безличный, социально-ролевой характер.

Социальная роль представляет собой фиксацию определенного положения, которое тот или иной индивид занимает в системе общественных отношений. Более конкретно под ролью понимается общественная функция, основанная на нормативно заданном и, соответственно, одобренном образце поведения, ожидаемом от каждого человека, занимающего конкретную социальную позицию. Эти ожидания, определяющие контуры социальной роли, не зависят от психологических качеств конкретного человека, их носителем является не отдельный индивид, а общество. При этом существенным является не только то, что каждая социальная роль предполагает фиксацию определенных прав и обязанностей индивида, но и то, что социальная роль практически всегда связана с конкретными видами деятельности, осуществляемыми людьми в обществе.

Каждый человек в процессе своей жизнедеятельности одновременно выполняет несколько социальных ролей: он может быть профессионалом, иметь то или иное семейное положение, занимать свое место в системе дружеского неформального взаимодействия и т.д. Ряд социальных ролей предписан человеку от рождения (например, быть мужчиной или женщиной), другие даются прижизненно по мере осуществления процесса развития личности. Необходимо учитывать важное обстоятельство: социальная роль дает индивиду наиболее общую установку на поведение и деятельность, однако во всех деталях данное поведение и деятельность социальная роль не определяет. Все

зависит от специфики индивидуальных личностных характеристик, которые обуславливают особенности процессов интериоризации и экстериоризации социальных ролей каждым отдельным человеком. Данные особенности влияют на то, что общественные отношения, по сути, являясь ролевыми и безличными, в своем конкретном проявлении приобретают определенную личностную окраску. По мнению Г.М. Андреевой, эта личностная окраска определяет индивидуальный стиль исполнения социальной роли и в рамках общественных отношений способствует построению их второй составляющей – отношений межличностного, собственно психологического характера.

Межличностный уровень общественных отношений характеризуется не тем, что поведение индивидов обуславливается ролевыми требованиями к ним со стороны общества, а тем, что межличностные отношения в своей конкретной специфике причинно определяются каждым человеком, который в них участвует. Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений важнейшей чертой – своей эмоциональной основой. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются под влиянием определенных аффектов, собственно эмоций и чувств людей. Наиболее важными эмоциональными составляющими, определяющими специфику *межличностных отношений*, являются чувства. Количество чувств безгранично. Однако все их можно свести в две большие группы:

– *конъюнктивные* – сюда относятся разного рода сближающие и объединяющие людей чувства. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям и взаимной *ответственности*;

– *дизъюнктивные* – эту группу составляют разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемый объект отношений, к которому не возникает желания к сотрудничеству и т.д. [2].

Как видно из приведенного выше материала, понятие ответственности связано с феноменом "обязанность". В частности, по мнению Н.А. Минкиной, конкретный вид деятельностных отношений и связей возлагает на каждого участника определенные обязанности, за выполнение которых он и несет ответственность [9]. При этом, "обязанность – закрепленная обычаями, государственными законами, социальным статусом и т.д. необходимость, регулирующая деятельность по обеспечению прав партнера (партнеров) по отношениям", а "право –

это гарантированная возможность, закрепленная обычаями, государственными законами, социальным статусом и т.д., данная человеку или социальной группе, для удовлетворения каких-либо потребностей и реализации каких-либо интересов" [7].

Таким образом, механизм обязанностей регулирует состояние ответственности в ситуациях формальных социальных и неформальных межличностных отношений. Следовательно, объективная структура ответственности так же представлена системой формально-ролевых и неформально-личностных обязанностей субъекта отношений, его поведения и деятельности.

Важной структурной характеристикой ответственности является ее векторная направленность. Векторная направленность ответственности является многоаспектной. Рассмотрим названную проблему подробнее.

*Временная векторная направленность.* Современные исследователи выделяют ретроспективный и перспективный виды векторной направленности ответственности. Ретроспективная ответственность обращена в прошлое. Это ответственность – следствие за совершенные поступки. Такая ответственность, по сути, обусловлена санкциями, которые применяются к тому, кто совершил безнравственное, аморальное, антиобщественное деяние. "В самом общем виде под санкцией понимают любую реакцию на поведение индивида со стороны той инстанции, перед которой он отчитывается. Такие санкции могут быть позитивными (поощрение) или негативными (наказание), и исходить от формальной, либо от неформальной инстанции". При этом "полномочия и деятельность формальных инстанций (различные государственные учреждения и общественные организации) основываются на правилах, имеющих правовую основу, а неформальных (близкие родственники, друзья, коллеги и т.д.) основываются на симпатиях и антипатиях, этических нормах, общественном мнении и др." [10]

"Перспективная ответственность обращена в будущее и основана на способности человека прогнозировать будущие последствия своего поведения и деятельности и таким образом регулировать их в контексте интериоризированных формально-ролевых и нравственных принципов и норм. Перспективная ответственность, по своей функциональной нагрузке является ответственностью – причиной, ибо она определяет будущие перспективы деятельности и поведения субъекта. Перспективную ответственность связывают с процессом ее "одухотворения". "В процессе "одухотворения" ответственность проявляется

не только за прошлое, но и за будущее. В переходе ответственности от ретроспективного плана к перспективному, как раз и проявляется прогрессивная тенденция ее эволюции. При этом имеется в виду не просто умение личности предвидеть результаты будущих действий, но и ее стремление активно участвовать в преобразовании окружающего мира и самой себя" [10].

Н.А. Минкина в свою очередь отмечает, что ретроспективная ответственность может иметь антиобщественный характер, так как часто связана с антиобщественным поведением индивида или социальной группы, а перспективная ответственность имеет выраженное позитивное значение [9].

*По векторной направленности субъективного контроля личности* ответственность может быть внутренней и внешней. Например, А.Г. Спиркин, говоря о внутренней ответственности, использует для ее характеристики понятие внутреннего контроля личности за социально значимые поступки и, поэтому, рассматривает данный феномен как "ответственность личности за поведение и помыслы, то есть самоконтроль, самооценка, самоуправление" [14].

По мнению В.А. Энгельгардта внешняя ответственность личности направлена на общество, а внутренняя ответственность на самого себя. Исходя из этого внутренняя и внешняя ответственности, по сути, являются разновекторными, но существуют всегда в диалектическом единстве и дополняют друг друга [18].

Сознание ответственности личности формируется как результат тех внешних требований, которые к ней предъявляет общество или конкретная сложившаяся ситуация. Однако воспринятые личностью, они становятся внутренней основой мотивации его ответственного поведения... При этом, внутренняя ответственность личности характеризуется в таких понятиях, как самоконтроль, самооценка, самоуправление, самоактивность" [9, с.88-89].

В.А. Энгельгардт характеризовал внутреннюю и внешнюю ответственность в контексте позитивной и негативной направленности. Внешняя негативная ответственность носит антисоциальный характер и противоречит нравственным и моральным нормам. Внутренняя негативная ответственность направлена на саморазрушение личности. Данная мысль автора ясна, но по нашему мнению необходимо использовать при характеристике поведения и деятельности негативного характера понятие безответственности [18].

Важным аспектом при характеристике внутренней и внешней ответственности личности является проблема векторной направленнос-

ти "локуса контроля", впервые рассмотренная американским психологом Дж. Роттером. Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный локус контроля), либо себе самому, своим способностям и усилиям (интернальный локус контроля). Подлинная ответственность личности всегда обусловлена интернальным локусом контроля личности.

По мнению Н.А. Минкиной *локус контроля* не задан раз и навсегда, он может корректироваться под влиянием внешних условий. Так, например, корректировка локуса контроля происходит в процессе адаптации студентов к условиям вуза [9].

Локус контроля во многом влияет на возникновение эмоциональных состояний, которые обуславливают и сами являются следствием ответственного поведения личности. Речь идет о чувстве вины и совести. "Вина возникает в ситуациях, в которых человек чувствует личную ответственность за происходящее. Детерминанты вины обусловлены неправильным действием. Поведение, которое вызывает вину, нарушает этический моральный кодекс. Обычно люди чувствуют вину, когда осознают, что нарушили правило и преступили границы своих собственных убеждений. Они могут так же чувствовать вину за отказ от принятия на себя ответственности" [12]. "Переживание вины оказывает влияние на совесть".

В психологии так же существует понятие близкое локусу контроля – *локус каузальности*. Как отмечает К. Муздыбаев, субъективный аспект ответственности, то есть ее отражение в сознании личности, изучается большей частью в рамках исследования процессов каузальной атрибуции... Каузальная атрибуция – это приписывание кому-либо, чему-либо причин событий и явлений. "Люди поступают, исходя из своего понимания, своей интерпретации причинно-следственных связей в мире. Поэтому если мы хотим понять социальное поведение людей в обществе, мы должны изучить их понимание окружающего мира, их представления относительно причинно-следственных связей". Исходя из этого, в науке употребляется термин "локус каузальности" "Воспринимая любое событие как причинное, люди приписывают локус причинности либо действующему субъекту, либо среде. В первом случае событие вызвано самим субъектом действия, а во втором – оно в основном является продуктом данной среды. Таким образом, чтобы осуществить каузальную атрибуцию, человек должен оценить соотносительную силу двух факторов – сил среды и личностных ресурсов.

При этом самым важным из решений человека является оценка им того, в какой степени за возникновение данного события ответственны интернальные, а не средовые силы [10, с.122].

Таким образом, по векторной направленности в структуру ответственности входят такие составляющие, как перспективная внутри ориентированная ответственность, интернальный локус контроля и личностной каузальности.

Совершенно очевидно, что векторная направленность ответственности личности обусловлена конкретными психологическими качествами личности. Рассмотрим данные качества подробно.

По мнению Л.И. Дементия, ответственность, как субъектная личностная характеристика "обнаруживается в ситуациях преодоления преград, в трудных для личности условиях. Именно в таких ситуациях актуализируются все сущностные признаки ответственности: готовность к преодолению трудностей, определение собственных ресурсов, возможностей для преодоления, механизмы контроля, осознанная антиципация последствий ситуации... Проявление ответственности в трудных жизненных ситуациях – есть показатель истинного субъектного отношения к проблеме, реализуемого в обращенности человека к своим внутренним возможностям" [5].

Н.А. Минкина в субъективной структуре ответственности выделяет познавательный, волевой, и практический (ответственное поведение и деятельность) компоненты. "Ответственность – это аспект любых отношений, в которых реально находятся люди, реализующие как субъекты сознательных действий, объективно возлагаемые на них обязанности. Если понятию ответственности придать категориальный статус, то ее можно определить следующим образом: ответственность – это междисциплинарная категория, которая отражает объективно необходимые взаимоотношения между личностью, выражающие конкретный характер их взаимных обязанностей, реализующихся в *сознательном и волевом поведении и деятельности*". "Поскольку отношения ответственной зависимости реализуются только тогда, когда они адекватно отражаются в сознании субъекта, постольку необходимо ставить вопрос о познавательной ответственности. Познавательная ответственность – это знание конкретной ситуации, на основе которой субъект ответственности способен смоделировать социальные последствия своих действий" [10, с. 30]. "Чтобы действовать ответственно, субъект должен, во-первых, знать свои обязанности, пути и средства оптимального варианта их реализации с учетом социальных последствий, к кото-

рым они могут привести. Во-вторых, на основе этого знания действующий субъект должен обладать способностью, ставить реальные цели и доводить их до конца. В третьих, необходимые знания и готовность действовать в соответствии с этими знаниями должна быть практически реализована. Таким образом, структура ответственных отношений действий субъекта включает в себя три элемента: познавательная ответственность; волевая ответственность; практическая ответственность". Познавательная ответственность, по мнению автора, является необходимым элементом механизма реализации ответственного поведения и деятельности. Ведь если реально существуют отношения ответственной зависимости, их необходимо осознать, понять, что бы реализовать обязанности, возлагаемые на субъектов ответственных действий" [9, с.43].

Важным компонентом ответственности некоторые исследователи считают *установки личности*. "В психологии ответственное и безответственное поведение и деятельность личности разрабатывается в контексте проблем установки и воли человека. Установка, лежащая в основе волевого ответственного поведения, возникает в результате создания мыслимой, воображаемой ситуации и размышлений относительно основных потребностей, интересов, целей. Установка при этом является результатом активности человека и поэтому волевое ответственное поведение всегда выступает и переживается как самоактивность и самоконтроль. А сама установка в данном случае выступает как показатель готовности к активности и ответственности" [10].

Т.Н. Сидорова рассматривая ответственность как интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от социальных ценностных норм, выделяет в ее структуре три взаимосвязанных компонента: когнитивный, мотивационный и поведенческий. При этом под когнитивным компонентом исследователь понимает систему усвоенных личностью знаний о сущности ответственности как явления, о нормах поведения и деятельности через которое реализуется это качество. Под мотивационным – иерархию мотивов социально ответственного поведения, а под поведенческим – выбор и осуществление определенной линии поведения и деятельности, соответствующих нормам ответственного поведения [12].

К. Муздыбаев в свою очередь констатирует, что феномен ответственности связан с мотивационной, эмоциональной, волевой сферами личности, способностями человека. "Ответственность проявляется и

сфере чувств. (Не зря часто взывают к чувству ответственности). Наиболее устойчивые, социально значимые чувства личности становятся характерными ее особенностями. Поэтому ответственность и выступает как черта характера личности" [10, с.6]. При этом психологические компоненты ответственности диалектически дополняют и обуславливают друг друга. "Обычно, определяя меру ответственности, психологическое сводят к намеренности поступка (умысел), к борьбе мотивов или к состоянию личности. На самом деле ответственность есть результат интеграции всех психических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли.. Если нет, предположим организующего начала – воли, то вряд ли осуществимо должное в том духе, в каком бы хотелось. Но мало пользы от сильной воли, если слишком слабы жизненные ресурсы (способности, здоровье, материальные условия и т.д.) или если субъект неадекватно свои реальные возможности или просто равнодушен ко всему".

К. Муздыбаев рассматривает ответственность в качестве свойства личности: "ответственность, подобно скромности, чуткости, смелости, щедрости, настойчивости и т.п., есть свойство личности". Исследователь выделяет частные личностные качества, которые определяют ответственность человека: "в первую очередь необходимо выделить точность, пунктуальность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Все это подразумевает честность и принципиальность человека. В то же время названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость. Исполнение любой обязанности требует волевых качеств и усилий – настойчивости, усердия, стойкости, выдержки и т.д. Любая ответственность так же наполнена мировоззренческим смыслом". Составляющей мировоззрения личности являются ее *ценностные ориентации*.

Другие исследователи так же выделяют в ответственности субъективную ценностную составляющую. Например, А.А. Тягунов и С.М. Кочергин считают, что психологический концепт "ответственность" имманентно подразумевает способность субъекта к рациональному поведению, с обязательным присутствием морального компонента в поведении. Поэтому ответственность имеет ярко выраженную ценностно-смысловую структуру [15].

Таким образом, сказанное позволяет констатировать наличие в субъективном компоненте ответственности педагога таких составляю-

щих как когнитивная, эмоционально-волевая, мировоззренческая (нравственные ценностные ориентации и установки) составляющие, которые в системном значении определяют соответствующее отношение специалиста к инновационной педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Апресян Р.Г., Гусейнов А.А. Этика: учебник. – М., 1998.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М., 2004.
3. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М., 2000.
4. Большая психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб, 2004.
5. Дементий Л.И. Ответственность как способ жизни. – М., 1997.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
7. Культура и развитие человека: очерк философско-педагогических проблем / под ред. В.П. Иванова. – Киев: Наукова думка, 1989.
8. Малинаускас Р.К. Динамика социальной ответственности студентов педвуза. – Каунас, 2003.
9. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: учеб. пособие. – М.: Высшая школа. – 1990.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука, – 1983
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
12. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности старшеклассников. – М., 1989.
13. Словарь по этике. – М., 1981.
14. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 2000.
15. Тягунов А.А., Кочергин С.М.. Философская герменевтика ответственности // Человек как субъект общественно-исторического развития: философские, социальные, психологические и политико-правовые проблемы. – М., 1999.
16. Философская энциклопедия. – М., 1967. – Т.4.
17. Череменина А.П. Проблема ответственности в современной буржуазной этике // Вопросы философии. – 1965. – №2. – С. 76-86.
18. Энгельгардт В.А. Век науки и ответственность ученого // Вопросы философии . 1984. – №1 – С. 96-103.

## Глава 2

---

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЯХ

---

#### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

---

В XXI столетии актуальность решения проблемы интеграции человеческой цивилизации в единый мир является очевидной. Ведущую роль в процессах глобализации несомненно играют инновации. В связи с этим мировая общественно-научная мысль в настоящее время ориентирована на построение современной социальной реальности – т.н. инновационного общества.

Термин "инновация", и в мире, и в России, в настоящее время имеет широкое распространение на страницах научной литературы, в СМИ, в различных профессиональных сообществах. Явление инновации вне всякого сомнения обладает современной актуальностью и социокультурной значимостью и использование различного рода инноваций в системах социальной деятельности является абсолютной неизбежностью в силу непрерывного социально-экономического и научно-технического прогресса.

Инновации в настоящее время целенаправленно продуцируются социумом и культурой и являются некой системообразующей базой развития социокультурного мира, позволяющей создавать необходимые условия для доминирования в этом мире нового над традиционным.

В сегодняшней реальности инновации определяют развитие не только материально-производственных и экономических сфер социума,

но по сути все общественных сфер деятельности, таких как сфера образования, здравоохранения, культуры, науки и т.д. Само понятие "инновация" повседневно употребляется в жизненно-бытовом значении, например, на ярлыках средств бытовой химии и бытовой техники, в профессиональном обиходе практической медицины, косметологии, педагогики и во многих иных отраслях человеческой практики.

В начале XXI столетия в Российское общество в полной мере осознано своевременность и актуальность качественных преобразований в системе отечественного образования, переосмысления его целей, разработки передовых содержательных и технологических его (образования) характеристик. Исходя из этого, в последнее время существенно являются особенно значимыми исследования в сфере педагогической инноватики: осуществляются разработки современных, перспективных образовательных моделей, содержания образовательных программ, педагогических технологий. Вместе с тем, многие образовательные проблемы инновационного характера в настоящее время являются в достаточной степени не исследованными, а, в образовательной практике практически невостребованными по причине их объективной сложности. Поэтому, в отечественном образовании по-прежнему доминируют традиционные образовательные подходы.

Инновационная деятельность педагога является одной из актуальнейших педагогических проблем в современной действительности. Рассмотрение этой проблемы невозможно без понимания основных терминов "инновация", "инновационная деятельность", и их соотношения с такими понятиями, как "новшество", "нововведение", "традиция", "институция".

Инновация (innovatis: in – в, novus – новый) в латинском языке трактуется в качестве интеграции нового в определенную сферу социальной деятельности и отношений, в результате которой происходит целый ряд качественных изменений в этой сфере. Таким образом, инновация представляет собой, с одной стороны, определенное обновление, осуществление внедрения новшества, а с другой, инновацию следует понимать, как специфическую деятельность по качественному изменению средствами новшества определенной социальной практики [25].

В свою очередь понятие инновационной деятельности, следует рассматривать в среде конкретной общественной практики. По отношению к действующему субъекту инновационную деятельность необходимо трактовать как действия, приводящие к тем или иным изме-

нениям в сравнении с укоренившейся традицией. Инновационная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, ориентированной на решение комплексных актуальных проблем, порождаемых возникающими противоречиями между уже сложившимися и еще только появляющимися нормами социальной практики, либо несоответствием между традиционными нормами и новыми, актуальными ожиданиями общества. В этом случае инновация не просто является передовой, она становится необходимой обществу. В том случае, когда новый опыт осуществления инновационной деятельности становится доступным для большинства специалистов в конкретной области, происходят его (опыта) социокультурная фиксация и оформление соответствующих механизмов трансляции [11].

Инновационная деятельность является целостной системой взаимообусловленных видов теоретической и практической работы, совокупность которых создает необходимые условия для рождения инноваций. Среди таких видов работы (деятельностей) правомерно выделить:

- научно-исследовательскую деятельность, ориентированную на выработку нового знания в виде открытия или изобретения;
- проектную деятельность, предназначенную для разработки специфического, инструментально-технологического знания о том, как на базе научной информации в заданных условиях создать тот или иной инновационный проект;
- образовательную деятельность, необходимую для профессиональной подготовки будущих специалистов определенной профессии, для формирования у каждого будущего профессионала опыта создания и практической реализации инновационных проектов.

Другими словами, любая инновационная деятельность ориентирована на то, чтобы открытие трансформировать в изобретение, изобретение – в проект, а проект – в технологию реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве новации [34].

Также необходимо определить различие между близкими, но все-таки разными понятиями "новация" и "инновация". Основой такого различия являются те или иные формы, содержание и масштабы инновационной деятельности. Так, если преобразовательная, инновационная деятельность имеет кратковременный характер, не является целостной и системной, направляется целью и соответствующими задачами обновить только отдельные элементы той или иной системы, то необходимо оперировать понятием "новация". Когда преобразова-

тельная деятельность осуществляется уже в рамках определенного концептуального подхода и в качестве ее результата выступает развитие всей системы в ее целостности необходимо иметь в виду понятие инновации [19].

Обратимся к понятиям "инновация" и "нововведение". Так, В.В. Краевский и А.В. Хуторской рассматривают эти понятия в качестве синонимов [17; 36].

Инновация (нововведение) в образовании представляет собой внедрение нового в систему педагогических целей, содержания, методов и форм осуществления педагогического процесса, в организационный компонент педагогического взаимодействия и общения педагога и обучающихся; конструктивные изменения в профессиональном педагогическом мышлении [26].

В качестве педагогической категории, термин "инновация" используется в научном тезаурусе педагогической науки достаточно недавно, что является одной из причин существования различных подходов к трактовке этого понятия. В наиболее широком понимании инновацию следует понимать в виде итогового продукта инновационной деятельности, воплощенного в качестве нового в качественном аспекте результата. В свою очередь педагогическая инновация представляет собой новшества, ориентированные на повышение качественного уровня развития, обучения и воспитания и субъектов образовательного процесса.

Педагогические инновации в широком понимании следует трактовать как внесение нового в образование, как качественные изменения в образовательных системах, как их совершенствование и улучшение. При этом новизна имеет конкретно-историческую сущность. Рождаясь в конкретный исторический период, способствуя позитивному решению образовательных задач определенного этапа развития общества, нововведение неизбежно становится достоянием многих педагогов, образовательной нормой и традицией, общепринятой массовой практикой или, в обратном случае быстро отживает, устаревает, тормозит развитие образования в последующие исторические периоды. Исходя из этого, каждому педагогу необходимо постоянно следить за появляющимися новшествами в образовании и осуществлять собственную инновационную деятельность.

В целом обращение к работам отечественных авторов позволяет сделать следующие обобщения:

– под педагогической инновацией следует понимать не простое создание и распространение педагогических новшеств, а качествен-

ные изменения, характеризующиеся выраженной существенностью, в изменении образа педагогической деятельности, стиле профессионально-педагогического мышления;

– наиболее значимыми структурными компонентами педагогической инновации являются соответствующие исследовательская, проектная, управленческая составляющие;

– инновационный процесс в его педагогическом понимании является процессом развития образовательных учреждений, а также процессом разработки и практического освоения педагогических новшеств, что позволяет осуществить качественный переход образовательных систем из одного состояния в более качественное [1;4;15;27;31].

Обратимся к проблеме классификации инноваций, в основе которой должны быть определенные существенные критерии. Первый критерий обусловлен деятельностной сферой, в которой появляются новшества. Второй критерий связан со способом появления и функционирования новаторского процесса, третий критерий детерминирован широтой и глубиной новаторских действий, в свою очередь четвертый – базовой основой, на которой рождаются новшества [6].

В рамках первого критерия необходимо конкретизировать образовательный сектор, в котором осуществляются нововведения, ответив на вопрос: что необходимо обновить? По данному критерию правомерно актуализировать содержательные, технологические, организационные и управленческие педагогические инновации.

В зависимости от методов осуществления инновационной педагогической деятельности (по второму критерию) педагогические нововведения являются систематическими, плановыми, заранее задуманными; стихийными, спонтанными и случайными.

По критерию широты и глубины инновационной педагогической деятельности правомерно актуализировать массовые, крупные, глобальные, стратегические, систематические, радикальные, фундаментальные, существенные, глубокие и др. педагогические нововведения.

Исследователи сути инновационных процессов, педагогического творчества, креативности личности педагогов, профессионально-педагогического опыта и соответствующего профессионального мастерства педагогов актуализируют два базовых аспекта инновационной деятельности в образовании: педагогическое мастерство и собственно педагогическое новаторство. В рамках аспекта педагогического мастерства, как правило, педагогами наивысшей профессиональной квалификации создаются новые передовые образовательные техно-

логии. Второй аспект является вспомогательным и подпитывает первый, то есть обуславливает возникновение педагогического мастерства как профессионально-педагогического явления [7].

В педагогической науке и практике при характеристике педагогических инноваций употребляется понятие "педагог-новатор" – главное действующее лицо, субъект реализации нововведений. В переводе с латинского слово "новатор" – "обновитель", т. е. человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной области деятельности [25].

Готовность педагога к инновационной педагогической деятельности обусловлена соответствующей профессиональной инновационной компетентностью специалиста.

В.А. Сластенин в структуре профессиональной педагогической компетентности выделяет два основных компонента:

1. Систему знаний, определяющих теоретическую готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности.
2. Систему умений и навыков, составляющих практическую основу готовности к осуществлению педагогической деятельности.

К первому компоненту ученый относит владение суммой общекультурных, общенаучных, специальных и психолого-педагогических знаний. Второй компонент складывается из многообразия видов деятельности: прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, рефлексивной.

В соответствии с указанными видами деятельности выстраивается система педагогических умений, представляющих собой освоенные педагогом способы данных деятельностей [32]. Ученый выделяет следующие взаимосвязанные между собой умения: гностические, прогностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные, аналитические. Данные умения формируются в процессе соответствующей деятельности.

Инновационная компетентность педагога является частью его профессиональной компетентности. Становление инновационной компетентности педагога – это непрерывный процесс совершенствования личностной, теоретической и практической готовности педагога к целенаправленному введению новшеств в педагогическую систему, имеющий естественно-искусственную природу и осуществляющийся под влиянием внешних условий в частности создания и функционирования регионального пространства непрерывного образования, а также профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Необходимо отметить, что становление инновационной компетентности педагога тесно связано с развитием его творческой личности, поскольку на человека оказывает влияние образовательная среда, в которой он воспитывается и обучается, педагоги, чья профессиональная позиция в той или иной степени регламентирует и направляет развитие и саморазвитие индивида. Именно поэтому вопросы педагогического творчества, творческих составляющих личности педагога, в том числе вопрос о его творческом потенциале, занимают далеко не последнее место в педагогической теории и практике.

Таким образом, сформулируем следующие выводы:

Под педагогическими инновациями следует понимать любые новые педагогические идеи, передовые методы, средства и формы осуществления педагогического процесса, передовые проекты, которые целенаправленно внедряются в систему традиционного образования. По сути, педагогическая инновация представляет собой созданную средствами профессиональной творческой деятельности педагога новую духовную образовательную реальность. Важно понимать, что любая педагогическая инновация может и должна появляться только в структуре хорошо укоренённой образовательной традиции. Системное структурирование и закрепление в культуре образовательных традиций происходит в условиях институализации, то есть устойчивой интеграции культурно-образовательных отношений в нормы права и (или) морали.

В целом инновационная профессиональная деятельность педагога с одной стороны детерминирована осмыслением специалистом традиционного теоретического и практического образовательного опыта и ориентацией на этот опыт в собственном педагогическом инновационном творчестве. С другой – это целенаправленная педагогическая деятельность, предназначенная для обеспечения позитивных изменений и соответствующего развития образовательного процесса с целью достижения наиболее высших его результатов, выработки передового педагогического знания, разработки качественно новой образовательной практики. Продукты инновационной профессиональной деятельности педагога представлены нововведениями, позитивно изменяющими образовательный процесс и образовательные системы разного уровня, обуславливающими их поступательное эффективное развитие.

Инновационная компетентность педагога проявляется в его готовности к инновационной профессиональной деятельности которую мож-

но охарактеризовать следующим образом: данная готовность представляет собой личностное образование, включающее в себя: положительное отношение педагога к инновационной педагогической деятельности; черты характера, адекватные требованиям, предъявляемые такой деятельностью; специальные творческие способности; устойчивые профессионально-важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств. При этом в структурном плане названная готовность представлена мотивационным компонентом (положительное отношение педагога к профессиональной инновационной деятельности, потребность специалиста успешно выполнять поставленные инновационные задачи, стремление к творческим успехам); ориентационным компонентом (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной инновационной деятельности, о ее требованиях к своей личности); операциональным компонентом (владение способами и приемами профессиональной инновационной деятельности); волевым компонентом (наличие должного самоконтроля, самомобилизации, умение управлять образовательной действительностью); оценочным компонентом (оценка эффективности своей профессиональной инновационной деятельности).

#### Список литературы:

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В.А. Адольф // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81-87.
2. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск, 2007.
3. Александрова Е.А. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Александрова. – СПб., 2007.
4. Арзымбетова Ш.Ж. Педагогические условия формирования инновационной деятельности учителей в УВП общеобразовательной школы / Ш.Ж. Арзымбетова // Завуч. – 2002. – № 4. – С. 19-21.
5. Базай Е. Развитие научно-методической деятельности учителя инновационной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Д. Базай. – Оренбург, 2004.
6. Викторова Л.Г. Инновационные процессы в образовании / Л.Г. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 4-10.
7. Гараев И.Д. Современные технологии образования / И.Д. Гараев. – Казань: Спутник, 2009.
8. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов н/Д., 1999.

9. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998.
10. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996.
11. Еремова О.В. Инновационная деятельность педагога / О.В. Еремова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://window.edu.ru/window/library?p rid=60749>.
12. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд "Мир", 2005.
13. Зимин С.И. Инновационные процессы в профессиональном образовании: необходимость и проблематичность / С.И. Зимин, И.Е. Панова, Л.Н. Харченко // Модернизация системы непрерывного образования. – Махачкала: ДГПУ, 2009. – С. 8-18.
14. Зинченко А.П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г.П. Щедровицкого). – Тольятти, 2000.
15. Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение "Институт содержания и методов обучения"; под ред. А. В. Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006.
16. Козин Н.Г. Искушение либерализмом // Вопросы философии. – 2006. – № 9. С. 47-67.
17. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2007.
18. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Л.: ЛГУ, 1972.
19. Ларина В.П. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования / В.П. Ларина // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 55-61.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / ред. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. 352 с.
21. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
22. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
23. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
24. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
25. Новейший философский словарь. – 2-е изд., переработ. и дополн. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
26. Пиличев В.В. Совершенствование инновационной деятельности в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. экон. наук / В.В. Пиличев. – Екатеринбург, 2006. – 20 с.
27. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

28. Рац М.В., Ойзерман М. Т. Размышления об инновациях // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 3-19.
29. Реморенко И.М. Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. – 2011. – № 3. – С. 54-72.
30. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
31. Сарапулов В.А. Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Сарапулов. – Чита, 2005. – 23 с.
32. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 4-8.
33. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2000.
34. Слободчиков В.И. Антропологический кризис европейской модели человека // Кентавр. – 2005. – № 36. – С. 24-29.
35. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 5-15.
36. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2010.
37. Шуляева С.П. Особенности повышения квалификации в условиях инновационной организации школьной практики // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации: монографический сборник / под ред. Г.Н. Прокументовой, А.О. Зоткина. – Томск, 2002. – С. 179-186.

## 2.2. НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Образование, являясь приоритетной сферой государственной политики в РФ, требует регулярного обновления нормативно-правовой базы, отражающей актуальные тенденции современных требований к качеству образовательных услуг, уровню профессионализма педагога и его готовности к инновационной педагогической деятельности.

Международным документом, гарантирующим право каждого человека на образование, является Всеобщая декларация прав челове-

ка (1948), в статье 26 которой указано: "Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого" [1]. Конвенция о правах ребенка (1989) закрепляет за государствами-участниками ООН обязанность признавать права ребенка на образование [3].

В РФ основным законом, закрепляющим право каждого гражданина на образование, выступает Конституция Российской Федерации, принятая всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. Документ определяет уровень основного общего образования обязательным для каждого гражданина РФ [4].

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" направлен на закрепление изменений, происходящих в образовании в течение последних десятилетий [9]. Настоящий документ регламентирует:

- основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования;
- государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации;
- полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования;
- структуру системы образования;
- федеральные государственные образовательные стандарты;
- требования к реализации образовательных программ;
- язык образования;
- сетевые формы реализации образовательных программ;
- реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- формы получения образования и формы обучения;
- научно-методическое и ресурсное обеспечение системы образования;
- экспериментальную и инновационную деятельность в сфере образования;
- создание, реорганизацию, ликвидацию образовательных организаций;
- типы образовательных организаций;

- компетенцию, права, обязанности и ответственность образовательной организации;
- информационную открытость образовательной организации;
- основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования;
- охрану здоровья обучающихся;
- обязанности и ответственность обучающихся;
- правовой статус педагогических работников;
- права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации;
- обязанности и ответственность педагогических работников;
- требования к приему на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность;
- уровни образования;
- особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся;
- управление системой образования;
- государственную регламентацию образовательной деятельности;
- государственный контроль (надзор) в сфере образования;
- экономическую деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования;
- международное сотрудничество в сфере образования.

Инновационные преобразования, наблюдающиеся в современном обществе в целом и образовании в частности, требуют систематической доработки, обновления содержания настоящего закона. Тем не менее, остается много вопросов, вызывающих бурные споры в общественной среде. Так, например, до сих пор ведется корректировка сущности и содержания единого государственного экзамена, что снижает доверие обучающихся и их родителей к подобной форме аттестации выпускников.

Закон не в полной мере решает вопросы дошкольного образования, которое в России не считается обязательным и охват дошкольным образованием недостаточен, что способствует неравенству стартовых возможностей детей различных демографических групп и регионов. К сожалению, наблюдается зависимость уровня образования на обязательных ступенях от политики региональных властей. Неготовность родителей к участию в образовательном процессе зачастую сводит на нет усилия педагогов.

Вопросы финансирования образования, обозначенные в настоящем законе, не способствуют в полной мере решению экономических проблем. Учитывая, что финансирование образования зависит от роста экономики в разных регионах, объем внебюджетных расходов определяется традицией и политикой местных органов управления образования, отсутствуют четкие механизмы планирования финансирования образовательных организаций, наблюдается неравномерное распределение финансов в течение года. Кроме того, отмечается неподготовленность кадров к переходу на финансово-хозяйственную самостоятельность, в учебных программах, стандартах и педагогической практике недостаточно отражены современные представления о том, какие образовательные результаты являются востребованными экономикой, основанной на знаниях.

Дефицит педагогических кадров в настоящее время вынуждает рассматривать вопрос о труде учителя по-новому. Педагогическое и научное сообщество обращает внимание на статью 46 настоящего закона "Право на занятие педагогической деятельностью", в пункте 1 которой говорится: "Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам" [9]. Данный пункт вызывает споры в педагогической среде, поскольку фактически означает, что занятие педагогической деятельностью не предполагает обязательного получения профессионального педагогического образования. Таким образом, ставится под сомнение необходимость формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Прежде чем будущий учитель приходит в школу, он изучает предметы по специальности, педагогику, методику преподавания, общую, возрастную, педагогическую, социальную психологию и другие предметы, по которым он получает знания, востребованные профессией педагога, развивает профессионально необходимые качества, важные для эффективной реализации педагогической деятельности. В процессе обучения студенты получают практические навыки в ходе прохождения педагогической практики под руководством компетентных педагогов (по предмету, методике, педагогике и психологии), которые учат их применению знаний, умений и навыков, полученных в образовательных организациях на практике. Педагогическая практика позволяет обучающемуся самостоятельно определиться (подходит ли ему эта профессия или нет, а также подходит ли он для этой профес-

сии или нет). Если будущий учитель не самоопределяется, то в процессе педагогической работы, вместо того чтобы создавать условия для развития личности студента через субъект, он утверждает себя за его счет. Для повышения качества подготовки педагогических кадров лучше всего, если педагогический работник будет иметь именно педагогическое образование.

Вызывает неоднозначную оценку и исчезновение начального профессионального образования из перечня уровней образования. В статье 10 настоящего закона устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации [9].

Как следствие, бывшие профессиональные технические училища и ряд колледжей перешли на уровень среднего профессионального образования. Однако, реальный уровень подготовки специалистов среднего звена в данных учреждениях не всегда соответствует требованиям стандартов среднего профессионального образования ввиду недостаточной материально-технической базы образовательных организаций, отсутствием педагогических кадров соответствующей квалификации, программно-методическим обеспечением образовательного процесса. Тем не менее, следует отметить возрастающую популярность средних профессиональных образовательных организаций среди абитуриентов и как следствие, возрастание популярности получаемых на этой ступени обучения профессий.

В настоящее время научная общественность обсуждает вопрос обучения аспирантов по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, являющимися программами высшего образования. Согласно статье 12 настоящего Закона, образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктура), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки [9]. Можно предположить, что указанная мера, а именно, перевод аспирантуры из послевузовского в высшее образование, влечет за собой снижение научной составляющей подготовки аспиранта, основная деятельность которого должна, по сущности, заключаться в работе над диссертационным исследованием.

Настоящий закон определяет обязанности педагогических работников, в числе которых:

- осуществление деятельности на высоком профессиональном уровне;
- соблюдение правовых и этических норм, следование требованиям профессиональной этики;
- уважение чести и достоинства всех участников образовательных отношений;
- развитие у обучающихся когнитивных способностей, самостоятельности, инициативы, креативности, формирование патриотических качеств личности, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни;
- применение педагогически обоснованных и обеспечивающих высокое качество образования технологий обучения и воспитания;
- учет особенностей психофизического развития обучающихся и состояния их здоровья, соблюдение специальных условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с медицинскими организациями;
- систематическое повышение профессионального уровня;
- прохождение аттестации на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;
- прохождение в соответствии с трудовым законодательством медицинских осмотров;
- прохождение в установленном законодательством Российской Федерации порядке обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда;
- осуществление педагогической деятельности в соответствии с локальными нормативными актами, установленными образовательной организацией.

К основным документам, регламентирующим сферу образования в Российской Федерации, относятся образовательные стандарты. Федеральный закон "Об образовании в РФ" определяет образовательный стандарт как "совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденным образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации" [9].

Федеральные государственные образовательные стандарты призваны обеспечить:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Каждый стандарт включает 3 вида требований:

- требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Содержание указанных документов находит отражение в основных профессиональных образовательных программах, учебных планах, учебно-методических комплексах по преподаваемым дисциплинам.

Немаловажное значение для регулирования сферы образования и осуществления педагогической деятельности имеет Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, который содержит раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", предназначенный для решения вопросов, связанных с регулированием трудовых отношений, обеспечением эффективной системы управления персоналом образовательных учреждений и организаций независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности. В документе указано, что квалификационные характеристики применяются в качестве нормативных документов или служат основой для разработки должностных инструкций, содержащих конкретный перечень должностных обязанностей работников, с учетом особенностей организации труда и управления, а также прав, ответственности и компетентности работников. При необходимости должностные обязанности, включенные в квалификационную характеристику определенной должности, могут быть распределены между несколькими исполнителями.

Согласно этому документу, педагог:

- обеспечивает обучение и воспитание студентов с учетом их психологических особенностей и специфики изучаемой дисциплины;

- способствует социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и освоению образовательных программ, использованию разнообразных форм, технологий, методов, средств, приемов обучения, в том числе индивидуальных учебных планов, ускоренного обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современных технологий обучения, информационных и цифровых образовательных ресурсов;

- осуществляет рациональный выбор учебных программ и учебно-методического обеспечения, в том числе цифровых образовательных ресурсов;

- организует проведение учебных занятий, основанных на достижениях в области педагогических и психологических наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также традиционных и инновационных образовательных технологиях и методах обучения;

- планирует и осуществляет образовательный процесс в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения, разрабатывает рабочую программу по предмету, курсу на основе примерной основной образовательной программы и обеспечивает ее соответствие;

- организует и поддерживает различные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на индивидуальность обучающегося, развитие мотивации, познавательных интересов, способностей, организует самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую, реализует проблемно-ориентированное обучение, связывает объект обучения (курс, программу) с практикой, обсуждает со студентами текущие события;

- обеспечивает достижение и подтверждение студентами образовательных уровней (образовательных квалификаций);

- оценивает эффективность и результаты обучения студентов по предмету (курсу, программе) с учетом развития знаний, овладения умениями и навыками, развития познавательного интереса, опыта творческой деятельности студентов, использования компьютерных технологий, в том числе различных компьютерных программ в своей деятельности;

- уважает права и свободы студентов, поддерживает академическую дисциплину, режим посещаемости, уважает человеческое достоинство и честь студентов;

- осуществляет мониторинг учебного процесса с использованием современных методов оценивания в условиях электронной образовательной среды;

- предлагает механизмы совершенствования образовательного процесса в образовательной организации;
- участвует в деятельности педагогических и иных советов образовательного учреждения, а также в деятельности методических и научных объединений;
- обеспечивает защиту жизни и здоровья обучающихся в процессе обучения;
- осуществляет работу с родителями;
- четко соблюдает правила по охране труда и пожарной безопасности.

В настоящее время в пилотном режиме идет апробация профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от "18" октября 2013 г. № 544н. Документ содержит описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности), характеристика обобщенных трудовых функций, перечень умений, которыми должен обладать педагогический работник [5].

В современных условиях большое значение принадлежит нормативно-правовому обеспечению гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг." определяет цель государственной политики в сфере патриотического воспитания как совершенствование механизмов повышения эффективности работы по формированию гражданской ответственности детей и молодежи за судьбу страны, усиление консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и эффективного российского государства, укрепления чувства ответственности за сохранение истории и культуры России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина и патриота, любящего свою Родину и свой народ, имеющего активную гражданскую позицию [2].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что наличие в российском образовательном пространстве различных форм предоставления учебного материала в различных типах учебных заведений определенного уровня требует использования обновленных форм контроля со стороны органов управления образования в частности и государства в целом за

выполнением нормативно закреплённых требований к образовательному процессу. Это необходимо потому, что современное общество, развивающееся в инновационных условиях, транслирует эти принципы в социокультурную сферу, в которую входит система образования.

Появление таких положительных тенденций в образовании определяет:

- повышение степени академической свободы педагогических коллективов, которые получили возможность реализовать индивидуально творческие возможности участников образовательного процесса;
- разнообразие и автономность отдельных образовательных учреждений, заключающаяся в вариативности выбора направлений научных исследований при решении насущных проблем реформирования общества в соответствии с меняющимся социальным порядком;
- создание возможностей для использования новых программ в работе различных типов образовательных учреждений, внедрение вариативных инновационных технологий в образовательный процесс.

В то же время можно проследить негативные аспекты текущего процесса, такие как:

- ранняя профессионализация студентов, не позволяющая раскрыть их существенные характеристики и способствующая одностороннему развитию личности;
- угроза распада единого федерального образовательного пространства;
- обострение социальных проблем, связанных с выдвиганием новых требований к педагогическим услугам различными группами населения;
- введение дополнительных платных услуг образовательными учреждениями;
- значительная психологическая и интеллектуальная перегрузка учащихся, в результате которой наблюдается снижение интереса и мотивации к обучению;
- снижение уровня качества образования, что объясняется с отсутствием единых параметров мониторинга эффективности и результативности образовательного процесса;
- заниженный социальный статус учителя, который определяет отношение к этой профессии как со стороны общества в целом, так и со стороны педагогов в частности.

#### Список литературы:

1. Всеобщая декларация прав человека. – URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml)

2. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы". – URL: <http://government.ru/docs/21341/>
3. Конвенция о правах ребенка. – URL: <http://base.garant.ru/2540422/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/>
4. Конституция Российской Федерации. – URL: <http://www.constitution.ru/>
5. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)". – URL: <http://профстандартпедагога.рф/>
6. Сергеев А. Нам не нужна фабрика подготовки аспирантов. – URL: <https://www.interfax.ru/interview/646078>
7. ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426. – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>
8. ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 121. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/>
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – URL: <http://base.garant.ru/70291362/>

## Глава 3

---

### ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

---

#### 3.1. ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Проблема образования молодежи – это проблема будущего российского общества. Чем сложнее и противоречивее происходящие в стране процессы, тем острее и значимее видятся вопросы образования, правильное решение которых на современном этапе приобретает судьбоносное значение.

"Судьба целых народов наиболее зависит от воспитания молодых людей. Дети должны некогда составлять общество и быть его членами. Они утверждают благосостояние его, если с юности напоены добродетелью и любовью к Отечеству; разрушают порядок его и тишину, если отравлены развратом. Как бы славно и могущественно ни казалось государство, но если утверждением ему не служит доброе воспитание, то падет оно и блеск его славы исчезнет", – писал директор Благородного пансиона, профессор А.А. Прокопович-Антонский более двух столетий назад.

Мысли, высказанные на рубеже XIX столетия, не утратили своей актуальности и в XXI веке. Государство, заинтересованное в развитии общества, его процветании и благополучии, не может не уделять самое серьезное внимание образованию молодежи. Важно не только дать образование как таковое, развить личность ребенка, но и сформировать в нем потребность к самосовершенствованию, творчеству, труду.

В решении этих задач важную роль призвана сыграть школа, сохранившая, несмотря на все катаклизмы последних десятилетий, свой воспитательный потенциал и остающаяся едва ли не единственным общественным институтом, способным повлиять на формирование взглядов и убеждений подрастающего поколения. Именно школьным педагогам доверено воспитание будущих граждан нашего государства и от того, какими вырастут нынешние мальчики и девочки, по большому счету зависит его судьба.

Существенную помощь в решении этих задач может и должен оказать педагогический опыт школы, прошедшей долгий путь от единичных учебных заведений до стройной системы образования с продуманными подходами к обучению и воспитанию, разработанной методикой, учитывавших национальный состав населения, уровень экономического и культурного развития регионов, образ жизни и т.д.

Педагогический опыт отечественного воспитания насчитывает более десяти столетий и является неисчерпаемым источником совершенствования личности, общества и системы образования. Именно поэтому он анализируется, обобщается и используется в деятельности педагогов на протяжении всей истории отечественной школы и развития педагогической мысли от Древней Руси до наших дней.

Особую значимость передовой педагогический опыт приобретает в образовательной практике, так как благодаря ему становится возможным решать встающие перед школой задачи, совершенствовать образовательный процесс, избежать повторения совершенных когда-то ошибок. Имея в своей основе прогностическую функцию, он, при помощи анализа пройденного школой пути, определяет возможности выработки прогнозов развития образовательной практики.

Изучение педагогического опыта предоставляет возможность выявить и изучить наиболее действенные особенности образовательной системы, влияет на совершенствование педагогической практики, выявляет ее тенденции. И поэтому его анализ и обобщение представляет собой как научный, так и практический

Исторический анализ новаторских процессов в области обучения и воспитания свидетельствует, что изменения свойственны не только современному образованию, они рождались в различные исторические периоды, обуславливая его дальнейшее развитие. Характер и интенсивность инноваций определялись множеством факторов – социально-экономических, политических, научно-культурологических, зависели от особенностей развития той или иной страны.

Так, например, новым для зарождающейся педагогики стал метод эвристических бесед Сократа, базирующийся на самостоятельном поиске истины в беседе и общении воспитанника и педагога. К новшествам в образовании, обусловившим его модернизацию, следует отнести возникновение гимназий и университетов, направленных на получение воспитанниками целостного гуманистического и постепенно зарождающегося научного образования. Новыми для своего времени были также внедренные в процесс обучения классно-урочная система Я.А. Коменского; образовательные и дидактические реформы эпохи Просвещения; альтернативные авторские школы Платона, Аристотеля, Витторино де Фельтре, концепции Д. Локка и И.Г. Песталоцци и пр.

Россия также всегда была богата инновациями в области образования. Рассматривая этот процесс с историко-педагогической точки зрения, можно отметить следующее. Процесс становления и развития образовательной системы Руси носил двусторонний характер и определялся как факторами антропологического плана – менталитетом народа, его традициями, так и влиянием Византии, соединившей в своей культуре традиции античности с православной христианской идеологией.

Ещё задолго до возникновения древнейшей русской государственности в племенных славянских образованиях сложилась система воспитания, базирующаяся на бережно передаваемом из поколения в поколение опыте предков. К сожалению, ввиду малочисленности источников, очень сложно представить себе полную картину воспитания древних славян, о ней можно судить по немногочисленным упоминаниям в произведениях византийских, болгарских и других авторов, результатам археологических раскопок, дошедшим до нас устным преданиям, народному фольклору, сохранявшимся долгое время в деревенской среде патриархальным традициям и обычаям. Опыт воспитания, накопленный народной педагогией, нашел свое отражение в произведениях устного народного творчества. Через колыбельные, поговорки, сказки перед ребенком раскрывался окружающий его мир, он вбирал определенные нравственные ценности, усваивал нормы поведения.

Серьезные изменения в подходах к воспитанию детей и юношества начались с принятием в 988 г. на Руси христианства, отвечавшее интересам государственной политики и активно поддерживавшееся правящими кругами.

Созданная в этот период древнерусская школа являлась всесловным общеобразовательным учебным заведением, одновременно осуществлявшим просветительскую и воспитательную функции. Обучение в школах было народным по своей сути. Услугами учителей по договоренности об оплате могли пользоваться все желающие. Первые училища были церковными и практически весь домонгольский период развивались в лоне церкви. То, что церковь не делила прихожан по сословному признаку, определило народный характер образования в Древней Руси.

Своими лучшими качествами русская школа была обязана просвещенному византийскому и русскому духовенству, обеспечившему перенос на русскую почву накопленного церковью прогрессивного педагогического опыта и создавшему христианскую по направленности, но национальную по содержанию и технологиям школу. Найдя в древнерусском обществе благодатную для себя почву, опираясь не поддержку церкви и светской власти, школа не только успешно решала свои прямые задачи, но и явилась фундаментом для построения всего здания русской культуры, сыграла важную роль в развитии государственности. Опыт деятельности древнерусской школы, можно признать передовым для своего времени: бесплатная, всесловная, выдвинувшая на первое место духовно-нравственное воспитание, она выгодно отличалась от аналогичных школ Западной Европы. Именно направленность в воспитании на духовное развитие человека во многом определило менталитет народа.

В дальнейшие века Россия также всегда была богата на создание внедрение передового педагогического опыта в области образования – это национальная система воспитания дидактическая система М.В. Ломоносова внедренная им в гимназии при Московском университете, оригинальная система свободного нравственного воспитания Л.Н. Толстого в Яснополянской школе и др.

Особенное развитие внедрение в практику обучения и воспитания передового педагогического опыта началось с конца пятидесятих годов XIX века, когда наша страна вступила в период буржуазных преобразований. Коснувшиеся всех сторон российской жизни изменения в полной мере затронули сферу образования, вызвали к жизни мощные общественно-педагогические силы, привели к пересмотру подходов к воспитанию молодежи. В ходе общепедагогической дискуссии конца 50-х годов были разработаны принципы нового отечественного образования: всесловность, открытость, отказ от ранней специализации,

приоритетное развитие личности. Внедрение в практику деятельности школы указанных принципов изменило условия образования учащихся, привело к творческим поискам в реализации воспитательного потенциала учебного процесса, помогло привнесению в работу учебных заведений гуманистических начал.

Пореформенный период стал временем становления научных основ обучения и воспитания. Основываясь на российской педагогической теории и практике, используя достижения западноевропейской психолого-педагогической науки, педагоги страны осуществили исследование путей реализации потенциала школьных предметов, разработали отвечающие требованиям времени программы воспитания и обучения для учащихся средних учебных заведений и учеников стремительно развивающейся в это время народной школы. В условиях обострения социальных противоречий, в обстановке борьбы с типичными для имперской России консерватизмом и косностью, отечественные педагоги внесли значительный вклад как в развитие учебно-воспитательного процесса как такового, так и в консолидацию общества.

Особого внимания заслуживает опыт народных школ и в частности, деятельность Н.Ф. Бунакова. "Видным и неоспоримым мотивом жизни современного человека, – отмечал педагог, – является его национальная особенность: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как личной выгоде" [1, с.248]. Развитие и укрепление национальных начал в образовании должно быть, по его мнению, стать одной из главных задач школы.

Решение задачи в народной школе, значительно отличавшейся по программе от гимназий, предполагалось осуществить на основе усиления национальных элементов в преподавании природоведения, отечественной истории и географии, родного языка, словесности. Воспитание в тоже время не должно было носить так называемого "квасного" характера: нельзя было искусственно "подогревать" в детях любовь к Отечеству, скрывая темные стороны действительности и показывая только положительные моменты. "Идеальное изображение вовсе не значит фальшивое изображение, – писал Н.Ф. Бунаков [1, с.250].

Истинное воспитание любви к Отечеству было неотделимо от формирования уважения к "человеку в широком смысле слова", т.е. предполагало включение в себя общечеловеческого компонента, что, по мнению педагога, должно было противостоять как развитию этноэгоизма ученика, так и формированию национализма. Этого можно было достигнуть на основе изучения учениками достижений западноевро-

пейской науки и увеличения их интереса к другим народным культурам

Решению задач национального воспитания служили не только направленность и содержание, но и сам строй школьной жизни, школьная дисциплина. Школа, считал Н.Ф. Бунаков, представляет собой определенное сообщество, объединенное общей для всех и каждого из её членов целью. Для благополучной работы школы необходимо подчинение личных интересов общим, организация определенного порядка и установление справедливых правил для всех. "Кто в этом маленьком кругу разовьет в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества как гражданин и человек", – отмечал он [1, с.250].

Организатором порядка выступает педагог, и поэтому его личность играет существенную роль в воспитании. Любовь и уважение к себе учеников учитель должен использовать "как орудие нравственного влияния в самом широком смысле". Пример учителя передается детям, побуждая их к деятельности, к преодолению трудностей; его гуманность пробуждает в них восприимчивость к доброте и справедливости, желание действовать во благо окружающих.

Идеи Н.Ф. Бунакова. о воспитании в народной школе с интересом обсуждались на летних съездах учителей в последней четверти XIX века. В восьмидесятые годы XIX века он открыл собственную школу, для которой составил весь учебно-методический аппарат: программы, методические пособия и учебники, в том числе "Азбуку", разработал уроки чтения и письма, "Книжку-первинку", хрестоматию "В школе и дома" и ряд методических пособий для учителей. Исходя из того, что образование народа нельзя ограничить только грамотой и началами математики, он существенно расширил курс начальной школы. Ведущая роль в программе отводилась изучению родного языка. Овладев грамотой, дети приступали к чтению художественных и научно-популярных статей, расширяя свои знания о природе и животном мире и использовании их человеком.

В школьную программу входили лучшие произведения русских писателей и поэтов – А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, А.В. Кольцова, И.С. Никитина и др. Широко изучался поэтический материал, заключавший в "себе яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни" [1, с.250].

С третьего года обучения дети приступали к изучению отечественной истории, начиная с прошлого древних славян, их обычаев и традиций. Больше внимание уделялось быту русского народа, детей знакомили с деяниями наиболее известных религиозных и общественных деятелей.

В отличие от большинства других народных школ, ограничивающихся церковным пением, большое внимание уделялось светскому пению, для преподавания которого был приглашен специальный учитель. Организованный им школьный хор выступал на праздниках и музыкальных вечерах.

Важное место в программе обучения занимало родиноведение, основу которого составляло изучение учениками окрестностей под наблюдением учителя, чтение статей, дополняемое беседами о прочитанном. От изучения родного села ученики переходили к изучению своего уезда, губернии, а затем и частей государства с их природой, населением, животным и растительным миром, постепенно приобретая познания о стране в целом.

Национальному воспитанию способствовала внеклассная работа с детьми. В школьную практику было внедрено чтение великих русских писателей, поэтов, композиторов и художников. К праздникам дети готовили стихи и песни, писали сочинения. Популярностью не только среди детей, но и их родителей пользовались литературно-музыкальные вечера и народные чтения, проводимые силами учителей и учеников, а также спектакли организованного Н.Ф. Бунаковым народного театра.

Разработанная Н.Ф. Бунаковым система воспитывающего обучения прошла апробацию и успешно действовала на протяжении более чем 18 лет в руководимой им Петинской школе. Национально ориентированная, учитывавшая реалии русской деревни конца XIX столетия, особенности обучаемого контингента, она сыграла большую роль в распространении знаний в крестьянской среде. По образцу школы Н.Ф. Бунакова стали действовать многие учебные заведения для народа, а идеи педагога нашли свое развитие в теории и практике образования не только дореволюционной, но и советской школы. Определенное значение имели они и для формирования представлений о гражданственности среди сельского населения страны, о чем косвенно свидетельствует приверженность крестьянства государственным установкам и его достаточно равнодушное отношение к революционным идеям начала XX столетия.

В организованной Н.Ф. Бунаковым школе превалировал светский характер воспитания. Однако большинство сельских школ были церковно-приходскими, что предопределяло особенности их учебно-воспитательного процесса.

Ведущим идеологом религиозного образования народа в конце XIX века был член училищного совета при Святейшем Синоде С.И. Миропольский, идеи которого во многом определили направленность воспитательной деятельности находящихся под эгидой церкви учебных заведений. На протяжении столетий судьба русской школы была неразрывно связана с церковью и это, по мнению С.И. Миропольского, сыграло положительную роль в образовании и в воспитании народа. Церковь не только способствовала приобщению населения к православию, воспитанию христианских добродетелей, но и консолидировала общество на основе веры, содействовала единению россиян, осознанию ими своей национальной принадлежности, развитию чувства любви к Отечеству.

Имевшее место в полтора предшествующих столетия копирование иностранных порядков, по мнению С.И. Миропольского, отрицательно сказалось на воспитании народа. "Наша педагогика, – писал С.И. Миропольский, – наше учебное дело, начиная с Петра Великого, всегда испытывали сильное иноземное влияние, а в ближайшую к нам эпоху реформ Александра II педагогика наша стала почти немецкою. Мы имеем теперь историю немецкой школы, историю немецкой педагогики, даже историю немецких методов обучения по всем предметам начального курса, а истории родной школы мы не имеем, истории русского воспитания и обучения у нас досель нет. Наша педагогическая литература заполнена переводами и переделками немецких руководств и пособий. Что всего хуже, под влиянием немецкой школы, мы стали утрачивать живой дух народных преданий, глубокие исторические основы народного воспитания и обучения".

Исправление положения было связано с утверждением в народе "православного учения веры и нравственности христианской". "Христианское воспитание образует характер, научает нас управлять собой, делает плодотворным самое учение, обнимает жизнь во всех её частностях", – писал С.И. Миропольский [3, с.4]. По его убеждению, нравственные качества народа, "коренятся в его вере", и поэтому религиозное образование является "его задушевной потребностью".

Рассматривая "церковь, престол и отечество" как единое целое, С.И. Миропольский считал главной задачей школы воспитание в уче-

никах любви и уважения к этим понятиям, готовности жертвовать за них жизнью. "Верность престолу, освящаемая церковью, утверждаемая присягой, – писал он, – составляет жизненный нерв существования нашего великого отечества, составляет дорогое предание и наследие нашей тысячелетней истории и представляет ту великую силу народную, которая спасала Россию во все години её испытаний, объединяла её, укрепляла, делала сильную внутри и могущественнее внешне" [4, с.11]. Такое представление о патриотизме единственно возможно для народа, "который никакого другого воспитания не желает и не допустит".

В качестве составляющей воспитания С.И. Миропольский рассматривал воспитание любви к своему народу, его прошлому, традициям и обычаям, светлым, положительным чертам его характера. В то же время такое воспитание не должно было вызывать в детях "гордость и преувеличенное самомнение", презрения к другим нациям.

Первоначальная к своему народу формируется в семье с любви к родителям и родному дому и имеет инстинктивный характер. Роль школы заключается в том, чтобы помочь осознать ребенку это чувство и помочь ему развиваться. Ведущая роль в этом процессе принадлежит учителю. Учитель, как считал С.И. Миропольский, должен быть прежде всего патриотом и "верующим православным христианином", ибо "нельзя воспитывать того, чего сам не имеешь". Для воспитания у учеников любви к Отечеству он должен использовать все имеющиеся в распоряжении школы средства: учебный материал, празднование торжеств, посвященных древней и современной истории страны, религиозные праздники. С.И. Миропольский предлагал знакомить детей с жизнью и деятельностью людей, которых церковь чтит как своих святых и с которыми "русский человек связан через молитвы и церковные службы"; использовать паломничества по близлежащим святым местам и местам, связанным с историей края.

Идея народного воспитания на основе отечественных религиозно-культурных традиций была реализована на практике профессором Московского университета С.А. Рачинским, открывшим в своем имени Татево школу, основанную на патриархальных традициях. По его убеждению, народ, с его религиозно-просветительским началом, нуждается, прежде всего, в нравственном воспитании, открывающим возможности для полноценного духовного бытия. "Русский народ, – писал С.А. Рачинский, – народ глубоко верующий, и первая из его практических потребностей, наряду с удовлетворением нужд телесных,

есть общение с Божеством" [4, с.106]. Народ удовлетворяет эту потребность в Церкви. "Среди тягостного однообразия серой, трудовой жизни, среди лжи и пошлости, веющей от полуобразованного слоя сельского населения, где просвет для души нашего крестьянина, где отзыв на те стремленья, которые лежат на дне этой души, составляют существеннейшую ее суть? – спрашивал педагог. – В церковном празднике, приносящем ему полуискаженный отголосок древнего дивного напева; в баснословном, но согретом верою, рассказе темного странника; в долго откладываемом, наконец, удавшемся походе в дальний монастырь, где его молитва обретает достойные ей звуки, ...и еще все чаще и чаще ныне – в долгих чтениях, при свете лучины, в бесконечные зимние вечера Священного Писания или Жития Святых" [4, с.106-107]. Силою народного духа и влечения накладывается религиозная и церковная печать на народную школу. "Религиозный характер всегда присущ русской сельской школе, – указывал С.А. Рачинский, – ибо постоянно вносится в нее самими учениками" [4, с.8].

Задачу школы Рачинский видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма, а педагогическую систему для крестьянства представлял в нераздельной связи с церковью и приходом. При этом он не уставал утверждать, что "не к газете и театру тяготеет наш грамотный народ, а к церкви и книге" [3, с.109].

Объем знаний при четырехлетнем курсе обучения ограничивался русской грамотой и арифметикой целых чисел. Остановившись на элементарном образовательном уровне, Рачинский акцентировал внимание на приобретении учениками практических навыков и умений, считая их более важными для крестьянских детей, чем "энциклопедии реальных знаний". В этих целях подготовки учеников к жизни в сельском быту он предлагал заводить специальные ремесленные и земледельческие школы.

В обучении русскому языку главное внимание уделялось заучиванию избранных стихотворений, чтению статей и отрывков из сочинений русских писателей, устному и письменному пересказу прочитанного. Дети должны были "говорить без ошибочных местных оборотов", понимать доступную по содержанию прозу и поэзию, писать без ошибок необходимые в крестьянском быту бумаги. Примерный перечень для чтения включал произведения А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, "Семейную хронику" С.Т. Аксакова, "Князя Серебряного" А.К. Толстого, исторические романы И.И. Лажечникова, М.Н. Загоскина. Из всемир-

ной литературы читали поэмы Гомера, исторические драмы У. Шекспира, "Потерянный Рай" Мильтона. В программы не входила литература сороковых – пятидесятих годов, во-первых, из-за слишком сложного стилистического строя произведений, "затрудняющего быстрое понимание и плавное чтение" и, во-вторых, потому, что "в массы проникают только произведения вечные". По мнению Рачинского, "гоголевский период русской литературы остается и навсегда останется недоступным русскому народу", ибо "он не более, как яркое отражение переходного состояния русского, отчасти европейского общества, отражение таких внутренних процессов его сознания, которое не имеет ни общественного, ни всенародного значения". Вводить сельских ребят в чужой и чуждый им мир Рачинский считал ненужным и даже опасным. Расширение программы признавалось целесообразным только при условии увеличения числа учителей. Преподавание отечественной истории представлялось Рачинскому чрезвычайно трудным. Затруднительным являлось и живое изучение природы в зимнее время.

Осознавая внутреннюю связь каждого человека с родной землей, духовное родство с православными деятелями, С.А. Рачинский стремился воспитать любовь к Родине и её святым в своих учениках. Его воспитательные средства были христианскими по духу [5, с.186]. "Школьные походы" с детьми в пустынь преподобного Нила на поклонение святыне показали возможность использования в интересах воспитания паломничества. В период, когда земские учебные заведения активно развивали экскурсионную деятельность, церковноприходские школы по примеру С.А. Рачинского внедряли в педагогическую практику детские паломничества.

Воспитание в детях чувства любви к родной природе, благоговения перед духовными святынями педагог рассматривал в тесной связи с их эстетическим развитием. Красота древнерусского религиозного и народного искусства осмысливалась учащимися в единстве с русской национальной культурой. Во время паломничеств дети любовались видами природы, собирали растения для гербариев, познавали мудрость и меткость народного слова, делали зарисовки с натуры. Учитывая ограниченные учебно-материальные возможности сельских школ, С.А. Рачинский дополнил цели паломнических походов познавательными задачами: знакомством с географическими, ботаническими, зоологическими особенностями родного края, с физическими и химическими явлениями, с техническими устройствами.

В 1880-1890-х годах "татевские" школы получили всероссийскую известность. Император Николай II писал в рескрипте на имя С.А. Ра-

чинского: "Школы, вами основанные и руководимые, состоя в числе церковно-приходских, стали питомником в том же духе воспитанных деятелей, училищем труда, трезвости и добрых нравов и живым образцом для всех подобных учреждений. Близкая сердцу Моему забота о народном образовании, коему вы достойно служите, побуждает Меня изъявить вам искреннюю Мою признательность. Пребываю к вам благосклонный Николай".

Демократически настроенная педагогическая общественность скептически отнеслась к проводимым церковью школьным преобразованиям, видя в них лишь реставрацию допетровских училищ и обвиняя церковно-приходскую школу в излишнем внимании к церковной обрядности. "Защитниками церковной школы, – отмечал Каптерев П.Ф., – русское дитя понимается не столько как русское, сколько как церковное существо, которое следует учить не ради его человеческого достоинства, не ради русской национальности, а для того, чтобы образовать из него церковную тварь" [2, с.374 ].

Школа, в понимании П.Ф. Каптерева, лишь тогда могла претендовать на звание народной, когда она удовлетворяла требованиям и церкви, и общества, и государства. Для этого следовало придать курсу обучения более светский характер. Основой образования должен был стать не церковно-славянский, а русский язык, занимавший в церковно-приходских школах второстепенное место. Требовалось параллельно с церковным пением обучать воспитанников и светской музыке, дополнить школьные программы природоведением, расширить и углубить курс светской литературы. Идеалом передовых педагогов была земская школа, нацеленная в своей деятельности на общечеловеческие начала, отвечающие духу данной народности и условиям её быта. Только она могла "образовать из детей разумных граждан, сознательно относящихся к окружающей действительности" [2, с.280].

Несмотря на негативное отношение педагогической общественности к церковно-приходским школам, именно они были наиболее популярными учебными заведениями начального типа в императорской России, и пользовались поддержкой не только в основной своей массе религиозно-патриархального крестьянства, но и царского правительства, рассматривавшего церковно-приходские училища как проводника государственных начал.

Но особо передовой педагогический опыт реализовывался во второй половине XIX века в создаваемых по всей стране женских гимназиях.

Создатели новой женской школы руководствовались прогрессивными идеями своего времени, ориентировались на идеалы буржуазного воспитания. Опираясь на последние достижения психолого-педагогической науки, они организовывали свою работу на основе критического осмысления мирового и отечественного педагогического опыта, активно внедряли в образовательную практику не утратившие актуальности достижения прошлого.

Становление женских гимназий явилось первым этапом буржуазного реформирования образовательной системы страны, в силу чего в их деятельности нашли отражение многие педагогические новации своего времени. Направленность на достижение общечеловеческих идеалов, учет рекомендаций психологической науки, критическое осмысление отечественного и зарубежного образовательного опыта позволили в конце 50-х – 70-х годах XIX столетия сформировать общественно-государственную систему женского гимназического образования, отвечающую новым российским реалиям.

Формирование содержательных основ женского гимназического образования отражало прогрессивные взгляды своего времени и основывалось на принципах гуманизма, развития и саморазвития личности, веротерпимости, национальной идее, исходило из учета региональных интересов, а также потребностей различных классов и сословий. Сравнительный анализ учебных программ институтов благородных девиц и женских гимназий свидетельствует о восприятии новыми учебными заведениями прогрессивных элементов в содержании обучения, о преемственности в женском образовании. В то же время преподаватели гимназий сумели в большей степени приблизить его к потребностям общества.

Большое влияние на содержание женского гимназического образования оказали доминирующие в пореформенной России общепедагогические идеи. В частности, составляя первые программы, основоположник женских гимназий Н.А. Вышеградский не мог не учитывать реформаторских новаций Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Открытые училища более всего подходили для эксперимента, т. к. содержание обучения в них только формировалось.

Так, в частности, преподавание истории гимназисткам преследовало общеобразовательные цели и было приближено к мужским средним учебным заведениям. Учениц знакомили с жизнью народа, с наиболее выдающимися деятелями того или иного времени. В то же время

программа учитывала половозрастные особенности гимназисток и поэтому "все кровавые сцены были обойдены".

С первых лет существования петербургских женских училищ стоявший во главе их Н.А. Вышеградский многое сделал для придания преподаванию естественных наук отвечающего требованиям времени характера. Вместо изучения множества классификаций растительного и животного мира он предложил изучать жизнь растений и животных в их эволюции. Учениц, как будущих матерей, знакомили с физическим строением человеческого организма. Следует отметить, что это был первый опыт преподавания анатомии в стране. Курс, как таковой, был разработан и апробирован в старших классах гимназии.

Более отвечающий нуждам жизни характер был придан в гимназиях рукоделию. Вместо изысканных вышивок, практикуемых в институтах благородных девиц, Н.А. Вышеградский, ввиду того, что многим выпускницам в будущем придется самим вести хозяйство, предложил дать занятиям учениц "пригодное для семейной жизни направление", в частности обучать их кройке и шитью белья и дамской одежды. Это начинание было практически сразу подхвачено другими училищами, некоторые из которых пошли дальше петербургских гимназий. В частности, в ряде гимназий Кавказского учебного округа воспитанниц обучали башмачному делу.

Помимо собственно обучения новые учебные заведения занимались воспитанием гимназисток. Реализуя прогрессивные идеи, высказанные в процессе общепедагогической дискуссии, их педагоги в большинстве своём рассматривали воспитательную деятельность как неотъемлемую часть образовательного процесса. Поскольку новые заведения носили открытый характер и ученицы не находились под постоянным контролем воспитательниц и учителей, как в институтах благородных девиц, педагоги были вынуждены поддерживать постоянные контакты с родителями гимназисток, приносить элементы воспитания в классные уроки, изыскивать другие формы воспитательного воздействия. На реализацию целей воспитания было нацелено и содержание отдельных учебных предметов.

В частности, достаточно большое внимание уделялось эстетическому воспитанию на уроках гуманитарного цикла. Декламация на русском и иностранных языках, театральные постановки на уроках словесности, уроки пения и рисования, чтение рекомендованных педагогами художественных произведений расширяли кругозор гим-

назисток, положительно сказывались на формировании у них художественного вкуса.

В качестве вспомогательных средств эстетического воспитания применялись экскурсии в музеи, картинные галереи, посещения театральных постановок и концертов.

Важным средством воспитания гимназисток являлось строго соблюдаемое правило о единообразии школьной формы. Это, с одной стороны воспитывало скромность, уважение к учебному заведению и другие положительные качества, с другой – не отвлекало девочек от учебного процесса и не превращала классы, не в пример современной школе, в подиумы для демонстрации возможностей родителей.

Разработка содержания учебного процесса в большинстве гимназий в первые годы их существования носила инициативный, творческий характер. Основными причинами этому являлись: отход государства от политики строгой централизации в сфере образования, ощущаемая в стране нехватка материальных средств и в связи с этим предоставление учебным заведениям широкой самостоятельности, отсутствие адаптированных для гимназий учебников и другие.

По мере становления гимназического образования благодаря инициативе педагогов и возрастающему вниманию государства постепенно выработывались общие требования к содержанию обучения; исходя из них формировались сначала региональные (по учебным округам), а впоследствии и государственные программы. К началу 80-х годов содержательные основы женского гимназического образования были в целом сформированы и изучение курса приобрело необходимую стройность.

Обобщая сказанное, отметим, что содержание обучения в открытых женских учебных заведениях, как и направленность их деятельности в целом определялась влиянием комплекса социально-экономических, общественно-политических, педагогических и иных факторов. Несмотря на объективный в целом характер воздействия данных факторов, это влияние носило сложный, диалектический характер и осуществлялось опосредованно. Благодаря творческой деятельности педагогов по совершенствованию содержания, в нем находили отражение передовые для своего времени общепедагогические идеи, учитывались региональные и иные особенности, а само оно постоянно являлось предметом обсуждения педагогической общественности.

Становление методических основ женского гимназического образования осуществлялось под влиянием идей К.Д. Ушинского, Д.Д. Семе-

нова, В.Я. Стоюнина и сопровождалось поисками дидактических приемов и средств, обеспечивающих наиболее полную реализацию целей обучения девушек. Широкая опора на достижения психологической науки, критическое переосмысление и внедрение отечественного и зарубежного педагогического опыта способствовали выработке согласованных с общечеловеческими свойствами гимназисток методик. Преимущественно инициативный характер поисков обусловил многообразие методических подходов, способствовал учету местных условий при решении дидактических и воспитательных задач.

К началу 60-х годов XIX века в стране сложились предпосылки для творческой методической работы педагогов женских гимназий. Главными из них являлись: заинтересованность педагогической общественности страны в развитии женского среднего образования; определение основных подходов к воспитанию ребенка; достижения психологической науки; предоставление педагогам широкой самостоятельности в выборе методики преподавания и др.

Благоприятная обстановка позволила педагогам женских гимназий не просто применять уже известные методы обучения, но и активно экспериментировать при реализации новых образовательных идей, искать и находить эффективные способы и приемы преподавания. Успеху поисков способствовало широкое распространение методического опыта, накопленного западноевропейской женской школой. К указанному времени педагогами Германии, Франции, Бельгии, Швейцарии и других стран была проделана значительная работа по теоретическому осмыслению и практическому внедрению как общих методических подходов к обучению, так и методик преподавания отдельных предметов, о чем свидетельствуют сочинения А. Дистервега, И.Ф. Гербарта, Ф.Э. Бенке и других авторов. Многие из них были переведены на русский язык.

Большую роль в деле внедрения развивающих методик в женских гимназиях сыграл В.Я. Стоюнин. Будучи с 1858 по 1861 год преподавателем родного языка и словесности в 1 мариинском училище, педагог в интересах глубокого уяснения смысла произведения подробно знакомил учениц с биографиями писателей; приучал их анализировать прочитанное; борясь с дурным вкусом, тщательно следил за содержанием чтения; требовал пересказа изученного с объяснением сложных понятий и выражений. Важным средством развития В.Я. Стоюнин счи-

тал сочинения, полагая, что их написание учит думать, помогает активному использованию полученных знаний, обогащает речь, укрепляет правописание.

Аналогичные поиски осуществлялись в методике преподавания истории. Так, например, главный инспектор учебных заведений на Кавказе Я.М. Неверов в своих рекомендациях комиссии по составлению программ по истории для Кавказского учебного округа указал, что преподавателю необходимо учитывать индивидуальность обучающегося, для чего он должен избегать навязывания ему общих положений и выводов а priori, дабы этим не повредить самодеятельному развитию".

В "Программе для кавказских гимназий и прогимназий" (1867 г.) один из её составителей, учитель ставропольской гимназии Стоянов, отмечая, что преподавание истории призвано способствовать развитию мышления, предлагал: 1) Выбирать для изучения самые характерные факты, биографии самых известных деятелей, не обременять "учащихся кучей мелочей как в политической, так и в культурной области, имея в виду, что молодой ум утомляется сложной, мелочной работой". 2) Вести преподавание простым, понятным детям языком. 3) Стараться "путем незамысловатого наведения показать связь между изложенными фактами" 4) Излагать материал с учетом возрастных особенностей обучаемых, помнить, что более юные ученики восприимчивее к конкретному, а не к отвлеченному восприятию.

Педагоги искали и находили оригинальные приемы воспитательного и развивающего воздействия в изучении практически всех предметов. Так, например, И.А. Барилко рекомендовал при освещении привычек животных в курсе зоологии вспомнить с детьми подходящие пословицы и поговорки, развенчивать бытующие предрассудки, проводить учебные экскурсии, которые "отвлекут многих, в свободное время, от дурных занятий, разовьют наблюдательность". Другой зоолог, П.В. Шабанов, рассматривал экскурсии в качестве формы нравственного самосовершенствования и развития способностей учащихся. "Ничего не может быть занимательнее и полезнее для детей, как изучение естественных наук ...наглядным образом, в осязательных примерах... Собрание трав, растений, цветов и минералов, их правильная сортировка, соответствующие надписи, наглядное понятие о свойствах их – все это может иметь значительное влияние на образование характера и ума: воспитанники приучаются к порядку, последовательности, к сравнению качеств различных предметов, находящихся

у них перед глазами и, следовательно, к суждению", – писал педагог И.И. Паульсон связывал изучение арифметики с развитием мышления и совершенствованием речи, рассматривая в качестве основных средств устное решение задач и формирование у детей умения объяснить полученный вывод. Приведенный материал свидетельствует об активных творческих поисках педагогов России по приданию обучению воспитывающего и развивающего характера. Осуществляясь на общетеоретическом и методическом уровнях, направленные на практическую реализацию прогрессивных идей своего времени, данные поиски способствовали развитию личностных начал в обучении, позитивно сказались на решении стоящих перед ними воспитательных и дидактических задач.

В целом можно констатировать, что за два с небольшим десятилетия в стране сложился и доказал свою дееспособность новый элемент образовательной системы – женские всесословные гимназии. Изначально заложенные в основу их функционирования принципы: сочетание деятельности государства и общества в организации женского образования; широкое использование общественных и личных материальных средств; централизация управления при предоставлении известной самостоятельности местному руководству; учет региональных особенностей; обеспечение соответствия содержания обучения социальному и имущественному положению гимназисток; его корректировка в зависимости от представлении о месте и роли женщины в обществе; применение методик, соответствующих общечеловеческим свойствам обучающихся; оперативное осуществление их широкой апробации и внедрения; предоставление педагогам самостоятельности в выборе методов преподавания; учет половозрастных особенностей гимназисток и другие прошли проверку временем и длительное время являлись руководящими для деятельности женских учебных заведений.

#### Список литературы:

1. Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Антология педагогической мысли России второй половины XIX -начала XX в. – М., 1990. – С. 240-250.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики.– СПб.,1912. – С. 374.
3. Миропольский С.И. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. – СПб.,1897.
4. Рачинский С.А. Сельская школа.– СПб., 1898.
5. Рачинский С.А. Школьный поход в Нилову Пустынь // Сельская Школа.– СПб., 1898. – С.124-186.

### 3.2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

---

Обратимся к рассмотрению современных подходов к осуществлению инновационной деятельности в отечественном образовании. В рамках своей функциональной роли образовательный подход: 1) определяет авторскую модель инновационной деятельности педагога в образовании; 2) является специфическим научно обоснованным эталоном системного анализа эффективности инновационной педагогической деятельности. При этом необходимо считаться с тем, что любая педагогическая инновационная деятельность направляется не отдельно взятым образовательным подходом, а их (подходов) некоторой совокупностью.

Образовательный подход в инновационной педагогической деятельности наделен следующими функциями:

- позволяет достигать теоретически обоснованных параметров процесса инновационного познания;
- определяет условия систематизации исследовательского видения педагогом предмета инновационного познания, условия определения перспектив и логики соотнесения этого предмета с существующей традиционной педагогической реальностью;
- акцентирует внимание педагога новатора на научно-мировоззренческих аспектах инновационной педагогической деятельности, обуславливает отбор необходимых принципов и средств познания инновационной реальности;
- обуславливает фиксацию базовой стратегии инновационной педагогической деятельности в соответствии с ориентирами на те или иные парадигмальные принципы;
- позволяет постулировать наиболее актуальные сущностные характеристики инновационной педагогической деятельности и соответствующего преобразования образовательной реальности в контексте достигнутого качества полученного результата;
- актуализирует различные качественные уровни научного анализа инновационной педагогической деятельности и соответствующих принципов, средств, способов и приемов инновационного преобразования образовательной реальности [6].

Рассмотрим теперь систему современных образовательных подходов к изучению проблем педагогической инноватики, которую право-

мерно структурировать культурологическим, личностным и компетентностным подходами.

*Культурологический подход.* Инновационная педагогическая деятельность должна ориентироваться на культурный контекст, то есть на культуру, являющуюся базовой аксиологической основой любого общества. В связи с этим педагогическая инновационная деятельность должна ориентироваться на культурологический подход, который оперирует смысловым полем фундаментальной категории "культура".

Категория культуры изучена в отечественной науке достаточно глубоко и обстоятельно. Ее наиболее общее определение приводится в справочной литературе. В общей трактовке под культурой следует понимать исторически обусловленный уровень развития социального мира в целом, а также творческого потенциала личности и ее креативных способностей, детерминирующих типы и формы организации жизни общества, общественных и межличностных отношений, а также производимые людьми материальные и духовные ценности. При этом в культуру интегрированы предметные результаты человеческой деятельности, которые представлены различными сооружениями, моральными нормами и т.д., а также детерминируемые деятельностью человека знания, умения, навыки, способности и т.д. [4].

Более тщательный анализ категории культуры позволяет утверждать, что универсальной трактовки этого многопланового феномена в науке в настоящее время не существует. Достаточно констатировать следующий факт: одних только дефиниций понятия культуры в современном научном знании разработано несколько сотен.

Тем не менее, несмотря на различие авторских подходов к пониманию категории культуры, общим для всех исследователей является отношение к культуре как к целостному явлению, центральное звено которого представлено человеческой личностью, являющейся субъектом культурного развития. Не все созданное людьми можно трактовать в качестве культуры. Под культурой следует понимать лишь то из созданного в социуме, что способствует совершенствованию общества (это в полной мере относится и к инновационной деятельности в образовании), а также совершенствованию самой личности как духовного, творческого начала [17]. В данном ракурсе культура как явление характеризуется выраженным аксиологическим значением.

Ценностный контекст культуры как системного общественного явления актуализирует ее важный компонент – гуманитарную культуру. При этом важно, что педагогические инновации имеют выраженный

гуманитарный характер. В этом плане гуманитарная культура характеризует, во-первых, внутренний духовный мир педагога, степень развития его духовного, нравственного и творческого потенциала, а во-вторых, степень эффективности проявления личностных качеств специалиста в созидательной практической инновационной деятельности. В обозначенном плане, в гуманитарной культуре педагога проявляется важное сущностное свойство культуры, – ее двуединая целостность, – с одной стороны личностный субъективный мир личности педагога, с другой – объективные ценности общества и общественной системы образования. Таким образом, идея о "двойном содержании" гуманитарной культуры личности педагога культ, о наличии в ней двух базовых компонентов – объективного мира образования и идеального образа личности педагога в настоящее время является аксиомой [4]. В субъективном понимании, в своей глубинной сути гуманитарная культура обозначает духовно-нравственные ценностные ориентации личности педагога. Другими словами, гуманитарная педагогическая культура представляет, собой гармонию культуры педагогического знания, культуры чувств педагога, культуры педагогического общения с воспитанниками и коллегами, культуры педагогического творческого действия [11].

В контексте идей Р.Л. Лифшица можно охарактеризовать значение гуманитарной культуры для личности педагога и образования: "гуманитарная культура способствует развитию универсальной личности педагога, так как, во-первых, интегрирует ее в поле базовых проблем общества и образования и, во-вторых, формирует у специалиста системный опыт творческого инновационного мышления. Приобщение педагога к гуманитарной культуре раскрывает перед ним качественно новые духовные перспективы развития своей личности и принципиально новые способы духовного познания профессиональной реальности. Возвышая профессионально-педагогические смыслы профессионально-педагогической действительности, гуманитарная культура формирует у специалиста нравственные чувства сопричастности социуму, образованию и своей профессии [15, с.132].

Значимое сущностное свойство профессиональной педагогической культуры проявляется в ее связи с творческой деятельностью, которая детерминирована творческими способностями педагога, проявляющимися в процессе инновационного преобразования специалистом образовательной действительности [9].

*Личностный подход.* "Слово личность ("personality") в английском языке происходит от латинского "persona". Первоначально это слово обозначало маски, которые надевали актеры во время театрального представления в древнегреческой драме". Поэтому, "с самого начала в понятие "личность" был включен внешний социальный образ", обусловленный определенной социальной ролью, которую играет человек, его социальной "маской", обращенной к окружающим людям. Таким образом, изначально в понятие "личность" был заложен некий социальный контекст [25]. В настоящее время актуальность изучения проблем потенциальных возможностей личности человека не вызывает сомнения. Поэтому практически все социальные, гуманитарные науки обращают внимание на этот предмет исследования: личностная проблематика находится в центре философского, социологического, этического, педагогического знания [1].

В психологии, несмотря на очевидный интерес к личностной проблематике в настоящее время не существует единства в понимании феномена личности. Тем не менее, ряд исследователей связывают понятие личности с понятием "субъект деятельности". Для примера приведем определения личности, сформулированные отечественными авторами: "личность – это конкретный субъект деятельности в единстве его индивидуальных свойств и социальных ролей [1]; личность выражается в социальном свойстве человека, а также в совокупности интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в прямом и косвенном взаимодействии данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, *субъектом труда*, познания и общения" [26].

Исходя из этого, основная характеристика личности содержит в своем основании социальное "движение", которое и обуславливает индивидуальное развитие.

Развитие, по сути, является основным способом бытия личности. Так, Л.И. Анцыферова полагает, что развитие личности "выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможностей своей родовой сущности" [3]. При этом большое значение имеет развитие способностей экстраполировать себя в будущее и, наоборот, свое отдаленное будущее проецировать на свое настоящее социальное положение.

Будущее существует в психологической организации личности как направление ее развития. Оно переживается ею как стремление к

достижению жизненно значимых целей и идеалов, как желание выразить себя в различных видах деятельности, как потребность в овладении миром культуры, с целью обогащения ценностного "пространства" собственной жизни, приобретения ценностного отношения и собственных взглядов на окружающий мир. В этой связи можно утверждать, что стремление человека к своему отдаленному будущему (видение жизненных перспектив) и есть стремление к своему развитию [26].

Как показывает анализ имеющихся исследований, источники общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности нужно искать во взаимоотношениях субъекта и общества. В этой связи выделяют два типа становления субъекта как личности. Первый определяется социальной ситуацией развития, которая формирует адаптивное поведение, а второй – самой личностью в русле ее социального развития. Именно второй тип соответствует пониманию социального созревания личности через определение себя в системе общественных отношений, когда она становится способной не только к созиданию нового предметного мира, но и к реальному преобразованию человеческих отношений и самой себя в рамках общечеловеческого идеала. Такой тип отношений обладает не только профессиональной, но и духовной значимостью [26].

В целом, современный уровень развития науки позволяет сделать вывод о том, что развитие личности как субъекта деятельности – это процесс становления готовности человека (его внутреннего потенциала) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами различного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутых. Развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру [27].

Понятие личности не делимо с понятием индивидуальности. Всесторонний анализ содержания понятия "индивидуальность" осуществлен И.И. Резвитским, который рассмотрел его философский и психологический аспекты [22]. С философской точки зрения индивидуальность – это целостное единство многочисленных признаков отдельного конкретного человека, особая форма бытия человека в окружающем мире, в обществе. Неповторимость человека, которую отдельные авторы отождествляют с индивидуальностью, является лишь свойством индивидуальности. Индивидуальность включает в

себя как общие, так и единичные свойства человека и потому является "неповторимым выражением их целостного единства" [22, с.16]. Методологическая ценность такого понимания индивидуальности состоит в том, что оно позволяет представить человека не только как часть внешнего мира, но и, что особенно важно, как автономное, самостоятельное начало [27].

Уникальность, неповторимость личности является показателем ее духовного богатства, истинной ценности и социальной значимости, так как общество требует от личности инициативной деятельности, индивидуализированного вклада, особенно от человека, занятого в сфере духовного производства – воспроизводстве себя в другом [26]. Индивидуализированный вклад личности в деятельность обуславливает креативную сущность как самой деятельности, так и процесса личностного развития человека.

*Компетентностный подход.* В целом рассмотрение компетентностного подхода в качестве ориентира в инновационной педагогической деятельности требует ответа на ряд существенных вопросов, имеющих наиболее принципиальное значение, одним из которых является определение оптимального соотношения между понятиями "компетентность" и "компетенция".

Автором компетентностного подхода считается английский ученый Джон Равен, создавший и объяснивший в своих работах понятие "competence". Однако возможность в английском языке использовать данный термин, как в единственном, так и во множественном числе послужила причиной перевода понятия двумя способами: как "компетентности" и как "компетенций". Пытаясь в полной мере использовать ресурс англоязычного термина "competence", российские ученые разграничивают эти два варианта перевода [10].

Анализ соответствующих источников позволяет констатировать нерешенность проблемы соотношения данных понятий в отечественной педагогике. Часть авторов (Л. И. Васильев, А. Н. Мальцев, Н. Соснин и др.) употребляют эти понятия в качестве синонимов. Другие авторы эти понятия считают близкими, но все-таки, разноплановыми. По мнению И. А. Зимней в смысловой основе компетентностного подхода должна находиться категория "компетентность". Более того, по мнению исследователя, если компетентностный подход будет определен смысловым полем понятия "компетенция", то, данный подход ничем не будет отличаться от традиционного, знаниевого [12].

В целом обращение к базовой категории компетентности позволяет констатировать, что данное явление следует трактовать в качестве

"готовности специалиста включаться в конкретную деятельность" (А. М. Аронов) или в качестве результата профессиональной подготовки специалиста (П. Г. Щедровицкий). Сущностные характеристики компетентности таковы, что компетентность, являясь результатом обучения, не является прямым его следствием, а представляет собой результат не столько психического развития, сколько личностного саморазвития человека. В целом компетентность является продуктом самореализации и приобретения личностью значимого деятельностного и поведенческого опыта [5].

Как полагают В.А. Болотов и В.В. Сериков, компетентностный подход в педагогической деятельности, ставя во главу угла не просто простую информированность личности, актуализирует ее способность самостоятельно решать задачи разного уровня сложности, возникающие в следующих ситуациях: 1) в процессе познания и соответствующей интерпретации явлений субъективной и объективной педагогической реальности; 2) при освоении современных образовательных технологий; 3) в совместной деятельности педагогических работников, в этических нормах, при рефлексии собственной инновационной деятельности в образовании; 4) в процессе социальной жизни при выполнении базовых общественных ролей т.д.; 5) при необходимости решать возникающие жизненные и профессиональные проблемы: профессионального самоопределения, выбора стиля профессиональной и инновационной деятельности, определения стратегий и способов разрешения профессиональных конфликтов [7].

В контексте проблем профессиональной инновационной деятельности в образовании, Л.В. Горюнова констатирует, что компетентностный подход создает необходимые условия для творческой мобильности педагога в профессии. При этом обозначенные условия представлены целостной системной совокупностью определенных компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активирующихся в инновационной педагогической деятельности по мере возникновения сложных и значимых профессионально-образовательных проблем. В целом компетентностный подход обуславливает взаимосвязь образования и образовательных потребностей общества, ориентируя на необходимость включения в образовательные системы всех уровней практико-ориентированных жизненно-профессиональных проблем и ситуаций [8].

Обратимся теперь к современным технологиям осуществления инновационной деятельности в образовании, базовой из которых является проектно-исследовательская технология.

Феноменологический и категориальный анализ проектно-исследовательской деятельности, требует рассмотрения соотношения понятий "проектирование" и "исследовательская деятельность".

Семантически исходным образованием слова "проектирование" является слово "проект". Идеографически термин "проект" имеет латинскую основу от "projectus" – "брошенный вперед". [23].

"Под проектированием, в самом общем виде, понимают процесс создание проекта (замысла, плана), то есть прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния процесса и т.д. Проектирование является объектно-ориентированной деятельностью, так же как деятельность исследования и познания" [24].

Е.В. Ильешева в своих работах отмечает, что сущность проектной деятельности отражена в духовной и практической активности личности, ориентированной на идеально-перспективное преобразование социокультурного мира. В этом аспекте проектирование характеризуется творческой инновационностью, соответствующей целенаправленностью, системной целостностью, технологичностью и т.д. В процесс проектирования интегрированы такие моменты, нормативность, конкретность, а также случайность, неопределенность, момент интеллектуально-творческой игры [13].

Значимое свойство проектирования проявляется в его перспективной прогностической сущности. В обозначенном контексте проектная деятельность связана с конструированием особой социальной технологии, предназначенной для интеграции гуманитарного знания в процессе разработки разноплановых образцов решения актуальных и перспективных социальных проблем в рамках доступных ресурсов и намеченных целей развития регулируемой социальной ситуации [2].

Рассмотрим понятие "исследовательская деятельность". В целом исследование можно понимать и как один из универсальных способов познания действительности, способствующий развитию и бытию личности в современном динамично изменяющемся мире [20].

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы; изучение разнотипной информации по данной проблематике; выбор методов исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала; анализ и обобщение; формулировка выводов.

Главная специфическая особенность исследовательской деятельности состоит в том, что в ходе исследования участник этого процесса не оказывает на предмет изучения никакого воздействия, не вмешивается в суть происходящего [19].

Необходимо отметить, что проектная и исследовательская деятельности отличаются друг от друга. "Отличия проектирования и исследовательской деятельности в том, что исследование направлено на выявление свойств объектов с последующим их описанием, а проектирование – на трансформацию и преобразование этих свойств" [24]. Поэтому, исследование, имея теоретическое значение, не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта, его модели или прототипа. Исследование – по сути, процесс поиска неизвестного, новых знаний, это один из видов познавательной деятельности человека. В отличие от исследования, проектирование всегда ориентировано на практику, это процесс моделирования конкретного объекта.

По мнению А.В. Леонтовича, исследование, в отличие от проектирования, конструирования и организации, есть самый субъектный вид деятельности, его главная цель установление истины, "того, что есть", "наблюдение" за объектом без вмешательства в его сущность. Исследование – это комплексное решение теоретической или прикладной проблемы, включающей в себя теоретический анализ вариантов решения проблемы, выдвижение новых гипотез и оформление результатов [14].

Тем не менее, несмотря на различия, в контексте системной целостности "абсолютно естественной является аксиоматическая связь проектирования с исследовательской деятельностью" [24]. Эта связь выражается в том, что проектирование невозможно без осуществления исследовательского этапа, теоретического осмысления проектной проблемы, а законченность любому теоретическому исследованию придает этап проектирования, и экспериментальная реализация разработанного проекта в социальной практике. Поэтому проектирование основано на слиянии теории и практики, это не только постановка умственной задачи, но и практическое ее выполнение [21].

Обратимся теперь к понятию "проектно-исследовательская деятельность".

В целом, наиболее общее определение проектно-исследовательской деятельности может быть представлено следующим образом: "проектно-исследовательская деятельность по своей направленности является прогностической (направленной на ближайшие и отдаленные

эффекты), а по своей природе – творческой, нестандартной, будучи связанной с решением постоянно меняющихся (с массой переменных) ситуативно обусловленных практических задач. По своему структурно-функциональному признаку, данная деятельность является проектной (обращенной в будущее) и одновременно исследовательской, аналитической [18].

Таким образом, эффективность инновационной деятельности в образовании обусловлена ее ориентацией на культурологический, личностный, компетентностный подходы, а также использованием проектно-исследовательской технологии.

#### Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Антонюк Г.А. Социальное проектирование (некоторые методологические аспекты). – М., 1980.
3. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
4. Белинская Е.П. Временные аспекты "Я" – концепции и идентичности // Мир психологии. – 1999. – №3. – С.140-147.
5. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
6. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: СКСИ, 2006.
7. Болотов, В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
8. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д., 2006.
9. Гуревич П.С. Культурология: учеб. пособие для вузов. – М.: Гардарики, 2003.
10. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136-144.
11. Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография. – М.: Народное образование, 2007.
12. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Ректор вуза. – 2005. – №6. – С. 13-29.
13. Ильяшева Е.В. Подготовка будущих учителей технологии к проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2001.

14. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 147-148.
15. Лифшиц Р.Л. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1997.
16. Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: дис. докт. культурол. наук. – СПб, 2000.
17. Межуев В.М. Культура и история. – М., 1997.
18. Николаева А.В. Проектно-исследовательская деятельность как фактор профессионально-личностного развития педагогов дошкольных учреждений в последипломном образовании: дис. канд. пед. наук. – СПб., 2003.
19. Новожилова Н.В. Использование интернет-технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся // Завуч. – 2003. – №8. – С. 118-125.
20. Обухов А. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. – 2004. – №2. – С. 146-148.
21. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДООУ / сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2004.
22. Резвитский И.И. Философские основы теории индивидуальности. – Л., 1973.
23. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993.
24. Топилина Н.В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: автореф. .... канд. пед. наук. – Таганрог, 2006.
25. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997.
26. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1995.
27. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: СКСИ, 2007.

### 3.3. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

---

Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразней и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации, способности творчески мыслить. Время не стоит на месте. С развитием новых технологий развивается мир. Прогресс приходит во все сферы нашей жизни, в том числе и в образование.

Сегодня, в конце второго десятилетия XXI века, в России совершенно очевидно меняются подходы к медиаобразованию, его содержание, субъекты и технологии, подвергается трансформации сама концепция медийного образования. Это связано с устойчивым ростом информатизации общества, формированием глобальной медиасреды, поиском цивилизационных путей развития человечества. Идеи коллективного разума, интернет вещей, стирание границ времени, пространства, идентичности – все это отражается на формировании личности. В этих условиях инструментом социализации молодого гражданина становится информационно-медийное образование, которое может быть разным – формальным, неформальным и в большей степени неформальным.

Развивающееся в условиях четвертой промышленной революции современное информационное общество ставит перед высшим образованием задачи, которые призваны обеспечить баланс между актуальными запросами рынка труда, обусловленными кардинальными изменениями совокупности социально-экономических отношений и реальными компетенциями выпускников вузов.

Медиаобразование является сегодня одной из самых обсуждаемых тем. Свободная энциклопедия дает следующее определение: "Медиаобразование (англ. media literacy) – введенный сравнительно недавно термин, которым обозначают изучение воздействия средств массовой и другой коммуникации (в том числе прессы, телевидения и радиовещания, рекламы, кинематографа, интернета со всеми его приложениями) как в рамках подготовки работников этой сферы, так и применительно к тому, что необходимо знать всем для освоения информационно-коммуникационных технологий, что выражается термином "медиаграмотность" (англ. media literacy), или "медиакомпетентность" (англ. media competence) (означая умение квалифицированно использовать средства коммуникации), в том числе как развитой способности освоения, так называемых медиатекстов (англ. media texts), предполагающей понимание гуманитарного, антропологического, социального, культурного и политического контекста функционирования средств коммуникации и используемых ими способов представления действительности" [8].

В условиях глобализации происходит уточнение понятия медиаобразования с учетом разных доминант. Вследствие этого наблюдается большое количество трактовок данного понятия. Наиболее уместным, в рамках нашего исследования, представляется определение ЮНЕСКО, согласно которому медиаобразование (media education) связано

со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. п.) и разными технологиями.

В документах Совета Европы "медиаобразование (mediaeducation) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека" [21].

Медиаобразование как концептуальная модель возникла в странах с доминирующей либеральной идеологией. И понятно, почему: с одной стороны, в этих странах фиксируется беспрецедентное развитие разнообразных СМИ, создающих огромное количество информационного шума; с другой – существенное понижение гражданской активности, выражающееся в неуклонном падении количества людей, принимающих участие в избирательных кампаниях и других формах гражданского поведения. Все это поставило в повестку дня западных обществ вопрос о поиске новых форм вовлечения граждан в дела общества. В связи с этим возникла теория социальной ответственности СМИ, появилась идея медиаобразования. Причем с самого начала внутри корпуса разработчиков этой идеи боролись два подхода.

Так, в рамках первого подхода (его можно назвать педагогическим), А.В. Шариков постулировал тезис о том, что "под медиаобразованием (mediaeducation) следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМИ как вспомогательных средств преподавания в других областях знаний, таких как, например, математика, физика, география" [17].

Аналогичная формулировка содержится в "Педагогическом энциклопедическом словаре", который определяет медиаобразование как "направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств" [10].

То есть, в рамках данного подхода, речь идет лишь о том, чтобы создать квалифицированную (или, как сейчас говорят – компетентную) аудиторию СМИ.

Сторонники второго подхода (его можно назвать гражданским) полагают, что "медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии..." [26].

Известный теоретик в области медиа Дж. Гербнер понимает медиаобразование как формирование коалиции "для расширения свободы и разнообразия коммуникации, для развития критического понимания медиа как нового подхода к либеральному образованию" [22]. Один из лидеров современного медиаобразовательного движения Б. Мак-Махон пишет, что "в эпоху терроризма и войн XXI века медиаобразование молодежи становится настоящим требованием демократического общества" [24].

Были, разумеется, и попытки совместить оба подхода. Так, в одном документе говорится: "Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;

5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции".

В своих исследованиях мы даем следующее определение понятию "медиаобразование", – "медиаобразование – это целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения индивида на материалах медиа и с помощью материалов медиа, целью которого является создание внешних и внутренних условий для медиаразвития индивида в процессе усвоения им ценностей культуры, воспитания и самовоспитания, развития и социализации на материале средств массовой коммуникации" [3].

За последние десять лет было проведено более тысячи как отечественных, так и зарубежных исследований в области медиаобразования, которые доказали, что медиаобразование способно формировать художественную культуру личности, развивать умения анализа и адекватной оценки медиаинформации.

В связи с ростом востребованности медиаобразования в России стали появляться научные сообщества, теоретики и практики медиаобразования. Одним из первых разработал программу по медиаобразованию для внедрения в школьное обучение А.В. Шарикив в 1991 году [17]. Спустя 10 лет большой шаг в теории медиаобразования сделала научная медиаобразовательная Таганрогская школа во главе с А.В. Федоровым [13]. Его монография "Медиаобразование: история, теория и методика" обобщает отечественный и зарубежный опыт медиапедагогики. В ней А.В. Федоров не только делится своими теоретическими находками, но и анализирует достоинства и недостатки медиаобразовательных систем США, Великобритании, Австралии, Канаде, Германии и Франции. Заметный вклад в это направление исследований внесли И.В. Челышева, Л.М. Баженова, С.Н. Пензина, Н.В. Клемшов и др. Сегодня развитием медиаобразования в России активно занимается Ассоциация специалистов медиаобразования (АСМО) под руководством И.В. Жилавской [5].

Однако вызывает удивление, что, несмотря на имеющиеся достижения в теории и практике медиаобразования и даже организацию специализации в профессиональной подготовке педагогов, отечественная образовательная система все еще игнорирует медиаобразовательные курсы и методики обучения.

Медиаобразование должно обеспечивать формирование компетенции идентификации своих культурных отличий при синергетическом сочетании общечеловеческих, локальных и "внутригрупповых"

аспектов. Именно в медиобразовании необходим максимально полный учет взаимозависимости отдельных стран и народов, тесного взаимопроникновения культур.

Жизнь в информационном обществе ставит перед человеческим сообществом принципиально иные цели и задачи: умение ориентироваться в информационных потоках, оперировать полученной информацией, критически мыслить, изменение моделей межличностной коммуникации. Эти "вызовы времени" диктуют необходимость изменения и приоритетов современного образования, основная задача которого на сегодняшний день заключается в подготовке подрастающего поколения к жизнедеятельности в информационном обществе. Решение этой непростой задачи заключается в трансформации целей, задач и результатов образовательной деятельности, в модернизации содержания образования и приближении его к требованиям социума, в оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса. Поэтому с начала XXI века в российское образование, вслед за Европой, началось внедрение компетентного подхода, ориентированного на формирование у подрастающего поколения компетенций, необходимых для жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе.

Правительственная Стратегия модернизации образования акцентирует внимание на том, что обновленное содержание образования должно быть основано на формировании у обучающихся ключевых компетенций – качеств, необходимых человеку в любой профессиональной деятельности. Перечень ключевых компетенций изменчив и во многом зависит от тех ценностей и установок, которые считаются значимыми на данном этапе развития общества. На современном этапе сформировалось ядро ключевых компетентностей, которые ориентированы на долгосрочную перспективу, без них невозможна социализация и профессиональная деятельность человека в информационном обществе.

Одной из ключевых является коммуникативная компетентность. ФГОС разъясняет, что коммуникативная компетентность заключается в готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, истории, культуре, религии, традициям, ценностям, в готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

В настоящий момент сформировалось понимание коммуникативной компетентности как готовности и способности к вербальному и

невер-бальному взаимодействию с другими людьми, а также как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенных ситуациях межличностного взаимодействия.

Учитывая то, что медиаобразование как процесс развития и саморазвития формирует культуру коммуникации, навыки осознанного восприятия, критического осмысливания и интерпретации медиатекстов, внедрение медиаобразования не вызывает сомнений, ибо оно способствует расширению общих, социокультурных и профессионально необходимых компетенций, а результат обучения формируется в ходе профессиональной подготовки в вузе.

В современном российском образовании наблюдается явное противоречие: несмотря на социальный заказ, продиктованный приоритетами развития рынка труда в глобальном информационном обществе, и огромную потребность в коммуникации, обусловленную возрастными особенностями студенческой молодежи, коммуникационный компонент в высших образовательных учреждениях представлен весьма фрагментарно, поэтому миссию формирования коммуникационной компетентности у современных студентов должно взять на себя медиаобразование.

Сегодня во многих современных общеобразовательных учреждениях функционируют медиacentры, которые позволяют успешно формировать коммуникационную компетентность обучающихся в рамках дополнительного образования. Приоритетная задача каждого медиacentра в условиях образовательного учреждения должна заключаться в создании условий для развития познавательной активности и креативности обучающихся, их успешной межличностной коммуникации и осуществления медиатизированного диалога с другими людьми, практического применения уже полученных и освоения новых знаний в области мультимедийных технологий; для развития профессионально важных личностных качеств студентов, которые в дальнейшем помогут им успешно адаптироваться к профессиональной деятельности в информационно-коммуникационном обществе XXI века.

Основополагающей идеей при моделировании процесса медиаобразования является повышение его эффективности в соответствии с реалиями и требованиями современного информационного общества, а также условиями организации образовательного процесса в вузе.

Сегодня в России медиаобразование развивается по двум основным направлениям:

– на базовом уровне – как надпредметная образовательная область, которая представлена в концепции интегрированного медиаобразования с базовым (автор – Л.С. Зазнобина);

– на уровне дополнительного образования – это школьные кино- или радиокружки, журналистские или анимационные студии.

В обоих случаях рассматриваются методы работы с текстами масс-медиа и решаются общие проблемы деятельности с медиаинформацией, осваивают способы работы с материалами СМИ, создания текстов для газет, журналов, видеофильмов, учатся анализировать материалы масс-медиа, критически и уважительно относиться к альтернативным взглядам. Но именно медиаобразование, интегрированное в базовое, определяет массовое внедрение медиаобразования, доступное всем обучающимся.

Также, можно констатировать, что в современном дискурсе российского медиаобразования наметился пока еще неочевидный поворот в сторону медиаобразовательной политики, которая обусловлена мировыми тенденциями в развитии общества, такими как суперсовременные информационные технологии, охватывающие весь мир, глобальная квазидействительность, горизонтальные коммуникации, новые модели медиаповедения личности. Внедрение медиаобразования в учебный процесс российских вузов сопряжено с рядом трудностей, например:

- недостаточное количество подготовленных медиапедагогов;
- неоднозначность включения медиадисциплин в учебные планы;
- недостаточное внимание к проблемам медиаобразования и др.

Исследование же мирового опыта (США, Канады, Германии, России) показывает, что проблема соответствия профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума приобретает сегодня особое значение [7]. Именно поэтому некоторые страны (США, Канада, Германия) активно внедряют медиаобразование в национальные учебные планы, другие (такие как Россия) – интегрируют его в учебные планы.

Как нами отмечалось выше, медиаобразование, наряду с другими инструментами, один из возможных вариантов подготовки человека к жизни в современных условиях, объективно необходимое дополнение к любому хорошему образованию. Медиаобразование, как одно из направлений развития педагогической теории и практики, требует создания новых моделей педагога и учащегося: разработки и внедрения педагогических медиавзаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

Для интеграции достижений медиапедагогики в процесс обучения необходимо, чтобы медиапедагог стал посредником в диалоге между медиасредой и учащимися. Остановимся на характеристике некоторых технологий.

Литературно-имитационная педагогическая технология медиаобразовательных занятий базируется на организации творческих пар обучающихся и небольших коллективов. Результатами такого сотрудничества могут стать журналистские материалы – статьи, эссе, обзоры, интервью, рецензии; собственные оригинальные сценарии или сценарии по мотивам литературных произведений и их экранизация, тексты, содержащие режиссерскую разработку эпизода и др. [20].

Создание аудиовизуальных медиатекстов является частью "театрализованно-ситуативных" занятий. В контексте урока могут использоваться дидактически подготовленные короткометражные фильмы, фрагменты художественных фильмов, компьютерные анимации, радио и телепередачи и др. Технология ролевых игр пользуется большой популярностью среди учащихся, так как отвечает требованиям и интересам различных направленностей. Конечной целью театрализованно-ситуативных игр является создание медиатекста. В ходе занятий такого типа обучающиеся "примеряют" роли сценаристов, режиссеров, операторов, актеров, журналистов, костюмеров. Что немаловажно, каждая группа учащихся отвечает за свою часть работы, от которой зависит конечный итог. Полученный творческий результат работы команд сравнивается, обсуждается и критикуется, что способствует развитию коммуникативных навыков и рефлексивно-аналитического опыта [1].

Медиаобразовательные занятия "изобразительно-имитационного" характера развивают ассоциативное мышление, воображение и фантазию, наблюдательность, позволяющую фиксировать не только вербальные элементы коммуникации, но и невербальные [2]. После того, как учащиеся опытным путем прошли этапы творческой работы по созданию собственного медиатекста, они подходят к моменту, когда готовый медиапродукт нуждается в рекламе. Заданиями "изобразительно-имитационного" плана обычно являются рекламные баннеры, в которых могут использоваться фотоколлажи и другие элементы художественной графики, в которых учитываются интересы и особенности восприятия возрастных групп, которым адресуется медиатекст.

Подчеркнем значение интегрированного медиаобразования, когда медиатексты становятся элементом содержания учебных дисциплин.

лин, входящих в учебный план. Такие предметы, как литература, химия, география, биология и даже физика станут намного более увлекательными для обучающихся, если в процессе обучения будут использоваться эвристические и проблемные методы, опирающиеся на медиатехнологии.

В частности, в педагогическом процессе целесообразно использовать задания творческого характера:

- составление повествования от лица персонажа медиатекста, в котором должны сохраниться все его характерологические особенности;
- изменение времени, места, действия, в котором находятся персонажи;
- написание рассказов "от лица" неодушевленного предмета – особенностью такого рода рассказов будет являться повествование, которое обретает абсолютно фантастический характер;
- составление так называемых "воображаемых писем" в редакции различных средств массовой коммуникации, в министерства, на телевидение от имени представителей различных социально-демографических групп населения, профессий, социально-статусных групп;
- демонстрация механизма "эмоционального маятника", где чередование эпизодов вызывает положительные и отрицательные эмоции, на примере медиатекстов популярной культуры;
- прогнозирование коммерческого успеха отдельных медиатекстов у массовой аудитории по рекламным роликам, афишам;
- анализ причин популярности тех или иных медиатекстов.

Каждая из приведенных выше моделей медиаобразовательных занятий может быть использована автономно, без жесткой привязки к другим.

Очевидно, что педагог в ситуации использования медиаобразовательных технологий должен проявлять себя в первую очередь как творческая личность, художник и организатор творческого процесса. Обучающиеся должны получить импульс к творческому развитию, а в конечном счете, – к строительству своей жизни по законам гармонии и красоты [11].

Сегодня медиаобразование – одна из наиболее эволюционирующих систем, построенных на современных знаниях, полностью соответствующих синергетическому принципу триединства "неопределенности-дополнительности-совместности". Именно к подсистеме медиаобразования наиболее "индивидуально" применим следующий вывод: "Идеальной целью науки является не единство, а величайшая множественность" [22].

Медиаобразование является первым участником "свободного педагогического рынка", оно больше не ограничивается стенами образовательного учреждения, фактически реализуя индивидуализированный характер образования, учитывающий возможности каждого конкретного человека [9].

Медиаобразование – это попытка гармонизации образовательной системы и современного общества. Медиапедагогика концентрирует свои исследования на путях поиска такой модели образовательного развития, которая позволила бы получать выгоды и новые возможности всем участникам данного процесса.

Одной из существенных проблем в мире, и в системе образования в том числе, является проблема снижения уровня конкурентоспособности выпускников системы высшего профессионального образования на рынке рабочей силы, что имеет место и в журналистике. Исследователи указывают на две основные причины сложившейся ситуации: несоответствие уровня развития трудового потенциала выпускников вузов критериям современной конкурентной борьбы на рынке труда и низкая подготовленность молодых специалистов к самостоятельному выживанию в новых экономических условиях.

По данным Н. Бетц и Г. Хакет, к самым востребованным работодателями США требованиям, предъявляемым к работнику, следует отнести:

1. Коммуникативные навыки (умение слушать, писать и говорить эффективно).
2. Аналитические навыки (способность оценивать ситуацию, учитывать различные точки зрения, искать информацию, если это необходимо, и определять ключевые вопросы, которые необходимо решить).
3. Компьютерную грамотность (базовые знания компьютерного оборудования и программного обеспечения, умение работать с текстами, электронными таблицами и электронной почтой).
4. Гибкость (способность управлять множеством заданий и задач, определять приоритеты, адаптироваться к изменяющимся условиям и заданиям).
5. Межличностные способности (ладить с коллегами, вдохновлять других на участие в работе, разрешать конфликты с сотрудниками).
6. Лидерство (способность взять на себя ответственность и управлять своими сотрудниками).
7. Мультикультурную чувствительность (чуткость и понимание других людей и культур).

8. Планирование (способность проектировать, планировать, организовывать и осуществлять проекты, решать задачи в положенный срок, умение ставить цели).

9. Решение проблем (возможность найти решение проблемы с помощью творчества, мышления и опыта прошлых лет, наряду с имеющейся информацией и ресурсами).

Работу в команде (умение работать с другими людьми на высоком профессиональном уровне во имя достижения общей цели) [25,11].

Сегодня, когда количество источников информации неуклонно растет, особенно актуальными становится навык грамотного потребления продуктов медиапроизводства, он позволяет "способствовать устойчивому развитию самостоятельного критического мышления по отношению к средствам массовой информации, приобретению практических навыков в выявлении ложных сведений и искажений в получаемой информации" [6]. В высшей школе укрепляется понимание того, что медиаграмотность должна стать неотъемлемой частью профессиональной компетенции специалиста с высшим образованием, а значит, должна целенаправленно формироваться в процессе обучения [12]. При этом речь идет не только о курсах информационных технологий или им подобных. Меди-аграмотность должна формироваться на протяжении всего процесса обучения.

Сказанное актуально еще и потому, что восприятие аудиторией информации напрямую зависит от ее способности к творческому освоению медиаконтента, его логической переработке: "потребление медийного содержания, лишённое активного интеллектуально-творческого начала, существенно сужает познавательные возможности аудитории, обедняет ее восприятие" [6]. Кроме того, медиаобразование сегодня выступает в качестве инновационного ценностного блока образования, который позволяет "эффективно и качественно реализовывать основной и специфический потенциал конкретной образовательной организации и создавать личностно-ориентированное пространство образования" [15].

В рамках нашего исследования, на основании анализа медиаобразовательных моделей, созданных отечественными медиапедагогами нами была разработана модель процесса организации медиаобразования в условиях педагогического вуза, которая представлена следующими компонентами: целевой, содержательный, операционный, рефлексивно-оценочный (рис. 1).

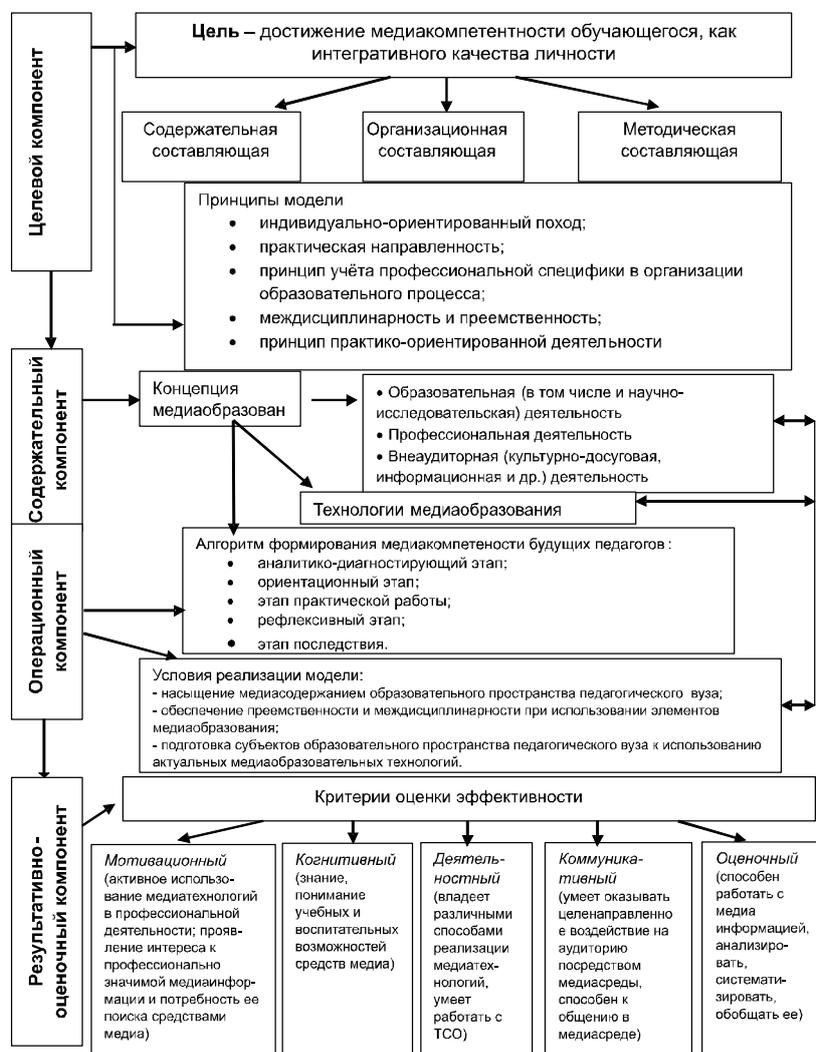


Рисунок 1 – Модель процесса медиаобразования студентов

Рассматриваемая модель базируется на нескольких принципах, определяющих содержание, формы и методы педагогической деятельности. К ним отнесены: индивидуально-ориентированный поход; практическая направленность; принцип учёта профессиональной специфики в организации образовательного процесса; междисципли-

нарность и преемственность; принцип практико-ориентированной деятельности.

Целевой компонент выдвигает цели и задачи процесса организации медиаобразования в педагогическом вузе, базирующегося на использовании средств массовой коммуникации. Применительно к нашему исследованию, данный компонент раскрывается через содержательную, организационную и методическую составляющие.

Целью нашей деятельности является достижение медиакомпетентности обучающегося, как интегративного качества личности. Медиакомпетентность понимается как способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать содержание и различные аспекты медиа, передавать, создавать и распространять медиатексты.

Медиакоммуникативная компетентность – это компетентность в восприятии, создании и передаче информации, происходящей благодаря техническим и семиотическим системам с учетом их ограниченности и базирующейся на критическом мышлении и на способности вести медиатизированный диалог с другими людьми.

Как утверждает Р. Хоббс (Гарвард), ныне каждому специалисту следует уделять значительное внимание грамотности восприятия информации из источников медиа. В образовательном процессе, по мнению исследователя, грамотное восприятие медиа информации является тем ключом, который открывает дверь в новые пути преподавания и обучения [23].

Анализируя труды ученого, мы пришли к выводу, что будущий педагог должен обладать медиакоммуникативной компетентностью, то есть быть образованным человеком в современном информационном обществе: ценить и толерантно относиться к разного типа информации; уметь делать правильный выбор в информационно насыщенной среде; понимать и уважать разные точки зрения; уметь формировать и распространять сообщения; эффективно развивать родственные, общественные и культурные связи; определять значимые для личности задачи на будущее; быть частью сообщества, которое ценят и уважают коллеги и товарищи.

Медиакомпетентность формируется в процессе медиаобразования, рассматриваемое нами как постоянное развитие и самосовершенствование личности в обществе. Его ключевым понятием, без сомнения, является медиакоммуникативная компетентность, которая, по мнению В. Робака, характеризуется следующими критериями: понимание ви-

дов воздействия медиа на человека и общество, умение избегать манипуляций, осуществить правильный выбор медиа, пользоваться различными медиатехнологиями, вести поиск необходимой информации, умение самому создавать медиапродукты [19].

Содержательный компонент предполагает создание концепции медиаобразования, направленной на достижение заявленной цели деятельности.

Медиаобразование обучает студентов уверенно пользоваться потоком окружающей информации, отбирать все, что будет способствовать их всестороннему развитию. Технологии медиаобразования наряду с традиционными средствами массовой информации предусматривают привлечение к учебному процессу и новых средств информационных технологий, таких как компьютер, интернет. Особенно надо отметить, что преимущества интернета в технологическом развитии медиаобразование значительно больше, чем другие коммуникационные технологии. Потому что, в процессе медиаобразование интернет является интерактивной платформой для каждого и сторон образовательного процесса. Например, преподаватель высшего учебного заведения может использовать интернет как инструмент для расширения познавательных моментов теоретического материала.

Применение достижений новейших медиатехнологий открывает перед участниками образовательного процесса новые возможности, существенно расширяет и разнообразит содержание обучения, методы и организационные формы учебно-воспитательного процесса, обеспечивает высокий научный и методический уровень преподавания.

Особенность организации высшего образования в настоящее время заключается в его индивидуализации. В процессе такого образования у обучающихся развиваются навыки восприятия, анализа, синтеза, различные виды мышления: образное, логическое, творческое, ассоциативное.

В современном учебном процессе можно выделить две составляющие:

1) медиаобразование как необходимая предпосылка приобретения информационной грамотности и навыков коммуникации с использованием современных средств связи;

2) использование ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) как средства интенсификации и рационализации процесса обучения и повышения его эффективности.

Следует отметить, что практические составляющие методик медиаобразования носят кросскультурный характер, отражают специфику

теоретических концепций, характерных для той или иной страны. Но во всех странах медиапедагоги применяют в образовательном процессе похожие медиакоммуникативные технологии:

- коллективные беседы, проблемные дискуссии, групповые обсуждения, круглые столы;
- фото-/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов;
- творческие задания по чтению, анализу, созданию медиатекстов;
- ролевые игры ("Теленовости", "Съемка фильма или телепередачи", "Ток-шоу", "Коллаж", "Интервью", "Журналистское расследование" и т. п.);
- работа вузовского радио, телевидения, видеоклуба;
- разработка веб-сайтов, создание и ведение блогов, видеоблогов, видеоканалов;
- просмотр и анализ кинофильмов, документальных, научно-популярных фильмов, информационно-аналитических передач, тревел-шоу и тому подобное;
- флешмоб – организованная через Интернет или другие современные средства коммуникации массовая акция, особенности проведения которой заключаются в сборе большого количества людей в определенном общественном месте, которые на протяжении определенного времени выполняют заранее согласованные действия (сценарий) и затем быстро расходятся;
- использование медиаинформации в пределах обязательных дисциплин и тому подобное.

Отдельно необходимо отметить, что для развития медиаобразования в современной высшей школе важно повышать уровень медиаграмотности, медиакомпетентности не только обучающихся, но и преподавателей. Необходим целостный подход к проблеме. Например, повышение медиакомпетентности педагогических работников в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования. Медиакомпетентности педагога становятся обязательным компонентом содержания профессионального образования, что требует обновления стандартов и образовательных программ, а также программ учебных дисциплин.

То есть, можно констатировать, что перспективы развития медиаобразования связано с подготовкой и переподготовкой кадров, работающих в настоящее время в системе общего и высшего образования.

Операционный компонент модели, выполняет формирующую функцию, предполагает овладение и дальнейшая реализация обучающимися медиакомпетенций, отвечающих специфике целей и содержания профессиональной деятельности будущего педагога в региональных условиях.

Рефлексивно-оценочный компонент модели отражает демонстрируемый студентом уровень сформированности медиакомпетентности.

Согласно исследованиям А. Шарикова, – "эффективному формированию медиакоммуникативной компетентности будущих специалистов будет способствовать стиль общения между научно-педагогическими кадрами и студентами, который предусматривает:

- создание на занятиях свободной атмосферы, взаимного доверия, психологического комфорта;
- естественное использование полисемиотичного характера информации;
- отказ от жестко запрограммированных схем проведения занятий (принцип импровизации);
- правомерность различных вариантов толкования информации;
- признание равенства всех участников занятий, в том числе самого преподавателя, относительно информации;
- ориентация на тесную связь с ближайшим социокультурным окружением, с интересами и жизненным опытом студентов" [17].

Таким образом, показателями эффективности процесса формирования медиакоммуникативной компетентности будущих педагогов как составляющей общей компетентности являются: способность студентов использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях, уровень обязательств, интереса и мотивации; умение "декодировать", критически анализировать и оценивать медиатексты в историческом, социальном, культурном и кросскультурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью; умение на основе полученных знаний создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми; умение студентов ориентироваться в мире медиа, критически оценивать опыт и образцы поведения, распространяемые через СМИ; умение осуществлять кросскультурные исследования, используя современные СМИ и медиатехнологии.

Следует отметить, что взаимодействие "человек-книга" по принципу диалога не всегда подходит для обработки информации, полу-

ченной в Интернете. Чаще всего происходит "монолог" со стороны информационных ресурсов. Обучающемуся следует научиться ставить себя на место "ведущего" в отношениях "человек-информация", чтобы информация отвечала на поставленные вопросы и решала поставленные задачи, а не обрушивалась несвязным потоком.

Переизбыток информации является одной из проблем, встающих на пути современного обучения. Обработка и интерпретация полученных данных происходит не эффективно. При большом информационном потоке, поступающем извне, на обработку отдельных частей информации уходит недостаточно (мало) времени и полученные выводы не всегда могут быть получены. Необходимо создавать вокруг себя информационное пространство, использование которого позволит более эффективно работать с информацией в определенные сроки.

Информация, полученная посредством Интернета, имеет особую форму представления. Некоторые ресурсы существуют в основном за счет рекламы, показ которой частично или полностью маскирует достоверные данные. Используются образы, которые не позволяют в полной мере получить необходимые сведения, формируют ложные образы. Этому же способствуют обрывки фраз, на которых концентрируется внимание, не несущие в себе смысловой нагрузки, но заставляющие получить эмоциональный отклик. В совокупности не умелое использование ресурсов глобальной сети способствует созданию искаженных знаний (дезинформации), мнений, взглядов, условий для информационного манипулирования поведением личности.

Сегодня можно с уверенностью утверждать, что роль медиаобразования в профессиональной подготовке современных выпускников высшей школы повышается. Виртуальное интегрированное пространство служит сегодня условием успешного развития компетентного специалиста. С помощью медиаобразования личность приобретает информационную свободу – право получать информацию, а следовательно, и право на коммуникацию, необходимую для профессиональной деятельности. Анализ зарубежного опыта может быть полезен ученым и практикам в РФ, которые осуществляют подготовку специалистов, создавая инновационный педагогический опыт.

#### Список литературы:

1. Александров Е.П. Основы самоорганизации личности в образовательной среде, профессии и культуре: учебно-методическое пособие. – Таганрог, 2011.
2. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). – М., 2004.

3. Гузева М.В. Анализ проблемного поля медиаобразования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – №5 (44). – С. 127-130.
4. Данченко Е.Д. Технологии медиаобразования в общеобразовательных и высших учебных заведениях // Научная палитра. – 2018. – № 4(22).
5. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013.
6. Захарова М.В. Средства массовой информации как компонент социокультурного развития общества // Филология и лингвистика. – 2016. – №1. – С. 47-48.
7. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Обеспечение стабильности и развития образовательных систем в условиях трансформации ценностей // Преподаватель XXI век. – 2016. – №4. – Т.2. – С. 15-27.
8. Медиаобразование // Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Медиаобразование>.
9. Олейник Н.И., Богуславский, И.В., Богуславская, В.В. Корпоративное образование: к истокам геопедагогике. – Ростов-н/Д.: ИУИ АП, 2010.
10. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008.
11. Сокольник И.В. Требования современных работодателей к выпускникам вузов // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. XXII Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 212-216.
12. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007.
13. Федоров А.В., Чельшева И. В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002.
14. Хакинг Я. Представление и вмешательство. Введение в философию естественных наук / пер. С. Кузнецова, науч. ред. Мамчур Е. А. – М.: Логос 1998. – 296 с.
15. Хомутова К.В. Научно-методическое обеспечение медиаобразования // Медиаобразование 2013: сб. трудов Международного форума конференций "Медиаобразование 2013". Москва, 31 октября – 02 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 267.
16. Шариков А.В. Экспериментальные программы медиаобразования. – М., 1991.
17. Шариков А.В. Медиа образование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990.
18. Яблочников С.Л. Роль информационных технологий в подготовке компетентных специалистов в вузах / С.Л. Яблочников, И.О. Яблочникова, М.С. Яблочникова // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф. : в 4 т. / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань : РГРУ, 2016. – Т. 3. – С. 200-203.

19. Робак В. Медіа-педагогіка : аналіз інноваційного зарубіжного досвіду / В. Робак // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць / ред. кол. І. А. Зязюн (гол. ред.) [та ін.]. – Л. : Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 70-92.
20. Aleksandrov E.P., Vorontsova M.V. Use of audiovisual texts in university education process // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. V. 6. № 1. P.
21. Council Europe (2000).Recommendation. Media Education. URL: <http://assembli.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>.
22. Gerbner G. Educators Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. In: The New Citizen. 1995, Vol, 2, № 2.
23. Hobbs R. Literacy for the information age / Eds: J. Flood, S. Brice Heath and D. Lapp // Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. International Reading Association and Macmillan Lirary Reference. – New York, 1997.
24. McMahon B. Relevance and Rigour in Media Education. Keynote Presentation to the National Media Education Conference. – Baltimore. P. 3. 27.
25. P Betz N. E., Hackett, G. Journal of Career Assessment. – 2006. – Volume:14 (1). – Pp. 3-11
26. Rekomendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001. P. 152.

## Заключение

---

На всех этапах развития человеческой цивилизации образование всегда развивалось под влиянием системы социокультурных ценностей, которые были выработаны обществом и являлись традиционными в тот или иной исторический период. По мере развития человеческого общества, соответствующих изменений в культуре, системах социальных ценностей качественно менялось и образование. Безусловно, развитие образования в разных странах, обществах и культурах имело определенную специфику, но, в одном было общее: развитие культурных систем и соответствующих систем образования всегда и при любых обстоятельствах детерминировалось социальным творчеством.

Творчество, как механизм инновационной педагогической деятельности, представляет собой сложное, многогранное социальное явление, в категориальном плане изучается целым рядом гуманитарных наук, поэтому как научное понятие является междисциплинарным. В психолого-педагогическом значении творчество является качественным показателем развития процесса деятельности, а его (творчества) базовый механизм представлен так называемой надситуативной активностью, при которой человек в качестве субъекта деятельности обладает возможностью и способностью возвышаться над конкретными требованиями деятельностной ситуации, формулировать цели деятельности, характеризующиеся определенной избыточностью по отношению к исходным задачам. Средствами надситуативной активности человек способен преодолевать внешние и внутренние препятствия в деятельности. Таким образом, именно надситуативная активность порождает творчество и его последующие результаты.

Практически во всех определениях категории творчества подчеркивается его фундаментальная характеристика – новизна полученного результата. В этом плане творчество представляет собой деятельность, в результате которой производится что-то новое, при этом не важно, является ли это новой культурной ценностью объективного мира

или субъективным личностным образованием самого человека. Таким образом, результат творческой деятельности проявляется в материальных предметах культуры и духовных ценностях, отражающих развитие личностных потенциалов человека.

Выявление и обоснование сущностных и аксиологических характеристик творчества требует определения базовых методологических принципов, позволяющих проанализировать данную категорию с конструктивных позиций.

Первое, что необходимо отметить, это то, что подлинное творчество рождается в диалектическом единстве двух видов деятельности: репродуктивной и продуктивной. В рамках этих видов деятельности исследователи выделяют и два типа поведения, которые свойственны человеку в процессе осуществления деятельности – ситуационное и нормативное.

При этом ситуационное поведение, имеющее преобразующую значимость, связано с такими качествами личности, как воображение, фантазия, умение человека взглянуть на проблему с нестандартной стороны. В свою очередь нормативное поведение является внешне детерминированным (адаптивным), основанным на знаниях, традициях, стандартных приемах деятельности. Исследователи утверждают, что подлинное личностно и социально значимое творчество рождается на точке перехода одного типа поведения в другой.

Необходимо отметить, что системная целостность ситуационного и нормативного поведения личности в методологическом аспекте обуславливается диалектическим единством философских категорий "свобода" и "необходимость". При этом ситуационное (собственно творческое) поведение является функцией внутренней свободы личности, а нормативное – функцией необходимости учитывать внешние социальные требования к творческой деятельности (социальные потребности, существующий социальный опыт, социальные требования к качеству продукта творчества и т.д.). По мнению ряда исследователей "чистое творчество", то есть, деятельность, ориентированная на абсолютизацию свободы и минимизацию необходимости в социальном плане абсолютно бессмысленно.

Понятие свободы представляет собой ценностную категорию, которая означает способность и возможность человека самостоятельно, в рамках своего мировоззрения поступать и действовать под влиянием собственных решений. Исходя из этого педагог в профессиональной деятельности, в том числе инновационного характера, всегда осуще-

ствяет нравственный выбор между добром и злом, моральным и аморальным. Так как такой выбор обусловлен поступками самого педагога, специалист наделен социальной ответственностью, его инновационная педагогическая деятельность в профессиональном сообществе может быть оценена в качестве конструктивной или деструктивной.

В свою очередь под педагогическими инновациями следует понимать любые новые педагогические идеи, передовые методы, средства и формы осуществления педагогического процесса, передовые проекты, которые целенаправленно внедряются в систему традиционного образования. По сути, педагогическая инновация представляет собой созданную средствами профессиональной творческой деятельности педагога новую духовную образовательную реальность. Важно понимать, что любая педагогическая инновация может и должна появляться только в структуре хорошо укоренённой образовательной традиции, то есть должна быть нормативно подкреплена. В целом инновационная профессиональная деятельность педагога с одной стороны детерминирована осмыслением специалистом традиционного теоретического и практического образовательного опыта и ориентацией на этот опыт в собственном педагогическом инновационном творчестве. С другой стороны, обозначенная деятельность представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность, предназначенную для обеспечения позитивных изменений в образовании и его соответствующего развития с целью достижения наиболее высших образовательных результатов, выработки передового педагогического знания, разработки качественно новой образовательной политики. Продукты инновационной профессиональной деятельности педагога представлены нововведениями, позитивно изменяющими образовательный процесс и образовательные системы разного уровня, обуславливающими их поступательное и эффективное развитие.

## Авторский коллектив

---

**Авдеева Л.Н.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Бобрышов С.В.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Гузева М.В.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Колпачева О.Ю.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Михоненко О.И.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Соина В.М.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Сиволобова Н.А.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Ширванян А.Э.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Шумакова А.В.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

**Яшуткин В.А.**, ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический институт" (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий.

## Содержание

---

<b>Введение</b> -----	3
<b>Глава 1. Методологические основы педагогической инноватики</b>	
1.1. Творчество как инструмент и характеристика инновационного педагогического мышления и деятельности-----	7
1.2. Нормативность как инструмент и характеристика парадигмального мышления и деятельности в педагогической науке и образовательной практике--	27
1.3. Педагогические свобода, ответственность и обязанности в образовании как конструктивные методологические детерминанты педагогической инновационной образовательной деятельности-----	46
<b>Глава 2. Педагогическая инноватика в теоретических проекциях</b>	
2.1. Педагогические инновации как социальный и педагогический феномен-----	60
2.2. Нормативные основы образования и педагогической деятельности-----	69
<b>Глава 3. Прикладные аспекты педагогической инноватики</b>	
3.1. Передовой педагогический опыт в истории отечественного образования-----	80
3.2. Современные подходы и технологии в реализации педагогической инноватики-----	98
3.3. Медиаобразование как инновационная технология---	108
<b>Заключение</b> -----	128
<b>Авторский коллектив</b> -----	131

*Научное издание*

---

ДИАЛЕКТИКА НОРМАТИВНОСТИ  
И ТВОРЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ИННОВАТИКЕ

---

АВДЕЕВА Л.Н.  
БОБРЫШОВ С.В.  
ГУЗЕВА М.В.  
КОЛПАЧЕВА О.Ю.  
МИХОНЕНКО О.И.  
СИВОЛОБОВА Н.А.  
СОИНА В.М.  
ШИРВАНЯН А.Э.  
ШУМАКОВА А.В.  
ЯШУТКИН В.А.

*в авторской редакции*

---

---

Главный редактор **А.Д. Григорьева**  
Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**  
Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**

---

Сдано в набор 27.11.2019. Подписано в печать 09.12.2019. Формат 60 x 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 8,42. Печ. л. 12,92. Тираж 50 экз. Заказ № 517.  
**Издательство «Ставролит»**, тел.: **8(962) 452-84-02**,  
e-mail: [info@stavrolit.ru](mailto:info@stavrolit.ru), сайт: [stavrolit.ru](http://stavrolit.ru)

