

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 374

К. Ю. Комаров

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье представлены результаты комплексного исследования сущности, содержания, структурных элементов и моделей современного территориального образовательного пространства. Определены теоретико-методологические положения разработки инновационной модели образовательного процесса в территориальном (региональном) образовательном пространстве непрерывного профессионального образования.

Особое внимание уделяется методологическим основам создания названной модели, включая идеи, концепции, принципы и методологические подходы, в условиях взаимодействия региональных образовательных учреждений в процессе модернизации системы профессионального образования. В частности, автором обосновывается необходимость развития и использования многоуровневой методологии, эффективно применяющейся при разработке теоретических основ профессионально-педагогического образования.

В качестве условия реализации модели в соответствии с предложенной уровневой методологией представлены педагогические технологии, позволяющие объективизировать обоснованные и разработку стратегии и тактики модернизации образовательных систем регионов РФ.

Ключевые слова: образовательное пространство, модернизация профессионального образования, профессионально-педагогическое образование.

Abstract. The paper reveals the complex research results concerning the essence, content, structural elements and models of modern regional educational environment. The theoretical methodological concepts of developing the innovative model of educational process are given with the reference to the regional educational environment of continuing vocational training.

The main emphasis is on methodological bases of the above model of interrelated regional educational establishments within the framework of modernization of vocational training system, including the ideas, concepts, principles and methodological approaches. In particular, the author justifies the necessity for developing and implementing the multilevel methodology effectively applied to developing the theoretical basis of vocational teacher training.

The proposed pedagogic technologies, which allow the Russian regional educational system to identify and develop modernization strategies and tactics, are consid-

ered to be the condition for the model realization according to the above multilevel methodology.

Index terms: educational environment, modernization of vocational education, vocational teacher training.

Согласно Федеральной целевой программе развития образования (ФЦПРО) на 2011–2015 гг., к основным проблемам, препятствующим развитию отечественной системы непрерывного профессионального образования, относятся:

- отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг;
- невключенность значительной части образовательных учреждений в процессы инновационного развития;
- недостаточное использование современных образовательных технологий.

С целью преодоления перечисленных препятствий нами было проведено комплексное исследование моделей взаимодействия образовательных учреждений системы непрерывного профессионального образования субъектов Российской Федерации.

Система профессионального образования является одним из решающих факторов формирования интеллектуальных ресурсов и обеспечения высокого уровня качества производительных сил. Преобразования в экономике и области профессиональной подготовки не могут быть эффективно осуществлены без развития системы обучения специалистов профессионально-образовательной сферы. Это касается прежде всего наиболее массовой ее составляющей – начального и среднего профессионального образования (НПО, СПО). Нужны специалисты, которые в состоянии организовывать и осуществлять необходимую общеобразовательную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным направлениям и профессиям. Задачу обучения таких специалистов совместно с задачей формирования общественно активной личности, способной саморазвиваться в своей профессиональной деятельности, призвана решать система профессионально-педагогического образования (ППО) России [18; 19].

Развитие и совершенствование профессионально-педагогического образования во многом является гарантом качества началь-

ного и среднего профессионального образования. Невнимание же к этому вопросу приводит к недостаточности кадрового обеспечения и снижению качества подготовки выпускников.

Рассматриваемое образование является особым видом высшего образования, значительно отличающимся от инженерно-технического и традиционного педагогического [16; 17; 18, с. 10; 21]. Если специалисты в области инженерно-технического образования четко отделяют себя от ППО, то преподаватели сферы высшего педагогического образования в последние годы все чаще претендуют на наименование «профессиональные педагоги». Это связано, с одной стороны, с попыткой придать данному конкретному виду педагогического труда более универсальную характеристику, с другой – нивелировать специфичность профессиональной педагогики как в теории, так и в практике. В реальности логико-генетический анализ показывает, что профессионально-педагогический работник – это педагог, ориентированный на *профессиональную* подготовку будущих *специалистов*, в отличие от ориентированных на *общую* подготовку будущих *граждан* педагогов общеобразовательной школы, дополнительных ОУ и учреждений дополнительного образования детей.

В настоящее время одна из наиболее существенных проблем системы ППО заключается в противоречии между потребностью в насыщении региональных структур начального и среднего профессионального образования высококвалифицированными педагогами профессионального обучения и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе образования [16; 17].

Перспективным вариантом разрешения данной проблемы является подготовка квалифицированных специалистов, обеспечивающих процесс непрерывного профессионального образования, непосредственно в регионах.

Для обоснования сложной структуры, содержания и условий функционирования территориального образовательного пространства, где наблюдаются как интеграционные тренды, так и глубинные, не выраженные явно, трудноуловимые процессы, необходим выбор методологических основ. Наиболее разработанной в теоретическом плане системой, имеющей непосредственное отношение к рассматриваемой проблеме, является *методология развития про-*

*ф*ессионально-педагогического образования. Закономерно, что при рассмотрении методологических основ проектирования территориального образовательного пространства мы обращались к концептуальным подходам ученых, исследующих проблемы как профессионального, так и профессионально-педагогического образования [9; 15; 17; 19, 21].

Следует отметить, что часто под методологией понимают лишь совокупность методов исследования. На наш взгляд, простая сумма методов еще не составляет методологии. Метод представляет собой определенную последовательность операций, приемов, действий, выполнение которых необходимо для решения познавательных, теоретических и практических научных задач [8; 9; 22].

В контексте деятельностного подхода при анализе методологии профессиональной педагогики особый интерес представляет методологическая функция научной теории, органически связанная со способами получения научного знания. Как известно, основной целью построения теории является сведение в единую систему всех знаний, накопленных в определенной области исследования, для теоретического воспроизведения сущности объекта их отражения. Теория описывает объект, объясняет его законы, воспроизводит его на уровне сущности и предсказывает его дальнейшее развитие. Способность теории давать адекватное отражение законов природы и общества лежит в основе ее методологической функции [8; 9; 20].

Определяя наиболее существенные связи и свойства объекта, научная теория дает возможность предвидеть какие-то его новые свойства, предписывает необходимые действия субъекта по отношению к нему: происходит преобразование содержательного знания теории в предписание. Задача дескриптивной стадии познания – адекватное выявление структуры и законов объекта. На прескриптивной стадии наличное знание переходит на новый уровень – совершается «перевод» научного знания в модели, схемы, проекты, программы, планы, используемые в целях эффективного практического действия. Теория в этом случае направляет постановку новых исследовательских задач, определяет условия их решения, содержит принципы и положения, на основе которых разрабатывается метод.

В соответствии со сказанным представляется целесообразным использовать в качестве общего ориентира, идеологии и метода научного поиска многоуровневую методологию. Такая методология разработана и успешно применяется известными учеными (А. П. Беляевой, М. А. Даниловым, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским, М. Н. Скаткиным и др.), и в педагогической науке накопился значительный опыт ее реализации. Применительно к задачам нашего исследования рассмотрим методологию, включающую пять уровней:

- 1) систему философских знаний;
- 2) общенаучные принципы и процедуры исследования;
- 3) общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности;
- 4) положения отдельных дисциплин педагогики;
- 5) идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию [11; 18, с. 56; 19].

Ключевое место в этой структуре занимает *уровень философских знаний*, позволяющих определить общую стратегию исследования, осуществить выбор средств научного познания (П. В. Копнин). В нашем случае в качестве логико-методологических принципов получения новых сведений и их интерпретации применялись законы диалектики, философские принципы и положения гносеологии (А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, М. К. Мамардашвили, А. М. Новиков, Г. П. Щедровицкий) [9; 18–20]. В конкретном исследовании они выполняют следующую роль:

- обуславливают направленность, руководящие (нормативно-регулятивные) идеи исследования и его наиболее общие принципы: объективности, детерминированности явлений, рассмотрения их в развитии и взаимодействии;
- выступают в качестве категориальной структуры мышления, ориентируют относительно общей природы объекта исследования;
- являются определяющими при объяснении сущности педагогических явлений и процессов, а иногда и сами выступают в роли предмета анализа.

Философские знания ведут исследователя к раскрытию диалектики образовательной системы или образовательного процесса,

обнаружению и разрешению противоречий, свойственных изучаемому предмету, выявлению его количественной определенности, взаимосвязи количественных и качественных изменений, изучению перехода к более высоким стадиям развития.

Для понимания диалектики становления и развития территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования важное значение имеет процесс саморазвития и, как следствие, самообразования всех социально-демографических групп населения, потенциально являющихся субъектами образовательного процесса в данной среде [1; 2; 19, с. 116; 20].

Традиционно под саморазвитием понимается склонность и способность к инициативному самообучению, самообразованию, самовоспитанию и самоуправлению [12; 17, с. 389].

Самообразование, в свою очередь, – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Признаками самообразования считают осознанность в выборе содержания, методов и форм обучения; добровольность; самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания. Исследователи различают профессиональное, политическое и другие виды самообразования [12, с. 389].

Собственно образовательное пространство могло появиться как социально-педагогическое явление лишь на определенном историческом этапе развития образовательного процесса, когда была создана образовательная среда, способствующая доминированию учебно-познавательной самостоятельности различных групп обучающихся над обучающей ролью педагогов [17; 23].

Отметим, что самообразование, будучи качественно новым типом системы обучения, складывающимся под воздействием современных информационно-коммуникационных технологий, как по своему характеру, так и по содержанию требует системно подготовленных в учреждениях непрерывного профобразования педагогов и обучающихся [19, с. 131–133; 23].

Теоретико-методологические предпосылки проектирования территориального (регионального) образовательного пространства, объединяющего учреждения непрерывного профессионального об-

разования, совмещают в единой теоретической схеме содержательный и процессуальный аспекты. Они показывают, что *интенсивное самообразование* при дискретном, но интенсивном диалоге педагога и обучающегося превращается в эффективный процесс воспитания, обучения и развития, связывая воедино источники и движущие силы развития образовательной системы. Этот диалог является основой и средством воспитания педагогов и обучающихся – учащихся НПО и студентов СПО, способом разрешения противоречия между познанием и практикой в процессе доминирующего самообучения, активизирующим и развивающим учебно-воспитательную деятельность, придающим ей не только частный, но и общественно необходимый характер. Взаимодействие педагога и обучающегося (учащегося или студента) становится катализатором диалектического развития образовательного пространства.

Уровень общенаучных принципов и процедур исследования включает использование теорий систем и управления, кибернетики, психологии и т. д. Выделение этого уровня продиктовано сущностью предмета педагогики и предмета данного исследования, связанных с проблемой изучения закономерностей развития территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования в новых социально-экономических условиях [18, 19]. Так, В. И. Загвязинский отмечает, что предмет педагогики углубляется, поскольку интерес исследователей фокусируется на все более глубинных процессах воспитания / преобразования внутреннего мира человека. Это требует максимально полного учета многообразия факторов воспитания, опоры на скрытые закономерности и механизмы воспитательного процесса, которые возможны только благодаря использованию всего комплекса наук о человеке [3; 4].

Соглашаясь с этим, можно утверждать, что для объективного изучения образовательного пространства непрерывного профессионального образования, его сущности, генезиса, строения, закономерностей проектирования, управления функционированием и развитием необходим полинаучный подход, привлечение идей, понятий, законов (закономерностей) и принципов из других наук, предметом которых является человек, его деятельность, социальные системы.

Однако при этом необходимо учитывать, что науки о человеке, объясняя многообразные педагогические явления, не позволяют получить обобщающие педагогические выводы. Такая система знаний выводится только из педагогики как научной дисциплины.

В настоящее время актуализируется социально-педагогическая потребность в комплексных научных исследованиях проблем образовательного пространства непрерывного профессионального образования.

В научной практике эта тенденция может принимать вид междисциплинарности, многоуровневой и межуровневой ориентации. Как правило, комплексное исследование того или иного объекта возможно лишь тогда, когда о нем уже получено знание, позволяющее сформулировать гипотезы относительно его внутренних и внешних связей. Только на основе имеющегося знания строится предположение о законах развития того или иного явления, о путях его изучения. Это естественный исходный пункт выработки стратегии развития и теоретической концепции изучаемого явления.

На рассматриваемом уровне наиболее значимыми для образовательного пространства являются следующие научные принципы:

- гуманистический, предусматривающий направленность обучения и воспитательного процесса на личность обучающегося; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися компетенциями, соответствующими определенной профессии, актуальной для данного региона, для развития творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств;

- целесообразности, в настоящее время актуализирующийся, в частности, в области применения новых информационно-коммуникационных технологий. Данные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения и самообучения региона: цели, содержание, методы и организационные формы, средства, что позволяет решать сложные и актуальные задачи профессиональной педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности будущего специалиста;

- опережающего образования, который заключается в передаче будущим выпускникам учреждений НПО и СПО уже накоплен-

ного научного и культурного наследия прошлого на уровне не только страны (так называемый «федеральный компонент» содержания образования), но и региона («региональный компонент»); формировании сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Уровень исследования проблем проектирования образовательного пространства непрерывного профессионального образования включает идеи, теории, концепции и закономерности педагогики [18].

Ключевой педагогической идеей, на которой основано проектирование данной системы, является представление об образовательном процессе как о процессе в открытой образовательной среде [1; 13].

Определение «открытая» в данном случае соотносится с понятиями «открытая система» и «открытая образовательная система», теоретические положения которых получили развитие благодаря трудам А. И. Кухтенко, Г. Николис, И. Пригожина и др. [1; 5; 13; 14].

Указанные теоретические представления служат основой для содержательного наполнения педагогической модели образовательного пространства.

На *уровне теоретических положений педагогических дисциплин* осуществляется проектирование территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования [19].

В частности, результат обучения, а также учебное содержание, которое педагог передает обучающемуся, представляет собой человеческий опыт (по сути, совокупность способов деятельности). Истинным результатом образования является не чистая информация, от которой нормальный ум быстро освобождается, а знания и умения как часть опыта (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Юдин и др.) [6–8]. Наиболее адекватно такая трактовка результата образования передается компетентностным и уровневым подходами к содержанию образования.

Отметим, что нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме как познавательная деятельность самого обучающегося (В. И. Загвязинский, В. В. Юдин и др.). Отсюда следует, что образовательные технологии должны описывать шаги такой деятельности. Наиболее детализированная структура (более

12 шагов), согласно В. В. Давыдову, соответствует «полноценной учебной деятельности». Психолог утверждает, что если она выполняется без пропусков, то результат оказывается полноценным и в смысле освоения способа деятельности, понимания сферы, и в смысле личностных характеристик обучающегося.

Исключение каких-либо элементов из «полноценной учебной деятельности», например при подмене целеполагания постановкой задач преподавателем, при замене деятельности студента по планированию своих шагов на предъявление рекомендуемого плана приводит к отчуждению деятельности и означает фактическое отсутствие соответствующего этапа. В совокупности это может породить низкоквалифицированного специалиста и даже «ущербную» личность [5; 10; 22; 23].

Опыт реализации персонифицированного образования дает представление о том, как организовать процесс самообразования. Но эта практика справедлива для ограниченного объема изучаемого материала и для малых групп обучаемых. Противоречие организации образования в рамках территорий состоит в том, что современные технологии обучения призваны охватить широкие массы населения в условиях становления системы непрерывного профессионального образования, и это требует особых программно-аппаратных средств, обеспечивающих глобальную коммуникацию, но процесс учения при этом должен оставаться индивидуальным.

Уровень идей, положений, закономерностей, теорий соотносится непосредственно с конкретикой педагогического процесса в учреждениях непрерывного профессионального образования [18].

Естественным требованием к организации территориальных систем является творческий подход с учетом типа существующих и возможных процессов в профессиональной среде обучающихся, перспективных технологий их деятельности. В ходе проектирования системы образования и образовательного процесса должны сочетаться следование запросам рынка и следование развитию технологии.

В первом случае должны быть определены устойчивые интересы потребителя, такие как получение «набора» инструментов для решения собственных проблем, особенно для периодов становления и развития профессиональной деятельности; получение навы-

ков креативного решения проблем в условиях высокой неопределенности; уменьшение затрат времени на обучение с одновременным повышением результативности; удобство обучения в любом месте и в любое время; обеспечение потребности в безопасности.

Изменения в технологиях производства должны адекватно отражаться в педагогических технологиях; технологиях передачи знаний, сосредоточенных в различных носителях – от печатных технологий до мультимедиа; в коммуникационных технологиях – от взаимодействия «лицом к лицу» до коммуникаций через Интернет.

Необходимо отметить, что доступность и непрерывность получения профобразования – это требования личности, общества и государства. Поэтому понятна и общая тенденция изменений в системах образования – переход к упомянутому выше «открытому» образованию [13; 14] и стремление учесть не только актуальные сегодня, но и перспективные требования и запросы.

В частности, все более востребованные в региональных образовательных системах технологии дистанционного обучения (технологии, преодолевающие расстояние), являясь атрибутом нового информационного общества, возможны только в условиях определения качественно новых подходов к образованию, новой педагогики. И она начинает создаваться. Так, согласно современным представлениям о характере организации образовательного процесса, он должен строиться на основе теории личностно-развивающего образования. В этом случае создание условий развития личностной сферы студентов предполагает минимальную выдачу информации преподавателем, но с максимальной помощью личностному росту в ходе освоения определенной деятельности или знаний.

При разработке методологических основ проектирования территориального (регионального) образовательного пространства непрерывного профессионального образования необходимо учитывать сформировавшийся в современной педагогике *технологический подход*. Технологии – это не просто формулирование (описание) современных рекомендаций к организации обучения или воспитания, приводящих к положительным результатам, а четкие действия участников образовательного процесса, обеспечивающие требуемый результат, эффект. Поэтому педагогическая технология, особенно в новых информационно-образовательных средах, при-

звана обеспечить получение, прежде всего, воспроизводимого результата. Опорой здесь могут послужить и системы дополнительных педагогических принципов.

Таким образом, указанные выше формальные и содержательные идеи, концепции, принципы и методологические подходы составляют методологические основы разработки инновационной модели образовательного процесса в территориальном (региональном) образовательном пространстве непрерывного профессионального образования. В ходе выполнения ряда проектов в рамках реализации ФЦПРО (на примере Свердловской области) было установлено, что перечисленные методологические основы позволяют обосновать и разработать конкретную стратегию и тактику модернизации образовательных систем регионов.

Модернизация требует проведения в рамках рассматриваемой методологии комплекса исследований, в частности по проблемам диагностики готовности образовательных учреждений к участию в моделях взаимодействия инновационного характера, совершенствования инфраструктуры образовательных учреждений региона, входящих в систему взаимодействия, разработки и реализации программ повышения квалификации преподавателей и специалистов для организации образовательного процесса в условиях инновационных образовательных структур, в том числе кластерного типа.

Литература

1. Анисимов П. Ф. Национальная доктрина образования и перспективы развития среднего профессионального образования // Сред. проф. образование. 2003. № 3. С. 19–25.
2. Бабанский Ю. К. В поисках оптимального варианта. М.: Педагогика, 1982. 183 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
4. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980. 96 с.
5. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 186 с.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Литвинов Б. Д. Подготовка кадров в педвузах для современной профтехшколы // Новые исслед. в пед. науках. 1990. № 1 (55). С. 62–66.
8. Наливайко Н. В. Гносеологические и методологические основы научной деятельности. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. 119 с.
9. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
10. Основы открытого образования / Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А., Лобачев С. Л., Лупанов К. Ю., Поляков А. А., Скамницкий А. А., Солдаткин В. И.; отв. ред. В. И. Солдаткин. М.: НИИЦ РАО, 2002. Т. 2. 680 с.
11. Профессионально-педагогические кадры России: Целевая комплексная программа на 1997–2001 годы / сост. Е. В. Ткаченко, В. М. Вайн, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 16 с.
12. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Акад. пед. и социал. наук. Моск. психол.-социал. ин-т. М.; Воронеж, 1996. 256 с.
13. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всерос. социол. исслед.). М.: Аспект, 2004. 32 с.
14. Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1987. 1820 стб.
15. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
16. Романцев Г. М., Федоров В. А. Педагог профессионального обучения: история и перспективы подготовки // Вестн. ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». Теория и методика профессионального образования. 2010. № 4 (43). С. 44–48.
17. Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т., Федоров В. А., Комаров К. Ю. Многоуровневые вариативные модели формирования территори-

ального (регионального) образовательного пространства. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 178 с.

18. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

19. Федоров В. А., Романцев Г. М. Оценка педагогической деятельности как подсистема модели управления качеством образования // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: материалы V Междунар. науч.-метод. конф. / под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. Т. II. С. 148–152.

20. Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 10. С. 126–140.

21. Филиппов В. М. Российское образование: состояние, проблемы, перспективы // Сред. проф. образование. 2000. № 3. С. 5–10.

22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

23. Komarov K. Distributed Learning Environment: Aspects of Technology and Didactics // *CC AI – The Journal for the integrated study of artificial intelligence cognitive science and applied epistemology* // Learning and Education Volume 18 Ghent, Belgium, 2001. P. 29–35.