

вания из близлежащих регионов. И в рамках этих взаимосвязей начинают формироваться научно-педагогические объединения с вузом-лидером.

Так в общем виде можно представить основные ретроспективные формы взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики в процессе модернизации российского образования. Это существенно, поскольку в настоящее время на базе *Волгоградского социально-педагогического университета формируется научно-образовательный центр – региональное отделение Российской академии образования (рук. – проф. ВГСПУ, чл.-кор. РАО В.В. Сериков)*, который непосредственно призван осуществить воссоединение педагогической теории и образовательной практики. Деятельность такого центра следует начать со своеобразной «инвентаризации» накопленного историко-педагогического опыта осуществления взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики

В заключение подчеркнем замысел данной статьи – не просто привести перечисление форм взаимосвязи теории и практики, а показать, что ни одна из исторических форм взаимосвязи педагогической науки и образовательной деятельности не потеряла своей актуальности и сегодня. Безусловно, их применение способно придать творческо-интеллектуальный импульс деятельности научно-образовательного центра – регионального отделения Российской академии образования при ВГСПУ по решению актуальных задач, стоящих перед современным образованием и педагогической наукой.

### ***Correlation of theory and practice in the historic and pedagogic context of modernization of Russian education***

*In the course of the analysis of the historic way of the domestic education starting from the second half of the XIX century until the modern period, there are marked out six periods of development of correlation of the pedagogic theory and practice and noted the productive forms of such correlation, substantiated the urgency and significance of these forms at the modern stage.*

Key words: *domestic education, correlation of pedagogic theory and practice, periods of establishment and development, forms of correlation of the pedagogic theory and practice.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

**Н.К.СЕРГЕЕВ, В.В.СЕРИКОВ**  
(Волгоград)

### **НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР РАО КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ КООРДИНАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Раскрываются методологические основы исследовательской деятельности и координирующие функции создаваемого при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете научно-образовательного центра РАО как звена в структуре сетевой модели организации психолого-педагогических исследований.*

Ключевые слова: *сетевая модель координации педагогических исследований, регионализация, научно-образовательная политика РАО в регионе.*

Проблема взаимодействия научного центра и регионов актуальна не для всех наук. К примеру, в каком географическом месте физик или математик сделают свое открытие для прогресса этих наук, не так уж важно. Так, в физике есть установленный В. Паули «принцип себестождественности частиц», согласно которому то, в каком регионе мы будем изучать свойства электрона или другой элементарной частицы, не имеет значения. Это, вероятно, относится и к любым другим законам естественных наук, если они не связаны с географическими факторами. Вследствие этого, если в такого рода науках и возникает вопрос о соотношении «центра» и «регионов», то он может относиться лишь к таким моментам, как распределение ресурсов, обмен информацией, управление научными потенциалами и т.п., но никак не к содержанию получаемого научного знания. Не случайно И. Ньютон один из своих великих законов назвал *Законом всемирного тяготения*, подчеркнув, что он действует в любом месте одинаково.

Естественно, не такова педагогика. Ее объекты – образовательные процессы и системы – создаются людьми, на мышление и действия которых влияют среда, традиции, менталитет, поэтому создавать педагогическое знание, т.е. знание о том, что надлежит развивать и как воспитывать подрастающее поколение без учета места, времени, адресности, менталитета разработчиков и тех, кто реализу-

ет это знание, бесперспективно. В противном случае возникают абстракции, не способные стать ориентирами решения конкретных образовательных задач, как говорится, здесь и теперь. Словом, регионализация педагогических исследований вытекает из самой природы педагогического знания, которому свойственны историко-культурная обусловленность, субъектозависимость и другие характеристики, обусловленные гуманитарно-антропологической природой педагогического знания.

Человек, если так можно выразиться, регионален, этнокультурен, связан с породившей его социокультурной и образовательной средой. И поэтому человекотворяющий процесс разворачивается не только в стенах образовательных учреждений, но и во всем сложном природно-культурном пространстве социализации человека. Таким образом, *методологический аспект* регионализации педагогических исследований и соответствующих им образовательных инноваций состоит в ориентации исследователей на то, что педагогические идеи и разработки нельзя создавать в «едином центре» и транслировать региональным исполнителям как некие универсалии. Педагогическое знание требует конкретных исследований, уточнений и корректировок «на местах» с учетом социально-экономических, географических, историко-культурных, этнографических, ментальных условий.

Взаимодействие центра и регионов в организации педагогических исследований не является чисто организационной проблемой. Речь при этом идет о природе самого педагогического знания и познания. Педагогическое знание не конструируется дедуктивным путем: теоретические построения, оторвавшиеся от реальной практики, рискуют более «не вернуться» в нее, не найти реального применения. Педагогическая теория устроена не так, как теория в физике. В ней нельзя делать открытия «на кончике пера». Одна и та же педагогическая закономерность имеет бесчисленное множество форм проявления. Говоря о методологическом аспекте проблемы «центра и регионов», мы ведем речь о том, что подлинно научное знание в педагогике – продукт коллективного творчества регионально распределенных субъектов. Без учета конкретных средовых условий невозможны эффективные инновации. На таком принципе были построены многие крупномасштабные педагогические исследования и образовательные проекты, среди которых – разработка концепций развивающего обучения в соответствии с моделями

Л.В. Занкова и В.В. Давыдова, технологий оптимизации обучения Ю.К. Бабанского, создание теоретических основ и практик личностно-развивающего образования. К примеру, последнее направление отмечено многообразием интерпретаций его в различных регионах – культурологическая модель личностно ориентированного образования в Ростове-на-Дону (Е.В. Бондаревская), ситуационно-событийный механизм формирования личностно опыта (В.В. Сериков, Волгоград); субъектный опыт ребенка в концепции И.С. Якиманской и индивидуальные варианты обучения в исследованиях А.В. Хуторского (Москва), смыслообразующий механизм личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.Г. Белякова, Тюмень) и др. Специфика такого рода «межрегиональных» исследований в том, что в их ходе раскрывается многообразие видения одного и того же педагогического явления разными учеными, выделяются научные подходы, концептосфера научных идей, происходит самоопределение самих научных школ. Результаты научных исследований при этом оказываются максимально конкретными, вариативными, учитывающими ментальные особенности тех, кто их будет применять.

С учетом этого можно представить абрис приоритетных направлений программы исследований регионального научно-образовательного центра РАО. В данную проблематику имеет смысл включить такие вопросы, как:

- отношение педагогической науки и педагогической практики как проблемы методологии педагогики;
- системные изменения в функциях и структуре образования и особенности их протекания на региональном уровне;
- содержание, приоритеты и условия эффективности научно-образовательной политики РАО в регионе;
- основания и критерии для выбора значимых для региона проблем исследования;
- специфика становления, функционирования и развития региональных инновационных образовательных систем;
- историко-культурный потенциал и менталитет региона как факторы развития региональной педагогической науки и образования;
- региональные научно-педагогические школы и условия их самоопределения;
- инновационные модели педагогического образования в регионе;
- педагогический университет, его функции в региональной системе образования, возможности его участия в исследовательских программах РАО;

– критериальный анализ и оценка состояния регионального образования и тенденций его развития;

– региональный инновационный поиск и обобщение педагогического опыта образовательных учреждений различного уровня и профиля;

– оценка ресурсной базы регионального образования;

– научно-педагогические кадры региона: оценка эффективности, потенциала и прогнозы развития;

– обеспечение трансляции фундаментальных концепций и разработок, создаваемых РАО, в регионы;

– экспертиза региональных образовательных инноваций;

– региональная специфика личностно-развивающих педагогических сред, особенности личностной социализации детей на различных этапах с учетом региональной ментальности (поликультурность, этническое разнообразие Юга России, казачья традиционность и др.).

Научно-образовательный центр РАО в педагогическом университете не подменяет собой исследовательские институты и лаборатории, работающие в структуре университета, не является каким-то управленческим органом. Для этого есть ученый совет и ректорат вуза. Функции этого центра, как нам представляется: ознакомление ученых педагогического университета с научно-образовательными концепциями и стратегиями РАО, пропаганда научных идей и разработок академии; координирование в рекомендательной форме научно-исследовательской деятельности образовательных организаций региона; организация консультационных и экспертных контактов преподавателей региональных вузов с ведущими учеными страны – членами-корреспондентами и действительными членами РАО; информирование руководства РАО о тенденциях и рисках развития образовательных процессов в регионе, о научно-познавательных запросах учителей и ученых-педагогов региона, о проблемах, возникающих при внедрении образовательных инноваций, рекомендуемых исследовательскими центрами РАО. Словом, речь идет о создании сетевой модели организации научно-исследовательского и инновационного процессов.

С учетом сказанного и в соответствии с Уставом РАО надо выделить еще и *координационный аспект* деятельности научно-образовательного центра. Отделения РАО, концентрируя в себе педагогический интеллект Рос-

сии, задают стратегические линии и прогнозы развития педагогической науки в регионах. Далее, вероятно значим *экспертно-инновационный аспект*, который предполагает совместную с регионами разработку и реализацию инновационных образовательных проектов. *Аналитический аспект* взаимодействия РАО и ее региональных центров призван обеспечить мониторинг и анализ развития образования на всем образовательном пространстве России.

Есть основания предполагать, что только системное рассмотрение обозначенных аспектов может обеспечить разработку и внедрение в практику эффективной модели взаимодействия РАО с регионами через посредство такой сетевой структуры, как региональные научно-образовательные центры.

Развитие волгоградской научно-педагогической школы может служить примером эффективного взаимодействия региона и центра. Изначально эта школа формировалась под сильным влиянием Института общей педагогики АПН СССР. В середине 1970-х гг. в Волгоградском пединституте был создан филиал лаборатории методологии НИИ общей педагогики АПН СССР. Идея, над которой тогда работали В.С. Ильин и его соратники, была разработана совместно с М.Н. Скаткиным и состояла в том, чтобы перейти от суммативного педагогического знания – набора функциональных рекомендаций по отдельным направлениям работы – к целостной педагогической теории, раскрывающей условия формирования целостной личности. Несмотря на всю сложность и «неисчерпаемость» этой задачи, были сделаны значительные продвижения в ее решении.

Такая теория, как полагал ее основатель В.С. Ильин, должна показать, как можно интегрировать научные описания параллельно протекающих педагогических процессов в научную картину целостного образовательного процесса. Исследования, развернутые в то время известными волгоградскими учеными – Н.В. Бочкиной (Бордовской), В.И. Данильчуком, А.М. Сарановым, Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, а позднее Н.М. Борытко, В.В. Зайцевым, Е.И. Сахарчук, С.В. Куликовой, С.В. Беловой, Е.М. Сафроновой и др., опирались на развиваемую в Волгограде методологию системно-целостного и личностно ориентированного подходов. Результаты этих исследований регулярно представлялись на семинарах, конференциях и заседаниях лабораторий методологии педагогики и общих проблем дидактики Института общей педагогики АПН СССР, а затем Российской академии

образования. Трое волгоградских ученых – В.И. Данильчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков – были избраны членами-корреспондентами РАО. Многие идеи, созданные в волгоградской научной школе (концепция динамической структуры педагогического процесса, модель формирования личностных качеств, моделирование педагогического процесса как последовательности личностно-развивающих ситуаций, включение личностного и субъектного опыта в структуру содержания образования, оригинальные трактовки компетентностно ориентированного образования и др.) получили широкую известность в отечественной и зарубежной педагогической науке.

Словом, первая черта волгоградской научной школы – серьезная работа в области методологии. Это выразилось в сотрудничестве и совместных работах волгоградских исследователей с ведущими учеными РАО – В.А. Болотовым, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, И.А. Зимней, В.В. Краевским, З.А. Мальковой, А.М. Новиковым, В.А. Сластениным, А.П. Тряпичиной, Е.А. Ямбургом и др. Широко известен в стране проводимый каждые два года на базе нашего вуза Всероссийский методологический семинар «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается...».

Вторая черта волгоградских исследований – это ориентация на личность, на личностный подход, на построение личностно-развивающих систем образования. Теория личностно-развивающего образования рассматривается нами как одна из современных теорий образования, что предполагает включение личностного опыта (опыта быть и проявлять себя как личность в различных жизненных ситуациях) в структуру целей, содержания и технологий современного образования. Образование, не обеспечивающее развитие личности, чему бы оно ни было посвящено, утрачивает сегодня социальную ценность. За цикл таких исследований волгоградские ученые – члены-корреспонденты РАО В.И. Данильчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков были удостоены в 2003 г. Премии Правительства России.

Волгоград также известен своими исследованиями в области педагогической деятельности и педагогического образования, разработкой критериев и технологий компетентностного подхода в профессиональной подготовке учителя, фундаментальными работами в области систем воспитания (Н.М. Борытко, Е.М. Сафронова, И.А. Соловцова). К примеру, фундаментальный труд о воспитательной дея-

тельности педагога, вышедший под редакцией В.А. Сластенина (2005), написан тремя видными разработчиками этой проблемы – И.А. Колесниковой, Л.Л. Селивановой и Н.М. Борытко (последний – профессор кафедры педагогики ВГСПУ). И это пример признания волгоградских ученых в центрах российской науки.

Отметим еще работы С.В. Беловой о диалогическом принципе в проектировании гуманитарного образования. В работе экспериментальной площадки по этой проблеме в Новониколаевском районе Волгоградской области принимают участие и неоднократно посетили ее Е.А. Ямбург, М.М. Поташник, М.В. Кларин, В.И. Слободчиков и др.

Волгоград также известен своими работами по управлению качеством образования. Здесь сильная историко-педагогическая школа. Уже три доктора педагогических наук занимаются историей педагогики, два доктора наук – сравнительной педагогикой. Обеспечены авторитетными исследовательскими кадрами начальное и дошкольное образование.

Наконец, ВГСПУ выполняет госзадание по интерпретации и апробации профессионального стандарта педагога. И его разработчик Е.А. Ямбург активно сотрудничает с нашим университетом. В ВГСПУ также сильная школа психологов. Исследования ведутся в тесном контакте с ведущими учеными РАО – И.А. Зимней, Е.И. Исаевым, Н.Н. Малюфеевым, В.С. Мухиной, В.И. Пановым, В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым и др. Волгоград неоднократно принимал представителей Европейского совета по образованию в области физики (ФССО), информатики и др.

У Волгограда большой опыт и устойчивые межрегиональные связи – с Ростовом, Санкт-Петербургом, Оренбургом, Воронежем, Астраханью, Элистой, Тюменью, Саратовом, Самарой, Мурманском и международные проекты – с Берлином, Мерзебургом и Кёльном (Германия), Наймегеном (Голландия), Брайтон-Хоув (Великобритания), с университетскими центрами Китая и США, с ближним зарубежьем – Алматы (Казахстан), Луганском (Украина), Бишкеком (Кыргызстан).

Несмотря на многообразие направлений исследований университета, приоритет в любом случае остается за разработкой научных основ современного педагогического образования. Исследования ученых ВГСПУ показывают, что становление учителя – длительный и сложный процесс профессиональной социализации, в котором он последовательно овладевает предметными знаниями, коммуникативным опытом, преподавательской, смыслоформиру-

ющей деятельностью, восходя к авторской педагогической системе.

Решение современных образовательных задач требует от учителя несравненно более высокой профессиональной квалификации, чем имевшая место в традиционно понимаемом предметно-знаниевом образовании. Теоретические понятия педагогики для учителя играют роль лишь самых общих ориентиров. Конкретная же ситуация развития личности воспитанника проектируется педагогом непосредственно в процессе реального взаимодействия с ним, его родителями, ближайшим окружением. Решение педагогических коллизий, содержание и способы реализации различных образовательных проектов не могут быть извлечены учителем непосредственно из научно-методических инструкций. Педагогическое знание, применяемое учителем, всякий раз оказывается «живым знанием», т. е. применяется и корректируется в конкретной ситуации. Учитель не может просто взять методическую инструкцию и пойти с ней на урок. В любом случае всякий раз конструируется педагогическая система, адекватная и данной ситуации, и собственным возможностям педагога. Объективные педагогические знания при этом *преобразуются* в систему индивидуально интерпретируемых регулятивов, обретают характер *образа* будущей деятельности.

Педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на целостный образ этой реальности, в котором запечатлено множество деталей конкретных педагогических ситуаций, через которые он уже проходил. Прямого превращения теоретических понятий и принципов педагогики в результативные действия педагога не происходит. Целостный образ педагогической деятельности включает выработанные учителем на основе науки и практического опыта представления о ребенке, его способностях, о том, каким должен быть урок, знания ученика, дух школы, коллеги, наконец, он сам как учитель. Этот целостный многогранный и очень индивидуальный образ и роднит педагогическое творчество с искусством и ограничивает возможность постижения педагогической реальности средствами лишь логико-научного познания, не позволяя свести процесс педагогического образования к упрощенной схеме накопления знаний и умений.

Объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как производная от *субъективной реальности педагога*, как своеобразная материализация последней. Причем это пристрастное отношение учителя-субъекта к происходящему имеет место на всех

этапах создания педагогической реальности: и при выборе педагогической концепции, и при изучении детей, сидящих в классе, при выработке своей *авторской* педагогической системы. Сама природа педагогической деятельности предполагает, что педагог изначально должен формироваться как автор, творческий субъект, а не как исполнитель инструкций. Последнее в любом случае неэффективно.

Эти идеи реализуются в проектно-модульных технологиях подготовки педагога, ориентированных на развитие его общекультурных и профессиональных компетентностей. Становление педагогической компетентности востребует учебный процесс особого рода, в котором изначально воссоздается среда будущей профессиональной деятельности педагога, а именно: имеет место не трансляция материала, а совместное со студентами исследование педагогических систем; не только решение поставленных задач, но и самостоятельная их постановка; акцент не столько на знании, сколько на способе его получения; не простое воспроизведение, а классификация и свертка информации в удобные для себя базы данных; не изложение взглядов других, а умение занимать собственную позицию; не слепое выполнение учебных указаний, а определение собственной образовательной траектории; понимание знания не как вечной истины, а как изменчивой модели реальности, которая имеет ограниченное применение; самоподготовка не к стабильной профессиональной жизни, а к инновациям и в том числе непредсказуемым ситуациям, смене ролей, к развитию собственной индивидуальности.

Словом, Волгоградский педагогический университет настроен на сотрудничество, и включение его в сетевую модель координации научных исследований способно вызывать резонансный эффект. Формами координирующего влияния научно-образовательного центра РАО на регион могут выступить привлечение соисполнителей (вузов и научно-исследовательских коллективов региона) к реализации целевых исследовательских программ РАО; проведение конференций, методологических семинаров и школ молодых ученых с участием ученых РАО, экспертиза инновационных образовательных проектов и др. Основное назначение центра – обеспечить выявление и эффективное решение значимых для региона научно-исследовательских и инновационно-проектных задач на основе реализации сетевой модели исследований, что предполагает комплексное оптимальное варьирование научных потенциалов регионов.

*Scientific and educational centre of the Russian Academy of Education as the form of implementation of the network model of psychological and pedagogic research coordination*

*There are revealed the methodological foundations of research work and the coordinating functions of the YSSPU scientific and educational centre of the Russian Academy of Education as the element of the network model of psychological and pedagogic research organization.*

Key words: *network model of pedagogic research coordination, regionalization, scientific and educational policy of the Russian Academy of Education in the region.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

**Е.В. БОНДАРЕВСКАЯ**  
(Ростов-на-Дону)

**ФИЛОСОФСКО-  
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ  
СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*На примере проекта системной модернизации педагогического образования в ЮФУ обоснована необходимость разработки философских, методологических и онтологических основ педагогического образования. Выделены недостатки педагогического образования в подготовке профессиональных специалистов, подвержена критике чрезмерная и недопустимая абсолютизация компетентностного подхода.*

Ключевые слова: *философские, методологические и онтологические основы, педагогическое образование, профессионализм выпускников, компетентностный подход, проект системной модернизации.*

*Силу и потенциал имеют те педагогические идеи и направления, которые обладают некоторым философско-концептуальным ядром...*

Ан. А. Пинский. Падеья

В 1990-х гг., когда в нашей стране начались демократические реформы, а образование решительно встало на путь инновационного развития, заметно возросли требования к деятельности, личностной педагогической

культуре, профессионализму и творческим способностям учителя. В общественном сознании возник новый образ учителя, призванного решать социальные, экономические, психологические, культурные проблемы, учителя, способного к инновационной деятельности в образовании, созданию авторских образовательных программ и реализации социально-воспитательных проектов.

Именно тогда академик Российской академии наук Н. Моисеев сделал глубинный прогноз относительно роли учителя и педагогической профессии в дальнейшем развитии нашей страны. Он заявил, что система «Учитель» может и должна в относительно короткие сроки обеспечить совершенно новый уровень массовых знаний и массового воспитания [6]. Этот прогноз указывал на необходимость подготовки педагога новой формации, с новым типом педагогического мышления, профессионализма, высоким уровнем индивидуальной творческой активности. В этом прогнозе прозвучал вызов традиционной системе педагогического образования, который, она, к сожалению, на наш взгляд, так до сих пор и не приняла.

В настоящее время разрыв между потребностями жизни, вызовами нового времени и деятельностью педагогического образования достиг критического предела. Следствием углубления этой кризисной ситуации стало его разрушение. Признаки разрушения видны во всем. Резко упал престиж педагогической профессии, сократилось и продолжает сокращаться число образовательных организаций, готовящих педагогов, распались некогда налаженные связи между ступенями и уровнями профессионального образования – школами и вузами, колледжами и университетами, институтами повышения квалификации и педагогическими университетами.

Кризисное состояние педагогического образования проявляется в продолжающемся снижении его качества, низком уровне самостоятельной работы студентов, недостаточности практико-ориентированного компонента образовательных программ, отсутствии гибкой системы профессионально-педагогического образования, своевременно реагирующей на необходимость открытия новых педагогических специализаций, в снижении уровня и масштаба инновационной деятельности, пренебрежении нравственной, воспитательной и здоровьесберегающей функциями образования.