

UDC 378

Conjugated Educational System: Notion, Structure, Educational Potential *

¹ Andrei A. Ostapenko² Dar'ya S. Tkach

¹ Kuban State University, Russia
149, Stavropolskaya street, Krasnodar, 350040
Dr. (Pedagogy)
E-mail: ost101@mail.ru

² Kuban State University, Russia
149, Stavropolskaya street, Krasnodar, 350040
PhD (Pedagogy)
E-mail: evdar_5@mail.ru

Abstract. The article indicates the ways to decrease risk from teenagers and youth's growing-up in today's Russia by development of fundamental models of conjugated educational systems and their mass implementation in educational practice, introduces the notion of "conjugated educational system" for scientific use, describes types of conjugation and educational results of submitted models use.

Keywords: conjugated educational system; educational system; pedagogical system; pedagogization; growing-up risks; educational potential of the model.

Актуальность. Социальные процессы в современном обществе, связанные со сломом традиционного для нашего Отечества уклада (соборного и коллективистского) резко увеличили уровень атомизации людей, одиночества среди подростков и молодежи. Отсутствие значимого старшего резко повышает риски взросления: увеличиваются масштабы и повышается уровень инфантильности, зависимость от асоциальных молодежных субкультур и социальных сетей. Изменение социальной структуры общества и хаотизация образовательной отрасли (многократное увеличение числа управленцев и документопотока, избыточная формализация и юридизация сферы образования) резко снизило престиж педагогической профессии и создало дефицит педагогических кадров. Такова сегодняшняя педагогическая реальность. Для того чтобы хоть как-то сохранить отрасль и общество, в котором резко снижается доля педагогического влияния, необходимо решить **проблему** создания принципиальных моделей, которые бы обеспечивали быстрое повышение уровня педагогизации (заботы, даяния) и снижали риски взросления подростков и молодежи при минимальном количестве педагогов-профессионалов (их просто нет в достаточном количестве).

Одним из вариантов решения этой проблемы мы видим массовое внедрение в существующих образовательных учреждениях так называемых *сопряженных педагогических систем*.

Теоретические предпосылки создания модели. Добротные гуманитарные теории чаще всего обладают предельной простотой и ясностью и с годами «обрастают» огромным количеством таких же простых и ясных прикладных аспектов. Это свидетельствует о верности и продуктивности таких теорий. К таковым принадлежит созданная почти 40 лет назад теория педагогических (впоследствии образовательных) систем Нины Васильевны Кузьминой. Одновременно с тем, что теория дополнялась и развивалась, она вторгалась во все сферы педагогической реальности: от дошкольной педагогики до педагогики профессионального и дополнительного образования.

* Публикуется в рамках исследовательского проекта «Риски взросления в современной России» (грант Президента РФ, проект МД – 3625.2012.6, научн. рук. проф. Т.А. Хагуров).

Не вникая подробно (мы это сделали ранее) в историю возникновения теории, напомним, что Н.В. Кузьмина, выделяя пять ее компонентов, определяет педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [1, с. 11]. Она разводит понятия структурных и функциональных компонентов: «структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых» [Там же, с. 11]. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них – нет системы» [Там же, с. 13].

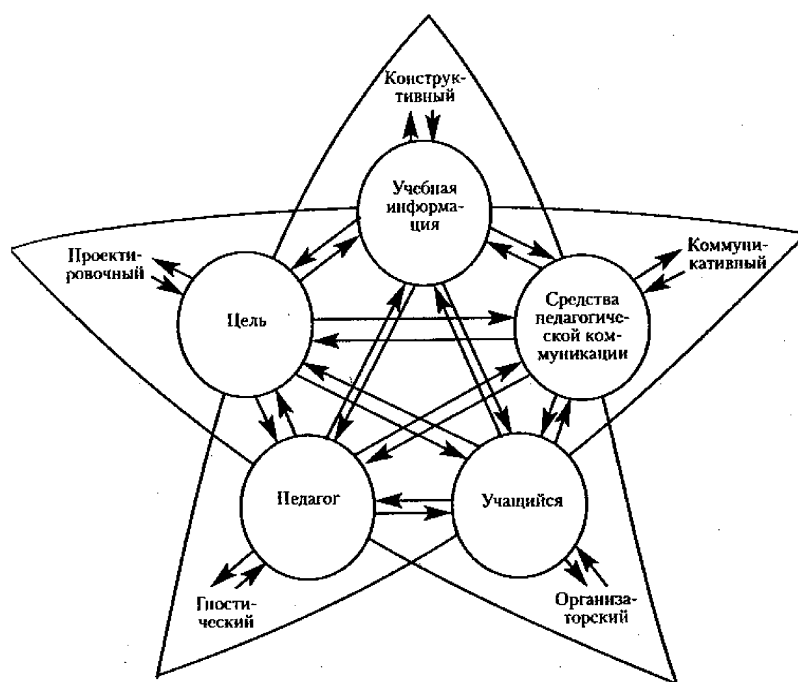


Рис. 1. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогической системы (по Н.В. Кузьминой)

«Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный* функциональные компоненты» [Там же, с. 16].

Выделение функциональных компонентов как раз и стало той самой продуктивной пятикомпонентной моделью, на базе которой было создано множество прикладных теорий, концепций и моделей как самой Н.В. Кузьминой, ее учениками и последователями, так и исследователями, далекими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой был академик Б.Г. Ананьев.

Позднее Н.В. Кузьмина уточнит свое определение педагогической системы: «педагогическую систему можно определить как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе» [2, с. 13-14]. В 1980–1990-х годах пятимерная (пятикомпонентная) модель Н.В. Кузьминой была широко признана, многократно опубликована. Как методологическая идея она была положена в основание множества диссертационных

исследований. Большинство исследователей отмечают полноту этой модели. Разве что в работах В.А. Якунина мы находим корректное указание на некоторую неполноту пяти компонентов системы. Он замечает, что «функциональная модель управления педагогическими системами, построенная Н.В. Кузьминой, требует некоторого дополнения и уточнения как в отношении ее полноты, т.е. состава выделенных в ней функций, так и в части содержательной интерпретации отдельных из них» [3, с. 19; 4, с. 23]. Так, он указывает на отсутствие в построениях Н.В. Кузьминой двух функций: 1) прогнозирования, 2) контроля и оценки. В последних публикациях Н.В. Кузьминой, посвященных разработке акмеологических построений, пятикомпонентную модель сменила семикомпонентная. Добавились два структурных и два функциональных компонента: *оценочный и прогностический*. Пятикомпонентная модель сменилась семикомпонентной.

В разные годы на базе этой многомерной теоретической модели были осуществлены различные прикладные исследования, результатом которых стали педагогические модели, созданные как самой Н.В. Кузьминой, так и ее учениками и последователями. Наибольшее количество их было создано в то время, когда теоретическая модель была пятикомпонентной. Это дает возможность доработать созданные в 1980–1990-е годы модели до семи компонентов, что соответствует современному состоянию исследований школы Н.В. Кузьминой. Напомним наиболее значительные из них.

В конце 1970-х – начале 1980-х годов Н.В. Кузьмина разработала модели структуры деятельности разных участников образовательного процесса: школьного учителя [5, с. 59], руководителя факультета [Там же, с. 201-203], куратора [Там же, с. 203-204], преподавателя [Там же, с. 204-205], студента [Там же, с. 205-206], для преподавателя, мастера производственного обучения [2, с. 37], для сферы начального профессионального образования. Они представляют собой систему педагогических умений различных участников педагогических систем. Одной из самых интересных и неожиданных педагогических моделей, разработанных на основе теории Н.В. Кузьминой, последних лет стала классификация педагогических фобий и маний, предложенная Ю.С. Тюнниковым и М.А. Мазниченко. Результаты этого исследования почти одновременно появились в нескольких педагогических изданиях [6, 7, 8].

Теоретическая модель. Но мы сейчас пойдем иным путем. Полноценным компонентом существующей образовательной системы Н.В. Кузьмина считает последующую образовательную систему. На подготовку ученика к образованию в ней и направлена деятельность педагога. Сегодня реалии таковы, что предыдущая и последующая образовательные системы зачастую совмещены в рамках одной территории, а иногда в рамках одного образовательного учреждения. Еще недавно такие учреждения называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху *реальной* педагогической инноватики 90-х! «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникало на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века.

Особое место среди этого пестрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали еще со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа еще недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами. Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых – это *двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника* – он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных*

образовательных систем. В одной – он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой – ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдет в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряженной образовательной системе*. Понятие «сопряженная педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании [9, с. 5; 10, с. 128] в 2007 году.

Построим модель такой сопряженной образовательной системы и разберемся подробно во всех ее компонентах.

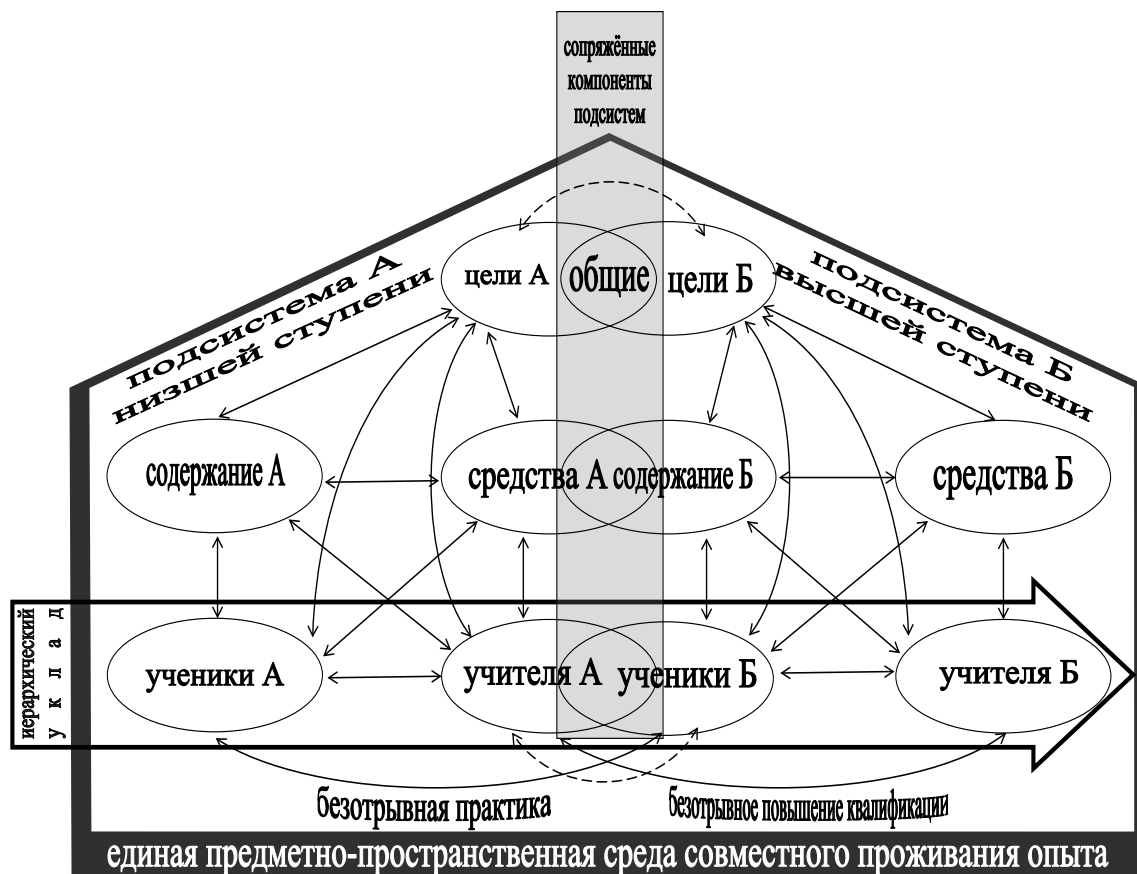


Рис. 2. Модель сопряженной образовательной системы профессионального педагогического образования

Сопряженные образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовем *подсистемой высшей ступени*. Подсистему А, учеников* (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б назовем *подсистемой нижней ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются тройко.

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее выступают в роли учителей-практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих свое мастерство. Таким образом, учитель-практикант – это двойкая роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы нижней ступени тоже

* Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

может быть в двоякой сопрягающей систему роли – просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

Второе сопряжение. Для того чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А – их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не все это содержание составляют педагогические средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования – это «формирование всесторонне развитой гармоничной личности», цель религиозного православного образования – это «восстановление человека по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряженной образовательной системы – это сквозная педагогизация отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно это, на наш взгляд, стало главным фактором исчезновения педагогических комплексов. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) – ключевого принципа сопряженных образовательных систем.

Кроме трех перечисленных сопряжений такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Определение. Таким образом, *сопряженной* называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей и 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.

Нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряженных образовательных систем для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз-педлицей» через двухлетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до пока что непроверенной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования. Эти модели нами подробно описаны [11].

Выводы. Реализация созданных нами моделей сопряженных образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов: а) благодаря педагогизации образовательной среды повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) снижается уровень детского и подросткового одиночества, что снижает риски взросления; в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому; г) снижается уровень конфликтности в коллективе. Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разноразностность и разновозрастность не как помеху, а как

педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность – это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряженных образовательных систем.

Примечания:

1. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7-52.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.
3. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. 160 с.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.
5. Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.
6. Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7. С. 233-239.
7. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Страхи и фобии педагогов // Директор школы. 2005. № 1. С. 31-34.
8. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология как тезаурус практической деятельности педагога // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 168-179.
9. Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.
10. Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127-130.
11. Сопряженные образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 52 с.

УДК 378

**Сопряженная образовательная система:
понятие, структура, педагогический потенциал**

¹ Андрей Александрович Остапенко

² Дарья Сергеевна Ткач

¹ Кубанский государственный университет, Россия.
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149,
доктор педагогических наук.
E-mail: ost101@mail.ru

² Кубанский государственный университет, Россия.
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149,
кандидат педагогических наук.
E-mail: evdar_5@mail.ru

Аннотация. В статье обозначены пути снижения рисков взросления подростков и молодежи в современной России через создание принципиальных моделей сопряженных педагогических систем и их массовое внедрение в образовательную практику. Введено в научный оборот понятие «сопряженной образовательной системы», описаны виды сопряжений и педагогические эффекты реализации представленной модели.

Ключевые слова: сопряженная образовательная система; педагогическая система; педагогизация; риски взросления; педагогический потенциал модели.