

УДК 378.637
ББК 4448.904

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Бенин Владислав Львович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; e-mail: benin@lenta.ru

НА ПЕРИФЕРИИ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги; педагогическое образование; подготовка будущих педагогов; педагогические профессии; федеральные государственные образовательные стандарты; компетентностный подход; кризис образования.

АННОТАЦИЯ. В большинстве профессиональных сфер деятельности абитуриент прежде всего выбирает профессию и уже затем определяет специальность. В педагогических вузах, тем более в классических университетах, дело обстоит иначе. Здесь абитуриент прежде всего выбирает специальность, а профессия учителя приобретает как бы попутно. Но и преподавателями специальных кафедр основное внимание также обращается на специальность, а не на профессию. В итоге мы сталкиваемся с ситуацией, когда студентов, далеко не все из которых хотят получить учительскую профессию, готовят к ней преподаватели, далеко не все из которых сами хотели бы заниматься этой профессией. При этих условиях выпускать качественного специалиста-педагога можно на основе четких стандартов и их неукоснительного выполнения. Но многие параметры предусмотренных ФГОС компетенций оказываются неподвластны метрологии, а частота появления «стандартов» совершенно не соответствует инерционности системы образования как социального института. Своей неконкретностью ФГОС представляют собой скорее требования, пожелания, но не стандарты, что порождает многие проблемы подготовки педагогов как объективного, так и субъективного свойства.

Benin Vladislav L'vovich,

Professor, Head of Department of Cultural and Socio-economic Disciplines, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, Bashkortostan, Russia.

PEDAGOGICAL INVESTIGATION: DETERMINING BOUNDARIES

KEYWORDS: teachers; pedagogical education; teacher's training; pedagogical profession; federal state educational standard; competence-based approach; crisis of education.

ABSTRACT. In most professional spheres of activity, the enrollee first of all chooses a profession and then determines the specialty. In pedagogical and classical universities, the situation is different. Here, the enrollee, first of all, chooses a specialty, and the profession of the teacher is acquired, as it were, along the way. But the teachers of the special departments also focus on the specialty, and not on the profession. As a result, we are faced with a situation where students, not all of whom want to get a teaching profession, are trained by teachers, not all of whom would like to follow this profession. Under these conditions, it is possible to produce a high-quality specialist-teacher on the basis of clear standards and their strict implementation. But many parameters of FSES-mandated competencies are not subject to metrology, and the frequency of the appearance of "standards" does not correspond at all with the inertia of the education system as a social phenomenon. By their non-specific nature, FSES's are more likely to be requirements, wishes, but not standards, which generates many problems of training teachers as objective and subjective properties.

Сообразно взглядам педагогической культурологии [5, с. 145] в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Его механизмы и закономерности функционирования оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогическая наука эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Не случайно даже руководители ВАК вынуж-

дены были признавать: «Педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие – экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, социологии, семиотики, информатики. Требуется выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работы «на стыке» с ними» [13, с. 11].

Отсюда вытекает, что изучение педагогической практики, игнорирующее упомянутый социокультурный комплекс (а это,

увы, типично для нашей педагогической теории), не может быть исчерпывающим. Оно тесно интегрировано с другими науками и не ограничивается только традиционной психологией. Это экономика, социология, культурология, история, лингвистика и т. п., т. е. те стыковые зоны, которые не находятся в центре внимания большинства педагогов-исследователей, почему я и определяю эти зоны как периферию педагогической науки. Однако их периферийное положение не делает их менее реальными. Несколько таких «картинок с периферии» я и осмелюсь предложить читателю.

Картинка первая. О приходящих учиться в педагогические вузы.

Начнем с тривиального, разведем понятия – «профессия» и «специальность». *Профессия* (от лат. *professio* – официально указанное занятие) – это определенный вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы. Наименование профессии определяется характером и содержанием работы или применяемыми предметами труда. Профессии подразделяются на специальности. *Специальность* (от лат. *species* – род, вид) – вид занятий в рамках одной профессии (например, профессия – врач, специальность – терапевт либо педиатр; профессия – учитель, специальность – математика либо физкультура) [11].

В большинстве профессиональных сфер деятельности абитуриент прежде всего выбирает профессию (военный, врач, инженер) и уже затем определяет специальность (танкист или пограничник, терапевт или хирург, инженер-технолог по обработке металлов давлением или инженер-технолог по обработке металлов резанием). В педагогических вузах (тем более – в классических университетах, которые в результате известной «оптимизации» стали главной кузницей педагогических кадров) за редким исключением дело обстоит иначе. Здесь абитуриент прежде всего выбирает специальность (филология или химия), а профессия (учитель) идет как бы «в нагрузку», что показывают и данные по трудоустройству, и социологические исследования [8].

На первый взгляд, проблема решается за счет активизации педагогической профориентации в школе. Я не считаю, что этим не надо заниматься. Но даже за рамками вопроса оплаты учительского труда, после «Школы», «Физрука» и географа с его глобусом, это – паллиативное предложение именно потому, что с тех пор изменились социокультурные условия. Да и принимать лишь профессионально ориен-

тированных студентов сегодня, когда для многих вузов реальна проблема недобора даже на бюджетные места, может разве что камикадзе.

Итак, для меня аксиоматично, что далеко не все наши студенты ориентированы на педагогическую профессию. Но это только одна половина аксиомы. Есть и вторая. Преподавателями специальных кафедр основное внимание также обращается на специальность, а не на профессию. И это не удивительно, поскольку значительная часть преподавателей или не имеет базового педагогического образования, или сама получила его не ради профессии, а ради специальности.

В итоге мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией: *студентов, далеко не все из которых хотят получить учительскую профессию, готовят к ней преподаватели, далеко не все из которых сами хотели бы заниматься этой профессией.*

Здесь я позволю себе несколько отклониться от темы и задать крамольный вопрос. Не в этом ли глубинные подсознательные корни нашей повальной любви к компьютерно-дистанционным технологиям обучения? Хотя в публикациях (отнюдь не дилетантов!) уже отмечается:

- и то, что вследствие этого теряется одна из главных особенностей учебного процесса – его индивидуальный и авторский подход в передаче не информации, но знаний [6, с. 24];

- и то, что технологии без профессорско-преподавательского состава вряд ли станут результативными, они по инерции могут лишь сохранить угасающий без экзистенциальной подпитки живых преподавателей результат [14];

- и то, наконец, что следующим этапом отечественного образования на этом пути станет его сворачивание и денационализация (замена иностранным), причем не самого хорошего качества, поскольку профессура в таком дистанционном варианте будет представлена только своими программно-технологическими эрзацами, не будет прямо взаимодействовать со студентами («Но именно в этом – экзистенциально «нагруженном» – непосредственном взаимодействии происходит интенсивное личностное развитие студентов. А личностное развитие – «материя» высокоиндивидуализированная, к общим знаменателям не сводимая») [3, с. 16].

Возможно, после значительного числа исследований о пользе компьютерных технологий в образовании пришло время парочку работ посвятить научно обоснованным границам их применения?

Но вернемся к подготовке студентов к педагогической профессии, тем более что профессия носит массовый характер, а родители (и не только они) требуют по штучному Сухомлинскому в каждый класс.

Картинка вторая. О стандартах, по которым мы учим.

Редуцируем ситуацию на промышленное производство, в терминах которого мы все чаще говорим, решая вузовские проблемы¹. Представим себе, что речь идет о выпуске массовой продукции, от которой потребитель ожидает штучной эксклюзивности. Очевидно, следует признать, что его ожидания беспочвенны. Массовая продукция никогда не сравнится со штучной выделкой. Но соответствовать определенному (и достаточно высокому) уровню качества она должна.

Допустим, мы имеем не лучшего качества сырье и не самых лучших обработчиков оно. Что позволит при этих условиях выпускать в целом качественную продукцию? Разумеется, создание четких производственных стандартов и их неукоснительное выполнение. Стандарт – это такой нормативный документ, в котором определен основной комплекс правил, норм, требований к стандартизируемому объекту, в котором подразаумевается многократное использование этих требований и определяются основные характеристики продукции, правила применения и характеристики производственных процессов, а также дальнейший жизненный цикл продукта [2].

Таких стандартов у нас, как известно, уже три поколения. Но в литературе последнего времени отмечается их несоответствие общепринятым характеристикам стандарта как нормативного документа [10, с. 38]. В таком документе должен быть определен основной комплекс правил, норм, требований к стандартизируемому объекту, должно быть предусмотрено многократное использование этих требований и должны быть определены основные характеристики продукции и правила ее измерения, установлены характеристики производственных процессов, а также технологии обучения. «Однако сегодня отсутствуют не только терминологическое взаимопонимание в сферах образования и труда, отсутствует и ясность в оценке качества подготовки специалистов в понятиях профессиональных компетенций, которых и недостаточно, и непонятно как их использовать в условиях постоянной реструктуризации

учреждений образования, создания разнообразных производственных кластеров, меняющегося взаимодействия системы профессионального образования и работодателя, сферы образования и труда в целом» [9, с. 38]. Отсюда вывод: «Все стандарты несовершенны и стремительно устаревают, поэтому работа, связанная с их корректировкой, превратилась в своеобразный *регулятивный невроз*» [1, с. 128].

На поверку выходит, что названные документы представляют собой скорее требования, пожелания, но никак не стандарты. Разработчики не прилагают к ним соответствующий измерительный инструментарий, программы и технологии формирования необходимых умений, методологию проектирования образовательного процесса и т. п. Многие параметры предусмотренных ФГОС компетенций оказываются неподвластны метрологии, а частота появления стандартов совершенно не соответствует инерционности системы образования как социального института.

Не этим ли определяется несметное число компетенций, простым делением множащихся от кандидатской к кандидатской? Сегодня трудно найти диссертацию, автор которой не множил бы их число. На фоне этой повальной «компетенциализации всей страны» даже как-то неудобно цитировать И. П. Смирнова: «Если обратиться к первоисточникам компетентного подхода, то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные действия. Поэтому, например, словосочетание "математическая компетентность" звучит почти также бессмысленно, как и "доброжелательность в интегральном исчислении"» [7, с. 48].

Возможно, после значительного числа исследований о пользе компетентного подхода пришло время парочку работ посвятить научно обоснованным границам его применения?

Картинка третья. Каковы условия реализации стандартов преподавателями педагогических вузов?

Они мало отличаются от условий вузов иной направленности, а потому аналогичны ситуации в иных преподавательских «цехах».

На мой взгляд, особый интерес в этом плане представляют результаты исследований экономистов и социологов, среди которых я бы выделил статью доктора экономических наук М. В. Курбатовой и кандидата технических наук Е. С. Каган (Кемеровский госуниверситет) с говорящим названием «Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внеш-

¹ Мы говорим о том, что «образовательный процесс в вузе должен в максимальной степени моделировать условия *реального производства*» и на уровне подзаконных документов требуем производства некоего *продукта*, который можно было бы *продать*.

него контроля деятельности». В очень кратком изложении ее тезисы таковы.

Внедрение новых государственных стандартов и сопровождающих их новаций вузовского менеджмента сопровождается трансформацией институциональной природы вуза и коренным изменением положения преподавателей. Вузовские коллективы перестают рассматриваться как особый фактор формирования образовательной и научной среды, значимой для обеспечения эффективности деятельности преподавателей, за аксиому принимается тезис об их взаимозаменяемости и мобильности [4, с. 118].

Для вузов устанавливаются правила деятельности, основанные на создании формализованной системы подотчетности и мониторинга. Выстраивается цепочка «работы на показатель», охватывающая все уровни управления и работающая на «имитацию создания эффективной системы высшего образования» [8, с. 104]. Такое положение, по мнению голландского исследователя Ю. Эндерса, приводит «к однобокости, формированию утилитарного краткосрочного мышления, жесткому определению целей, измеримым результатам, «клиентизации» студентов и «депрофессионализации» преподавателей» [15, с. 222].

Неизбежным результатом этого становится расширение используемых преподавателями практик «следования своим интересам», современной экономической наукой определяемое как оппортунизм [12, с. 43-44].

В итоге коллеги-социологи приходят к неутешительному выводу: «Реформирование российской системы высшего образования сопровождается изменением институциональной природы вузов, их превращением в клиентоориентированные организации, формирует новые стимулы деятельности для администрации вузов и преподавателей. Их встраивание в агентскую цепочку подотчетности сопровождается принципиальным изменением в практиках «следования своим интересам». В зависимости от накопленных запасов человеческого и социального капитала, а также от ресурсных возможностей отдельных вузов они выби-

рают разные стратегии следования своим интересам, различающиеся по уровню отлынивания в разных направлениях деятельности. Все это сопровождается ухудшением академической среды, ограничением академических свобод и снижением академических стандартов» [4, с. 133-134].

Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования демонстрируют явную социальную заинтересованность в ее освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис. Неангажированные исследователи отмечают, что поток административных управляющих воздействий, часто необоснованных, усиливает давление на педагогов-практиков, реально решающих задачи образования, и этим увеличивает деструктивность педагогической практики. Два десятилетия модернизации отечественного образования показали, что осуществляемые преобразования не снижают числа противоречий; учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях часто идет путями механической компьютеризации, ЕГЭ-изации, профили- (профано-?) зации, проб и ошибок или по инерции. Указанные пути и способы не создают единую основу, которая устраивала бы и педагогов, и обучающихся, и родителей.

Не претендуя на решение всей проблемы, ограничусь локальным вопросом. Возможно, после значительного числа исследований об изменении системы управления российскими вузами пришло время парочку работ посвятить проработке вопроса о количестве минимально необходимой и достаточной документации для обеспечения учебного процесса – хотя бы в целях минимизации издержек от оппортунизма преподавателей?

Разумеется, это далеко не все проблемы, встающие на периферии педагогической науки и влияющие на нее. Но если я убедил уважаемого читателя в том, что о них стоит задуматься, то не зря отнимал его время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балацкий Е. В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2015. – № 2. – С. 124-149.
2. ГОСТ Р 1.0-2012 Стандартизация в Российской Федерации. Основные положения (с Изменением № 1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200102193> (дата обращения: 03.04.2017 г.).
3. Кислов А. Г. К оценке эффективности труда преподавателя вуза (читая книгу коллег) // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 10-21.
4. Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 116-136.
5. Научно-образовательная школа «Педагогическая культурология» профессора В. Л. Бенина // Научно-образовательные школы Урала. – Екатеринбург : Раритет, 2010. – С. 143-157.

6. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2016. – 207 с.
7. Смирнов И. П. Есть ли логика в педагогике? // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 10. – С. 46-51.
8. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы : тр. по социологии образования. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
9. Тамбовцев В., Рождественская И. Реформа высшего образования в России: международный опыт и экономическая теория // Вопросы экономики. – 2014. – № 5. – С. 97-108.
10. Ткаченко Е. В., Штейнберг В. Э. Развитие профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция // Актуальные проблемы профессионального и высшего образования. – М. : Экон-Информ, 2016. – С. 37-46.
11. Толковый словарь «Профессии/квалификации и специальности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kudapostupat.by/spec/al> (дата обращения: 25.03.2017 г.).
12. Уильямсон О. И. Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 39-49.
13. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 3. – С. 8-24.
14. Фоминых М. В. Особенности педагогического взаимодействия в условиях проблемно-модельного подхода // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 1. – С. 11-12.
15. Эндерс Ю. Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании // Контракты в академическом мире. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – С. 195-227.

REFERENCES

1. Balatskiy E. V. Upravlencheskie paradoksy reform v universitetskom sektore // Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii. – 2015. – № 2. – С. 124-149.
2. GOST R 1.0-2012 Standartizatsiya v Rossiyskoy Federatsii. Osnovnye polozheniya (s Izmeneniyem № 1) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/1200102193> (data obrashcheniya: 03.04.2017 g.).
3. Kislov A. G. K otsenke effektivnosti truda prepodavatelya vuza (chitaya knigu kolleg) // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 10-21.
4. Kurbatova M. V., Kagan E. S. Opportunizm prepodavateley vuzov kak sposob prispособleniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatel'nosti // Journal of Institutional Studies (Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy). – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 116-136.
5. Nauchno-obrazovatel'naya shkola «Pedagogicheskaya kul'turologiya» professora V. L. Benina // Nauchno-obrazovatel'nye shkoly Urala. – Ekaterinburg : Raritet, 2010. – С. 143-157.
6. Prepodavatel'skiy trud v sovremennoy Rossii: transformatsiya soderzhaniya i otsenki. – Ekaterinburg : Ural. un-t, 2016. – 207 s.
7. Smirnov I. P. Est' li logika v pedagogike? // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2011. – № 10. – С. 46-51.
8. Sobkin V. S., Tkachenko O. V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy : tr. po sotsiologii obrazovaniya. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М. : Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2007. – 200 s.
9. Tambovtsev V., Rozhdestvenskaya I. Reforma vysshego obrazovaniya v Rossii: mezhdunarodnyy opyt i ekonomicheskaya teoriya // Voprosy ekonomiki. – 2014. – № 5. – С. 97-108.
10. Tkachenko E. V., Shteynberg V. E. Razvitie professional'nogo obrazovaniya i differentsiatsiya kompetentsiy kak ego vazhnaya tendentsiya // Aktual'nye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya. – М. : Экон-Информ, 2016. – С. 37-46.
11. Tolkovyy slovar' «Professii/kvalifikatsii i spetsial'nosti» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kudapostupat.by/spec/al> (data obrashcheniya: 25.03.2017 g.).
12. Uil'yamson O. I. Povedencheskie predposylki sovremennogo ekonomicheskogo analiza // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 39-49.
13. Fel'dshteyn D. I. Psikhologo-pedagogicheskie dissertatsionnye issledovaniya v sisteme organizatsii sovremennykh nauchnykh znaniy // Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana. – 2011. – № 3. – С. 8-24.
14. Fominykh M. V. Osobennosti pedagogicheskogo vzaimodeystviya v usloviyakh problemno-model'nogo podkhoda // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2017. – № 1. – С. 11-12.
15. Enders Yu. Kafedral'naya sistema v perekhodnyy period: naznacheniya, povysheniya i bar'ery na vkhod v professiyu v nemetskom vysshem obrazovanii // Kontrakty v akademicheskom mire. – М. : Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2011. – С. 195-227.