

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, МИССИЯ В ОБЩЕСТВЕ

Обосновывается необходимость изучения и развития педагогического образования как социокультурного феномена, что детерминирует новые (социокультурные) функции и миссию педагогического образования в современных условиях общественного развития.

**Ключевые слова:** педагогическое образование; социокультурное пространство; миссия педагогического образования; контекст.

Изучение работ современных авторов (Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, Ю.В. Сенько и др.) показывает, что понятие «педагогическое образование» чаще всего используется как синоним учреждений профессионального образования, что не отражает сущности явления. Используя основной научный прием определения понятия – раскрытие его через ближайший род и видовое отличие, правомерно начать анализ данного феномена с главного слова связки – «образование».

Еще в работах мыслителей древности и в трудах европейских ученых Просвещения и Нового времени образование рассматривалось как важный фактор совершенствования отдельного человека и общества в целом. Я.А. Коменский, просветители, Р. Оуэн отводили образованию центральную роль в совершенствовании общества. Для одних (Аристотель, Гельвеций, Руссо) образование как разумно сконструированный механизм способствовало преодолению социальных различий, помогало представителям социальных низов в ходе обучения раскрыть свои способности. Другие (Платон, Локк) признавали за образованием роль социального ограничителя, призывая для каждого класса создавать специфическую систему воспитания-образования [1].

Изучение возможностей влияния образования на общество на рубеже XIX–XX вв. продолжили представители различных социологических школ: Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, А.Р. Радклифф-Браун, Г. Спенсер. Первыми идею об образовании как факторе социальной интеграции общества высказали Спенсер и Дюркгейм. Г. Спенсер доказывал, что образование – эффективное средство контроля над жизнью человека, но оно будет работать во благо человека, при условии преодоления диктата государства над образованием. Э. Дюркгейм писал о двух аспектах роли образования для общества: образование на уровне социальной системы и образование на уровне индивида. Роль образования на уровне социальной системы состоит в контроле человеческих желаний, знакомстве с социальными нормами, которое происходит не только через систему обучения и воспитания, но и через уклад (расписание, домашнее задание, правила поведения на уроке), тем самым поддерживается солидарность членов общества. Социальные различия на уровне индивида обуславливают различия в образовании, таким образом, школа выступает как копия общества, его воплощение, а значит, закрепляет сложившуюся в обществе стратификацию. П. Бурдьё также считал, что образование рассматривается как средство воспроизводства существующего общества со всеми входящими в него социальными группами. Во второй половине XX в. данные идеи были развиты такими исследователями, как Р. Мертон,

Т. Парсонс, Н. Смелзер, Дж. Хоманс. Все перечисленные выше авторы сходятся в признании образования важным фактором общественной жизни.

Подъем интереса в обществе к позиции, определяемой как «автономия образования», был детерминирован активизацией социальных движений в разных странах. Волны борьбы теоретиков и практиков за автономию начинаются с эпохи Просвещения, когда была впервые озвучена идея автономии человека как субъекта образования. Основоположник теории свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, создавая модель естественного человека, в своем творчестве не был совершенно независим от социальных процессов, предугадав общую тенденцию снижения словесного влияния на человека.

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

Третья волна интереса начинается в 60–70 гг. XX в. (Дитрих Беннер). Ее представители не ограничивались распространением своих теорий, пытаясь реализовать их в рамках деятельности отдельных образовательных учреждений [2. С. 468]. В 1960–1970 гг. XX в. в США стал популярен тезис «школа не имеет заметного влияния ни на распределение доходов, ни на жизненные успехи людей». Впервые он был озвучен и подтвержден серьезными статистическими данными, приведенными в докладах Коулмена и Дженкса. Коулмэн (Coleman et al., 1966) по результатам обследования 4 тысяч школ сделал вывод, что школа только закрепляет социальное неравенство [3. С. 55]. Близкую точку зрения высказали сторонники структуралистско-конструктивистского подхода, считавшие, что школы могут ослаблять или усиливать внешнее неравенство, но, будучи агентами воспроизводства существующей стратификации, они изначально не свободны в своей политике, а значит, доступность и равенство – это мистификация. Данная позиция продолжена представителями современной западной социологической школы (Р. Будон, Н. Луман, К.-Э. Шорр).

В работах ученых, представляющих современную российскую педагогическую и социологическую науки, образование рассматривается как составная часть процесса развития и социализации личности, важный социальный институт (И.Г. Асадулина, М.А. Галагузова, Т.Г. Каменская, А.В. Мудрик, В.А. Никитин); как сред-

ство трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать субъективность и преумножать потенциал мировой цивилизации (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Анализ данных концепций и изучение истории становления и развития образования в России дают основание утверждать, что образование является исторически, социокультурно и антропологически обусловленным явлением, т.е. социокультурным феноменом, имеющим приоритетное значение как для самого человека, так и для сохранения и развития общества. Важно отметить, что культура и социум решают через образование различные задачи: цель социума через систему образования помочь адаптации человека, культура же создает индивидуальность, обладающую нестандартным набором личностных смыслов, что подтверждает обоснованность рассмотрения педагогического образования как социокультурного феномена.

Развивая данные идеи, В.А. Козырев рассматривает педагогическое образование как гуманитарное образование, ориентированное на потребности человека [4]. Педагогическое образование сегодня рассматривается не только как система или процесс, но и сфера бытия, результат профессиональной подготовки педагога, с другой стороны, это феномен профессионалов, являющихся его носителями и специфически проявляющими его сущность (О.А. Леонова). Нам кажется, что к двум этим составляющим необходимо добавить теорию педагогического образования, которая не оформилась еще в самостоятельную отрасль педагогической науки, но предпосылки к этому уже наметились.

Еще одним важным аспектом педагогического образования является повышение квалификации педагогов, имеющее свою специфику.

Таким образом, мы можем определить педагогическое образование как социокультурный феномен, т.к. оно выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов.

Для определения структуры педагогического образования как социокультурного феномена можно, опираясь на концепцию Г.И. Герасимовой, которая предлагает рассматривать культурное и социальное как своеобразные полюса единого пространства, понимание которых достигается только в общем социокультурном процессе. Причем, по ее мнению, «социальное» преломляется через субъекта деятельности, а «культурное» – посредством сферы, определяющей качество этой деятельности [5. С. 90]. Точкой пересечения является человек, занимающий свое место в социальной структуре и являющийся носителем определенной культуры. Дополнив таблицу, представленную в работе А.П. Маркова и Г.М. Бирженюк, характеризующую место человека и общества в социальной и культурной системе, мы определили соответствующую структуру педагогического образования в социокультурной системе.

Структура педагогического образования как социокультурного феномена

Социальный аспект	Культурологический аспект	Структурные элементы педагогического образования
Личность как носитель социальных ролей, отношений, действий, проблем	Личность как носитель «культурных» качеств, субъект культурного творчества	Педагог как носитель социокультурных качеств
Социальная общность (объединение, организация, движение) как социальный институт, субъект социальных отношений	Социальная общность как совокупность индивидов, объединенных общими целями, ценностями и как субъект саморазвития культуры	Педагогическое сообщество как часть социальной системы и совокупность педагогов, объединенных педагогическими ценностями
Регион как институциональная и административно-территориальная целостность	Регион как совокупность социально-культурных сил, групп, движений как носитель культурного потенциала (включая историко-культурное и этнокультурное своеобразие, ландшафтные особенности, традиции, предания, памятники истории и культуры)	Педагогическое образование региона как часть образовательной системы и носитель историко-культурного, этнического, природно-географического наследия региона
Общество как сложная система функционирования и взаимодействия различных социальных институтов	Общество (нация) как носитель духовной целостности и историко-культурной самобытности	Педагогическое образование страны – один из социальных институтов, сохраняющий черты национально-культурной идентичности
Человечество как совокупность институционально оформленных наций, народов, этносов	Человечество как совокупность национальных культур	Педагогическое образование как институт мировой системы образования, отражающий своеобразие отдельных национальных культур

Данные элементы структуры через своих субъектов оказывают влияние на социокультурные процессы, причем не только позитивное, как полагал А.В. Кооп, «...не только и не столько опережающим развитием, сколько тенденцией отставать от постоянно меняющихся и возрастающих общественных потребностей вызываются противоречия между системой образования и развитием производительных сил общества» [6. С. 36]. Данные противоречия, усугубляя проблемы в сфере экономики, социальной жизни, приводят к кри-

зисным явлениям и в педагогическом образовании. Некоторые авторы усматривают в природном «консерватизме» системы образования своеобразную гарантию стабильности общества. Но «консерватизм» педагогического образования будет сдерживать развитие не только системы образования, но и других элементов социокультурного пространства. Можно сделать вывод, что педагогическое образование как социокультурный феномен выполняет как сохраняющую, так и развивающую функцию. Сохраняющая (воспроизво-

дящая) функция периодически должна меняться на развивающую, причем приоритет той или иной функции является исторически и социально-конкретно изменчивым [7].

Изучение специфики взаимосвязи и взаимодействия отдельных элементов социокультурного пространства необходимо вести в соответствии с тенденциями современного уровня развития науки, в которой приоритет получают вероятностные законы, а не жестко детерминированные закономерности. Поэтому на смену концепциям, обособывающим прямую зависимость системы образования от уровня социально-экономического развития, приходят теории, вскрывающие более сложные, условные связи, частные закономерности. И.Е. Видт предложила свою концепцию смены исторически обусловленных моделей образования, согласно которой система образования изоморфна культуре своего времени и изменение моделей образования происходит в логике смены типов культуры [8].

Используя данный подход и накладывая его на историю педагогического образования, можно увидеть его логику в смене отдельных моделей педагогического образования: от запаздывающей модели (на первых этапах своей истории социокультурного развития) к синхронному развитию (в индустриальную эпоху) и опережающему развитию в постиндустриальную культурную эпоху. В рамках этих моделей, с точки зрения взаимодействия с обществом, педагогическое образование действовало:

1) как закрытая система (нацеленная на воспроизводство опыта прошлого, решающая свои внутренние задачи, не детерминированные социокультурной ситуацией);

2) как открытая система, направленная на воспроизводства настоящего (выполняющая определенный социокультурный заказ);

3) как открытая система (нацеленная на моделирование и опережение социокультурных запросов общества и системы общего образования).

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

Как отмечает О.Е. Лебедев, социальные функции образования отражают потребности общества в решении определенных проблем путем совершенствования образования. Социальная роль характеризует фактическое влияние образования на развитие общества. По его мнению, социальные функции образования заключаются в

подготовке учащихся к освоению нового для них содержания различных форм жизнедеятельности: развитию духовных потребностей, формированию «концепций жизни» и отношения к принятому в обществе и собственному образу жизни [9. С. 35]. При оценке эффективности реализации социальной роли и функций образования сегодня все больше говорят о социальном качестве, имея в виду соответствие образования потребностям общества и личности (этот показатель пытаются закрепить определенными нормами, требованиями, стандартами). Нам кажется, что единая социокультурная природа образования требует оценки социокультурного качества образования, под которым мы предлагаем понимать соответствие ценностей, процесса, системы и результатов образования социокультурной системе общества.

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

Влияние педагогического образования на социокультурные процессы можно разделить на: прямое (деятельность субъектов педагогического образования по модернизации социокультурных явлений), оно происходит через агентов – педагогов, учителей как самостоятельных, активных личностей, а также через общественные и профессиональные педагогические союзы. Опосредованное (через подготовку будущих педагогов, ориентированных на инновационное развитие образования, которое в свою очередь будет способствовать оптимальному социокультурному развитию страны). Педагогическое образование объективно является значимым звеном системы образования, которое оказывает непосредственное влияние на все составляющие социокультурного пространства.

Актуальность заявленного подхода подтверждают новые педагогические концепции. В 90-х гг. XX в. на Западе стали говорить о переходе от бихейвистской к социально-культурной педагогике (Энн Браун). Если бихейвистская педагогика в большей степени заявляет о психической обусловленности действий, то новый подход указывает на социокультурные детерминанты развития. Параллельно с классической демократической теорией появилась «критическая демократическая теория», а вместе с ней и «критическая педагогика», ключевым моментом которой является рассмотрение образования не в узкой технологической рамке, а в широком историческом, социальном и культурном контексте» [10. С. 55].

Контекст является важной категорией социально-культурной педагогики, под которой понимают «все те слои реальности, которые вместе задают смысл происходящего» (И.Д. Фрумин). Жак Карпей, оценивая роль данного понятия, писал, что контекст является, возможно, наиболее важным понятием во всех гуманитарных науках XX в. Педагоги, выделяют макро- и микросоциальные контексты рассмотрения проблем образования.

Если трактовать макросоциальный контекст как социокультурную ситуацию развития, то микросоциальный контекст (внутришкольный) может быть представлен несколькими его разновидностями (культурный, социально-исторический, социально-политический, педагогический (образ детства) и т.д.). Соответственно, мы можем исследовать макросоциальный контекст, вычленив из него аналогичные подвиды: культурный, социально-исторический, социально-политический и педагогический. Контексты можно обозначить как внешние условия развития образования. Н.Б. Крылова предлагает различать социально-культурные и социокультурные условия. В первом случае акцент делается на социально-экономические и общественно-политические механизмы взаимодействий и взаимовлияний, а во втором случае – в большей мере на описание культурных механизмов в их направленности на социальные структуры и процессы в обществе [11. С. 185].

Другие исследователи (В.А. Михалин, О.А. Михалина) понимают социокультурные условия образования как совокупность взаимосвязанных экономических, социальных и культурных отношений к образованию, наличие и содержание которых позволяет ему (образованию) соответствующим образом отвечать на требования сообществу и не только продуктивно действовать, но и саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться и влиять на социальные процессы [7].

Определение педагогического образования как социокультурного феномена требует уточнения социального контекста становления педагогического образования, который должен состоять в выявлении совокупности внешних условий, определяющих общую направленность образовательного процесса. Как социокультурный феномен педагогическое образование не только испытывает воздействие со стороны социокультурных процессов, но и оказывает обратное влияние. В рамках обозначенных контекстов мы можем говорить о соответствующих социокультурных функциях педагогического образования:

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

Для успешной реализации социокультурных функций педагогическое образование должно стать развивающейся системой, работать на двойное опережение, что объективно выводит его за рамки традиционных, общепризнанных и реализуемых функций профессионально-педагогического образования и позволяет говорить о его социокультурной миссии. Миссия – это декларация основных ценностей образования, формирующая политику в главных направлениях деятельности. Миссия определенной профессии или организации дает ответ обществу, какой положительный смысл имеет ее существование. Феномен «миссия» имеет многосмысловое содержание: миссия как философия, в которой раскрывается ее предназначение, отражается смысл существования организации, ее отличие от других компаний. Миссия делает осмысленной любую деятельность, если ее результаты выходят на уровень социума. Ректор МГУ В. Садовничий определил миссию университета как «формирование и выражение общественного мнения». И.Г. Асадулина считает, что «...миссия регионального университета должна формироваться исходя из общецивилизационных, российских и региональных позиций, с общим антропоцентрическим приоритетом» [12. С. 67]. Университеты должны поддерживать паритет традиций и инноваций. Они играют роль механизмов отбора знаний, переработки его и адаптации к местным условиям.

Исходя из социокультурных функций педагогического образования его миссия должна состоять в сохранении, развитии, модернизации национальной системы образования с целью увеличения и упрочения человеческого капитала страны (региона). Соглашаясь с мнением А.П. Валицкой о том, что в России сложилась уникальная система педагогического образования, территориальная протяженность российского государства, неравномерность расселения многонационального народа, малое число культурных центров, тонкая прослойка носителей духовной культуры сделали учителя в России главным образователем [13. С. 2]. Именно учительство в таких условиях становится гарантом сохранения цивилизации (Н. Моисеев). Педагогическое образование, несомненно, является социокультурным феноменом, т.к. одновременно выступает как часть культуры и особый социальный институт, субъекты педагогического образования становятся носителями культурного и социального, поэтому его модернизация должна вестись в русле социокультурного подхода. Педагогическое образование является социокультурным феноменом и в связи с тем, что выполняет по отношению к обществу и культуре значимые функции, без осуществления которых гармоничное развитие этих сфер невозможно. Ориентируясь на данные теоретические конструкты, практика педагогического образования должна состоять в подготовке компетентного учителя, осознающего высокую гуманитарную миссию своей деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд: подходы к формированию. Воронеж: ВГТА, 2001. 104 с.
2. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

3. *Константиновский Д., Вихштайн В., Куракин Д.* Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: Вариант, 2008. С. 52–79.
4. *Козырев В.А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. СПб.: РГПУ, 1999. 276 с.
5. *Марков А.П., Бирженюк Г.М.* Основы социокультурного проектирования. СПб., 1998. 340 с.
6. *Кооп А.В.* Образование при социализме: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1985.
7. *Михалин В.А., Михалина О.А.* Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. Новосибирск: НГАУ, 2006. 168 с.
8. *Видт И.Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
9. *Лебедев О.Е.* Демократическая школа в Петербурге. СПб.: Центр пед. информ., 1996. 166 с.
10. *Фрумин И.Д.* Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 52–62.
11. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
12. *Асадулина И.Г.* Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: Дис. ... д-ра социол. наук. Кострома, 2004. 440 с.
13. *Валицкая А.П.* Образование в России: стратегия выбора. СПб.: РГПУ, 1998. 128 с.

Статья представлена научной редакцией «История» 24 августа 2010 г.