

*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. Падедя

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.

В связи с переходом высшей школы на европейскую систему организации педагогического образовательного процесса («бакалавриат» и «магистратуру») из педагогического образования исчезло понятие «специалист», что неизбежно повлекло заметное снижение ответственности педагогических вузов за качество профессионализма выпускников. На самом деле, бакалавр – не специалист, магистр – тоже не педагог-специалист, он больше ориентирован на исследовательскую и менеджерскую деятельность в образовании. Несмотря на то, что задачи и виды деятельности современного учителя значительно расширились, о чем свидетельствует недавно принятый «Профессиональный стандарт педагога», в педагогическом образовании по-прежнему преобладает предметно ориентированный подход, односторонне трактующий профессиональную педагогическую подготовку как овладение студентами деятельностью преподавания определенного учебного предмета на основе компетентностного подхода. В связи с этим заметим, что в последние годы в высшем педагогическом образовании, как и в образовании в целом, произошла абсолютизация компетентностного подхода, который после подписания Болонских соглашений с завидным упорством насаждается в вузах «сверху».

При несомненных достоинствах компетентностного подхода, направленного на усиление практической подготовки учителей, его абсолютизация недопустима, ибо в этом случае внимание студентов сосредотачивается на прикладных аспектах познавательной деятельности, а задачи целостного, личностного, ценностно-смыслового развития учителя перемещаются на периферию педагогического сознания. В результате педагогическое образование превращается в конвейерную подготовку «компетентных» педагогов, не имеющих своего личностного образа и стиля, лишенных индивидуальности, духовности, гуманистических нравственных установок, которые невозможно идентифицировать с компетентностями. Вряд ли учитель может быть «компетентен», к примеру, в любви к детям, в вопросах стыда и совести, чести и достоинства и других нравственных чувств, без которых невозможна работа в школах, но которыми невозможно овладеть в процессе академической подготовки на лекциях и семинарских занятиях, т.к. в процессах духовно-нравственного становления действуют другие механизмы профессионально-личностного развития и саморазвития, к сожалению, самопроизвольно

не включающиеся при реализации компетентностного подхода.

Это механизмы глубинного сопереживания, понимания, диалогического взаимодействия, сотрудничества и др., включение которых происходит в специально создаваемых гуманитарных ситуациях. Если эти механизмы становятся личностными структурами профессионального сознания педагога, они гуманизируют его личность, в корне меняют личностные смыслы его учения, профессиональной деятельности и поведения. В связи с этим нельзя не согласиться с утверждением, что «в современных условиях педагог – это не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как ребенок учится; не тот, кто учит ребенка жить, транслируя нравственные нормы (поучает), а тот, кто чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему росту, кто растет сам, развивая окружение детей, способствуя укреплению сообщества детей и взрослых» [7, с. 511]. К сожалению, образ педагога-гуманитария еще не занял достойное место в действующей системе высшего педагогического образования, в которой по-прежнему реализуется традиционная парадигма, ориентированная на подготовку учителя-предметника.

Все вышесказанное и многое другое, касающееся устаревших технологий педагогического образования, малоэффективных педагогических практик, неподготовленности выпускников педвузов к социально-воспитательной работе, инновационной деятельности, свидетельствует о том, что действующая система педагогического образования себя изжила, и остановить ее разрушение отдельными модернизационными мероприятиями или даже их совокупностью, будь то повышение зарплаты учителей, усиление их методической подготовки, переход на балльно-рейтинговую систему обучения в вузе и др., невозможно. Систему надо менять кардинально: концептуально, содержательно, технологически.

Концептуальная модернизация создает необходимые теоретические предпосылки разумной и научно обоснованной системной модернизации действующего педагогического образования. Она предполагает определение философских, онтологических и методологических оснований модернизационных преобразований.

Философия образования призвана рассматривать коренные проблемы образования: человек и образование, образование и культура, образование и власть, образование и научно-технический прогресс, образование и рели-

гия. Каждая из этих проблем имеет множество граней, содержит множество вопросов. Так, философскими вопросами проблемы «Человек и Образование» являются вопросы о том, на какого человека должно ориентироваться современное образование, в том числе педагогическое, т.е. вопросы об идеале и качестве образования, которое проявляется в качествах человека, его личном, интеллектуальном, духовно-нравственном развитии. В связи с этим важно понять: с каким человеком мы имеем дело сегодня в образовании и может ли современное образование обеспечить развитие сущностных сил и способностей современного человека, подготовить его к жизни в неопределенном будущем, изменить его? Может ли образование стать человекосоразмерным, человекообразующим процессом? Какой тип образования необходим для развития и удовлетворения сущностных сил человека как существа природного, культурного, социального, исторического, духовного и нравственного?

Проблема «Образование и Культура» также многоаспектна. Однако главным является философское осмысление вопроса о том, как сделать образование базовым процессом в культуре, направленным на воспитание человека культуры, как помочь педагогу обрести культурное пространство собственной личности, столь необходимое для культурного развития студентов.

Проблема взаимоотношения образования и власти имеет в своей основе вопросы о допустимых границах вмешательства власти в процесс образования, об ответственности власти перед образованием, создании и реализации разумной образовательной политики, не противоречащей культурной, национальной, исторической традиции и реальным потребностям развития образования. Все коренные проблемы образования требуют своего философско-концептуального осмысления.

Это тем более важно, что в условиях глобализации обострилось противоречие между двумя взглядами на образование: 1) его пониманием как человекообразующего процесса, создающего среду для духовного, нравственного, интеллектуального развития и творческой самореализации личности, и 2) его интерпретацией как сферы образовательных услуг в рыночном обществе. Думается, что от того, какое отношение к образованию (ценностное или утилитарное) будет сформировано у молодежи, зависит будущее не только образования, но и самого человека, культуры, цивилизации.

Не менее противоречивыми являются современные взгляды на человека и возможности его развития в глобальном мире. Здесь имеет место противоборство рационального и экзистенциального начал в представлениях о будущем человека. Одни ученые утверждают, что современная цивилизация, которая в значительной степени является техногенной, перенасыщенной информацией, не дает возможности развернуться чувствам и страстям человека, и в социальном характере современного человека, в том числе и ребенка, приоритетное значение все в большей степени приобретают черты разумной рациональности, критичности, осмысленных индивидуальных выборов и предпочтений. Так, американский социолог Э. Тоффлер пишет: «Если наши предположения хотя бы частично верны, завтра индивиды будут гораздо сильнее отличаться друг от друга, чем сегодня. Многие из них будут взрослеть раньше, раньше брать на себя ответственность, лучше адаптироваться и проявлять больше индивидуальности. Они будут более склонны, чем наши родители, ставить под сомнение авторитеты. Им будут нужны деньги, и они будут их зарабатывать, но – за исключением условий крайней нужды – они не станут работать только за деньги <...> они будут стремиться к равновесию в жизни... И они будут рассматривать и изображать себя с помощью гораздо более сложных понятий, чем люди прошлого» [8, с. 616–617].

Как видим, Э. Тоффлер убежден, что в будущем молодые люди будут руководствоваться в жизни не чувствами и страстями, а разумом, понятиями, критическими оценочными суждениями и делать осмысленные жизненные выборы. У педагогов, реализующих гуманно-личностный подход в образовании, взгляды иные. Так, известный отечественный педагог-новатор Ш.А. Амонашвили утверждает, что современный ребенок живет страстями. Его энергию, душу и тело питают *страсти к развитию, взрослению, свободе* [1, с. 261]. Мы поддерживаем эту точку зрения и считаем, что экзистенциальный слой сознания, управляющий эмоциями, чувствами, переживаниями, отношениями, интенциями, делает ребенка человеком в гораздо большей степени, чем рациональный. Сохранение этого слоя сознания, его поддержка, обращение к специфическому детскому отношению к миру – эмоциональному, открытому, доверчивому, доброму, радостному, страстному – необходимое условие духовно-нравственного становления человека. Если нам удастся счастливо обустроить жизнь,

и, в первую очередь, жизнь детей, то можно надеяться, что будущие люди будут не только умнее, но и сердечнее, добрее, т.е. человечнее. Вопреки войнам, террористическим актам, возрождению фашизма и национализма, средневековой жестокости, вандализма, культурного нигилизма, в борьбе с агрессией, обесцениванием жизни, нарушениями прав и свобод людей человечество идет по пути гуманизации. И этот путь прокладывает гуманистическая парадигма. Мы полагаем, что возможности человека в развитии собственной личности беспредельны, и реализуются они благодаря становлению его субъектности, поэтому человек будущего станет истинным, свободным, творческим субъектом истории, культуры, собственной жизни.

Для человека будущего будет характерно творчески окрашенное развитие «самопроцессов» (В.И. Андреев): саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания, самореализации, самоактуализации, самопрезентации, самоопределения и др. И философы, и педагоги, и культурологи констатируют такой неоспоримый факт, как кризисное состояние духовности и нравственности современного человека, и прогнозируют неизбежный в будущем переход от человека разумного (*Homo sapiens*) к человеку Духовному «со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями физического и духовного порядка» [9, с. 284–285]. С этим обстоятельством связана и интенция человека к ценностно-смысловому отношению к жизни, проявление которой уже стало предметом многочисленных психолого-педагогических исследований. Поиск личностных смыслов и развитие ценностно-смысловой сферы индивидуального сознания прогнозируется как безусловная особенность человека будущего.

Исследования, проводимые в нашей научной школе, направленные на выявление особенностей современных студентов, показывают, что сегодня в образовании мы имеем дело с человеком, который духовно еще не раскрыт, многое не знает о себе, имеет прагматические жизненные установки, к избранной профессии относится индифферентно, о своем будущем не задумывается, полагая, что будущее будет мало чем отличаться от настоящего. Вместе с тем современного студента характеризуют интенции к истинным демократическим ценностям – свободе, социальной справедливости, человеческой солидарности, правам человека. Студенты приветствуют культурное разнообразие современного мира, поддерживают гуманитарные акции, протестные движения,

стремятся участвовать в инновациях и творческих проектах, но испытывают острый недостаток подготовленности к их реализации.

Современный студент живет, учится, овладевает профессией в эпоху серьезных, быстро происходящих перемен, и это обстоятельство создает предпосылки для изменения его личности. Задача философии образования и педагогики как ее прикладной ветви состоит в том, чтобы понять мир современного человека, в том числе ребенка, школьника, студента, и сконструировать образование, способное изменить этот мир в пользу человека. Для решения этой задачи необходимо вывести процесс образования из гносеологической сферы, в которой он находится еще со времен Аристотеля, в сферу реального человеческого бытия и сделать онтологический подход основным философско-мировоззренческим принципом модернизационных преобразований.

В отличие от гносеологического подхода, рассматривающего образование как специально организованный познавательный процесс, направленный на овладение обучающимися «объективным» знанием, онтологический подход ориентирует на образование, понимаемое как смысложизненный, жизнетворческий процесс, результат которого – становление и личностное развитие человека как субъекта истории, культуры, духовной жизни, профессии, способного к творческой, инновационной, преобразовательной деятельности. Будучи вписанным в реальный контекст жизнедеятельности студентов и ориентированным на их потребности, интересы, духовный мир, экзистенции, жизненные перспективы, образовательный процесс осуществляется как развертывание сущностных, фундаментальных свойств человека. Такова философия образования, основанного на онтологическом подходе.

С развитием философии образования непосредственно связано развитие педагогической методологии, которая предполагает его рассмотрение как одного из объектов научных исследований, подлежащих преобразованию. Образование – антропологический и гуманитарный процесс, требующий для своего исследования разработки адекватной методологии. Мы имеем в виду, что нас не может сегодня удовлетворять традиционная естественнонаучная методология. Необходима глубокая и всесторонняя разработка *гуманитарной методологии педагогического исследования*.

В отличие от традиционной методологии, опирающейся на натуральную философию, гносеологию, естественные науки и законы

природы, гуманитарная методология опирается на гуманистическую философию, онтологию, философскую антропологию, законы развития человека, философию его духовной, осмысленной жизни в культуре и обосновывает образование, адекватное культурно-историческим законам и внутренним детерминантам духовно-нравственного развития человека.

Развитие гуманитарной методологии создает новую ситуацию в научной педагогике, обусловленную осознанием учеными противоречия между гуманитарной сущностью изучаемых педагогических явлений, процессов, отношений и количественными показателями и формализованными процедурами оценки научных результатов, которая осуществляется негуманитарными методами. Стремление педагогов-исследователей преодолеть это противоречие приводит к тому, что педагогическая методология становится менее «жесткой», менее директивной и формализованной. Акцент переносится на вариативные условия, необходимые для личностного развития ребенка, студента в процессе обучения и воспитания. Методология ориентирует на создание целостной картины педагогической действительности, в которой решающее значение придается положению субъекта в мире образования и моделированию вариативных условий развития его личности и индивидуальности. Усложняются функции педагогической методологии как регулятора научно-педагогической деятельности: методология становится механизмом регуляции не только процессов познания педагогической действительности, но и сферы реальной жизни.

Гуманитарная методология ориентирует исследователей и педагогов-практиков, осуществляющих модернизацию педагогического образования, на получение и учет гуманитарного знания об особенностях гуманитарной ситуации, сложившейся в вузе и окружающей его действительности, определение ценностных ориентаций исследователей и разработчиков модернизационных программ, интересов участников образовательных процессов, человекообразных критериев их результативности. Такая методология обеспечивает необходимую связь модернизационных преобразований с реальной жизнью и образовательной деятельностью их участников. Теоретическое обоснование и реализация гуманитарной методологии используется нами в разработке проекта системной модернизации педагогического образования в Южном федеральном университете.

В основу проекта положено несколько концептуальных идей. Первая – *о прогрессообразующей функции педагогического образования как метаобразования*. Мы полагаем, что педагогическое образование относится к таким социокультурным феноменам, которые имеют значимые последствия для преобразования и эффективного развития всех других систем и деятельностей. Будучи модернизированной, система «Учитель» действительно призвана и могла бы в относительно короткие сроки обеспечить качественно новый уровень знаний, компетентности, воспитанности, профессиональной подготовленности выпускников школ и вузов, необходимый для прогресса в экономике, культуре, науке, производстве, для решения глобальных проблем человечества. В связи с этим возникает вопрос: какой педагог способен реализовать прогрессообразующую функцию педагогического образования? В поисках обоснованного ответа на этот вопрос мы обратились к анализу образовательной ситуации и социальному заказу педагогическому образованию.

Вторая идея нашего проекта *состоит в ориентации модернизации на новый социальный заказ педагогическому образованию – подготовку педагогов новой формации*. Особенность социально-экономической и социокультурной ситуации, сложившейся в России сегодня в силу известных политических причин, состоит в интенсивном поиске выхода из санкционного кризиса через ускоренное инновационное развитие. Это относится и к образованию. При этом важно подчеркнуть, что актуализация и поддержка инноваций во всех сферах деятельности не является только российской прерогативой. Это мировая тенденция, оказывающая непосредственное влияние на развитие инноваций в образовании. Вот что пишут по этому поводу американские авторы: «Если мы правы, и инновации действительно являются ключевым понятием при определении мирового лидера, тогда даже лучшие в мире системы образования, многие из которых сосредоточены в Тихоокеанском регионе, должны кардинальным образом переосмыслить то, что они предлагают студентам» [3, с. 110]. Создание ситуации инновационного развития зависит от учителей, от их умения подготовить к жизни поколения инноваторов, поэтому социальный заказ современному педагогическому образованию состоит в том, чтобы воспитать педагога новой формации, способного к инновационной деятельности и развитию у своих учащихся инновационных способностей.

Это новая проблема для педагогического вуза, которая, однако, не отменяет его ответственности за решение других фундаментальных проблем образования и профессиональной подготовки педагога новой формации. К ним относятся духовно-нравственное воспитание будущих педагогов, формирование их гражданской позиции, оказание помощи в культурной идентификации, поддержка индивидуальности, творческих сил и способностей.

С учетом сказанного *современная высшая школа педагогического образования должна переориентироваться в своих целях, содержании и технологиях на воспитание педагога, в личности и профессиональные качества гражданина, человека культуры, нравственной личности и компетентного профессионала с развитыми инновационными способностями.*

В связи с этим была сформулирована третья идея и главная проблема нашего исследования, суть которой состоит в следующем: *какой тип педагогического образования необходимо выращивать в современном университете, чтобы реализовать общественную потребность в педагоге новой формации, который идентифицирует себя как гражданина, человека культуры и нравственности, компетентного профессионала, способного к инновационным преобразованиям и инновационной деятельности?* Эта идея реализуется нами в нескольких аспектах. Первый аспект связан с выяснением сущности концепта «педагогическое образование университетского типа». О значимости такого типа педагогического образования в мировом образовательном пространстве свидетельствует тот факт, что в составе большинства университетов «первой сотни» мировых рейтингов обязательно имеется автономный «образовательный колледж» (College of Education), обеспечивающий подготовку учителей с университетским образованием.

Поскольку в России такого опыта не было и педагогическое образование всегда осуществлялось в специальных, действовавших независимо от университетов педагогических институтах, которые в 1990-е гг. на первой волне модернизации были переименованы в университеты, не будучи при этом подвергнуты никаким существенным изменениям, нам необходимо, чтобы двигаться вперед, осмыслить сущность понятия «педагогическое образование университетского типа», уяснить его качественное отличие от традиционных представ-

лений о педагогическом образовании как подготовке узконаправленных специалистов по обучению детей какому-либо предмету.

Контуры такого образования нами уже намечены [4, с. 7]. Это образование, которое:

- соответствует миссии, ценностям и культурным смыслам университетского образования;

- обеспечивает подготовку новой генерации педагогов, обладающих высокой образованностью, духовно-нравственной культурой, активной гражданской позицией, способных понимать и принимать вызовы времени и адекватно отвечать на них своей инновационной профессиональной деятельностью;

- сочетает в себе фундаментальность и практическую педагогическую направленность, универсальность и уникальность, стандартизацию и индивидуализацию, европейскую интеграцию и национальное своеобразие;

- имеет опережающий характер, направлено на подготовку педагогов-профессионалов, владеющих методами и технологиями «работы с будущим», умеющих работать с процессами развития [5, с. 7].

Второй аспект проектируемого образования состоит в его *опережающем характере*, который означает, что в вузе учитель будет научен работать с процессами развития, обладать развитыми умениями проектирования и модернизации образования, участвовать в исследовательской деятельности в университете и школе.

Понятие «опережающее образование» уже бытует в сфере теории высшего профессионального образования, главным образом инженерно-технического. В науке определилось представление об опережающем образовании как таком типе образования, который обеспечивает развитие производства, страны, региона путем подготовки специалистов, ориентированных на будущее, владеющих методами его проектирования и моделирования, способных к иницированию и технологическому обеспечению инновационных процессов. Это предопределило необходимость интеграции в теорию и практику высшего профессионального образования *педагогике развития* и выдвинуло на передний план принцип опережения в педагогическом образовании, обеспечивающем развитие человека. Педагогическое образование должно быть ориентировано на подготовку профессионалов (учителей, воспитателей, социальных педагогов, школьных психологов), умеющих простраивать будущее на основе диагностики настоящего.

Нам нужны педагоги-профессионалы, способные средствами образования оздоровить и очеловечивать окружающую среду, выстраивать жизненный путь личности, раскрепощать ее гуманистический личностный потенциал для творчества, организовывать культурные практики учащихся, легко обучать их пользоваться мультимедийными средствами, дистанционным обучением и другими современными технологиями. Нужны воспитатели, умеющие работать в условиях не только диалога, но и конфликта культур, смыслов, противостояния традиций и новаций.

Третий аспект идеи проектирования педагогического образования университетского типа состоит в обосновании *принципа его открытости*. Открытость образования в нашем проекте означает, что оно не дает готовые рецепты знаний и образцов поведения учителя, оно открыто для постоянного обновления новым содержанием и личностными смыслами знаний, отношений, опыта, поведения; учитель и ученик, педагог и студент открыты друг другу, миру, природе, культуре, они открыты для обмена знаниями и смыслами в сотрудничестве, путем диалога, дискуссий, научного дискурса; мир открывается перед студентом благодаря работе его сознания, преподаватель не преподносит знание в готовом для понимания виде, а работает с мирами сознания студентов. Благодаря открытости возникает возможность сотрудничества индивидуальных и коллективных субъектов педагогического образования с другими организациями и лицами, заинтересованными в его модернизации и развитии: работодателями, родителями, образовательными организациями, учреждениями культуры, религиозными конфессиями, бизнес-структурами и др.

Все эти новые требования плохо вписываются в существующую информационно-повествовательную (лекции–семинары) модель педагогического образования. Назрела потребность в изменении парадигмальной модели педагогического образования. Новую модель мы назвали *открытым опережающим педагогическим образованием университетского типа*, цели, содержание и технологии которого соответствуют ценностям и культурным смыслам университетского образования: обеспечивать подготовку новой генерации педагогов, обладающих высокой университетской образованностью, духовно-нравственной культурой, активной гражданской позицией, способных понимать и принимать вызовы времени. Модель такого образования разрабатывается и реализуется

в Южном федеральном университете. Этот проект может стать новым общим мегапроектом ростовской и волгоградской научных школ, также как в начале 2000-х гг. таким перспективным проектом стала наша совместная разработка личностно ориентированного образования.


### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Духовная основа образования // Дни науки в университете: избранное. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2007.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. Казань, 1998. Кн. 2.
3. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования // Вопросы образования. 2012. № 4.
4. Бондаревская Е.В. Педагогическое образование – система строительства будущего // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 14–15 нояб. 2013 г.: в 2 т. Ростов н/Д. : Изд-во Юж. фед. ун-та, 2013. Т. 1.
5. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: моногр. Ростов н/Д. : Изд-во Юж. фед. ун-та, 2013.
6. Моисеев Н. Человек и ноосфера. М., 1990.
7. Новейший философский словарь. Минск, 1998.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М., 1999.
9. Шапошникова Л.В. Космическая эволюция в свете культурного наследия Рерихов : сб. докл. М., 2011.

\* \* \*

1. Amonashvili Sh.A. Duhovnaya osnova obrazovaniya // Dni nauki v universitete: izbrannoe. SPb. : Izd-vo SPbGUP, 2007.
2. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovatsionnyiy kurs: v 2 kn. Kazan, 1998. Kn. 2.
3. Barber M., Donnelli K., Rizvi S. Okeany innovatsiy. Atlanticheskiy okean, Tihiy okean, mirovoe liderstvo i buduschee obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2012. № 4.
4. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskoe obrazovanie – sistema stroitelstva buduschego // Pedagogicheskoe obrazovanie universitetskogo tipa: kulturnyie traditsii, sovremennoe sostoyanie, vzglyad v budushee : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 14–15 noyabrya 2013 g.: v 2 t. Rostov n/D. : Izd-vo Yuzh. fed. un-ta, 2013. T. 1.
5. Gumanitarnaya metodologiya issledovaniya modernizatsionnyih protsessov v pedagogicheskom obrazovanii: monogr. Rostov n/D. : Izd-vo Yuzh. fed. un-ta, 2013.

6. Moiseev N. Chelovek i noosfera. M., 1990.
7. Noveyshiyy filosofskiy slovar. Minsk, 1998.
8. Toffler E. Tretya volna. M., 1999.
9. Shaposhnikova L.V. Kosmicheskaya evolyutsiya v svete kulturnogo naslediya Rerihov : sb. dokl. M., 2011.



***Philosophic and conceptual foundations of the system modernization of pedagogic education***

*By the example of the project of the system modernization of pedagogic education in the Southern Federal University there is substantiated the necessity of development of the philosophic, methodological and ontological foundations of pedagogic education in training professionals, criticized the excessive and impermissible absolutization of the competence approach.*


Key words: *philosophic, methodological and ontological foundations, pedagogic education, professionalism of graduates, competence approach, project of system modernization.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

**В.В.ЗАЙЦЕВ**  
(Волгоград)

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Рассмотрена эволюция научно-педагогического потенциала Волгоградского государственного социально-педагогического университета на примере кафедры педагогики, раскрыты основные направления научно-исследовательской деятельности кафедры на современном этапе.*



Ключевые слова: *научно-педагогический потенциал, университетский комплекс, непрерывное педагогическое образование, научно-исследовательские лаборатории и центры.*

Ядром научно-педагогического потенциала Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) является кафедра педагогики, которая в своем развитии прошла большой и славный путь. Начало ее создания совпа-

ло с образованием в 1931 г. Сталинградского индустриально-педагогического института. Коллектив кафедры складывался постепенно и в 1932/33 уч. г. составлял уже 5 человек\*.

Годы Великой Отечественной войны – особая страница в истории Сталинградского педагогического института и кафедры педагогики. Многие сотрудники кафедры отличились на фронтах Великой Отечественной и отмечены боевыми наградами: В.Ф. Афанасьев, А.Д. Зайченко, Н.Е. Ковалев, И.И. Кирсанов, И.Ф. Назаров, М.Ф. Сорокина и др.

Создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР имело важное значение для развития научно-исследовательской работы во всех областях воспитания и образования. Это оказало существенное влияние на формирование научных интересов кафедры педагогики. В 1950-е гг. на кафедру пришли новые преподаватели, в основном выпускники Сталинградского пединститута: В.Ф. Афанасьев, Н.И. Бабкин, Э.И. Гришин, А.К. Туба, И.Ф. Герасименко, Е.В. Ларина, А.В. Казанцева, З.П. Куркина, П.И. Пидкасистый, Э.Н. Новолипченко, Н.Ф. Поликаркин и др.

В 1951–1974 гг. кафедрой педагогики руководил проф. Б.Ф. Райский (1897–1985). В 1958 г. на кафедре была утверждена комплексная тема «Подготовка к практической деятельности учащихся средней школы на основе соединения обучения с производительным трудом», в разработку которой включились преподаватели других кафедр. В 1963 г. в Москве была опубликована монография Б.Ф. Райского «Политехническая и трудовая подготовка учащихся старших классов» с обобщением работы опытных школ кафедры педагогики и психологии ВГПИ [2]. В 1964 г. эту тему включили в план работы НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР. В разработке темы приняли участие сотрудники 43 педагогических вузов страны, объединенных во Всесоюзный проблемный Совет, в котором ведущую роль играла кафедра педагогики Волгоградского государственного педагогического института.

Активное развитие научно-педагогической школы ВГСПУ получила в середине 1970-х гг. с приходом на кафедру доктора педагогических наук, проф. В.С. Ильина (1922–1989). Среди первых и самых талантливых аспиран-

\*В статье использованы материалы проф. С.В. Куликовой по истории кафедры педагогики.