

УДК 316.334:37–351

**И. С. Нечитайло**

канд. социол. наук, доц. каф. социологии  
Харьковского гуманитарного университета  
«Народная украинская академия»  
к. 137, проспект Косиора, 122-А, г. Харьков-15, 61115, Украина,  
тел. 096 2010023, e-mail: nechit@ukr.net

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению противоречий, существующих в современной системе образования, связанных с трансформационными процессами. Автор развивает дискуссию относительно адекватности тех инноваций, которые внедряются сегодня в образование, социальной специфике Украинского государства, отечественным образовательным традициям. Ключевым вопросом этой дискуссии является вопрос разработки эффективных социально-педагогических технологий.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, педагогический дискурс, социально-педагогические технологии, трансформация, учебная программа.

Социальная трансформация — заданная и вырабатываемая мера должных изменений, в рамках которой идет отбор наиболее существенного и перспективного, происходит разрешение противоречий, адаптация общества к изменениям среды через формирование программ, проектов, целей, технологий и т. п. Российский ученый А. Лаврухина, высказала очень интересное, на наш взгляд, суждение относительно трансформации, подчеркнув, что она может рассматриваться «как детерминация настоящего и будущего прошлым» [1]. Если говорить конкретно о трансформационных процессах в отечественном образовании и их возможных вариациях, можно выделить, как минимум, три направления рассуждений по этому поводу. Первое направление представлено трудами ученых, поддерживающих идею усовершенствования (модернизации) существующей модели образования без разрушения старых оснований, посредством их преобразования. Второе направление, наоборот, ориентировано на кардинальную смену оснований, то есть на реформирование образования. Представители третьего направления считают, что наиболее оптимальный путь изменения образования может быть реализован только при условии сбалансированности, уравновешенности образовательных традиций и инноваций [2, с. 4–6]. Последняя версия звучит заманчиво и теоретически представляет наиболее эффективную схему целенаправленных изменений в образовании. Однако основная проблема заключается в ее слишком «чистой» теоретичности и умозрительности. Ведь взвесить традиции и инновации, положив их на чашу воображаемых весов, и определить тем самым степень уравновешенности на практике представляется задачей невыполнимой.

Трансформация системы — это направленный процесс, который, в отличие от революции, в большей степени скрыт от наблюдателя, ибо реализуется за счет встраивания в ее подсистемные части чужеродных элементов, внешне не разрушающих саму систему, но постепенно заставляющих ее работать иным образом. По отношению к системе образования такими элементами могут выступать инновации и различного рода заимствования, внедрение которых активизировалось с присоединением Украины к Болонскому процессу. Однако противоречивость современного состояния образования в Украине актуализирует дискуссию по проблеме адекватности всех этих инноваций социальной специфике нашего государства, отечественным образовательным традициям. На наш взгляд, ключевым вопросом этой дискуссии является вопрос разработки эффективных технологий в образовании, которые могли бы способствовать снятию противоречий, в совокупности приводящих к несоответствию результатов образования потребностям индивида и требованиям современного общества.

Обратим внимание на то, что в целом проблемы образования исследуются очень активно как за рубежом, так и отечественными социологами. Речь идет о научных трудах следующих ученых: М. Андреевой, А. Антикайна, В. Астаховой, У. Гордона, Г. Зборовского, В. Нечаева, А. Осипова, М. Руткевича, Б. Саймона, Ф. Филиппова, Е. Якубы и др. Среди отечественных и зарубежных ученых, которые подвергли научному анализу проблему соотношения традиций и инноваций в трансформирующихся обществах (в частности, постсоветских), следует выделить В. В. Аверьянова, Г. И. Герасимова, Е. Г. Злобину, М. С. Блинову, Т. Н. Кочкаеву и др. [2; 3; 4]. Социально-философские аспекты исследования образования, в той или иной мере затрагивающие проблемы его трансформации, раскрываются в работах С. С. Аверинцева, Г. С. Арефьевой, М. М. Бахтина, Э. В. Ильенкова, Ю. М. Лотмана, М. М. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкого и др. [5]. Вопросы совершенствования и развития современных технологий в образовании поднимаются в работах Б. В. Андюхова, Н. В. Брендиной, С. А. Зайцевой, Л. И. Ягодко и др. [6; 7; 8].

Однако следует отметить, что в основном во всех этих работах раскрываются, скорее, формальные аспекты технологического обеспечения образовательного процесса (информационное, техническое и методическое обеспечение). Намного реже встречаются работы, в которых технологии в образовании рассматриваются в контексте социальных связей и отношений, разворачивающихся в образовании, то есть с привязкой к социальному взаимодействию, хотя направленность технологий на обеспечение этого взаимодействия является не менее важным вопросом, касающимся устранения того несоответствия, о котором говорилось выше. Не достаёт должного внимания разработке и внедрению собственно социальных технологий в образовании, что, возможно, связано с практически полным отсутствием социологов среди тех ученых, которые занимаются вопросами технологического обеспечения образовательного процесса. В то время как социология (и, в частности, социология образования) — одна из немногих дисциплин, которая обладает одинаково мощной теорией и методологией,

а также достаточно надежными, проверенными методами исследования для того, чтобы быть активно включенной в процессы управления образованием.

В связи с недостаточной проработкой вопросов, связанных с социальными технологиями в образовании, цель данной статьи заключается в следующем: раскрыть социальную сущность технологий в образовании, предложить пути совершенствования социально-педагогических технологий с учетом требований современного социума.

Некоторые пишут, что современное образование напоминает средневековую алхимию. Алхимики во времена своего существования не просто плохо представляли себе природу и свойства веществ, но и цели их были весьма туманны. Опыты алхимиков зачастую заключались в смешивании различных ингредиентов в различных пропорциях и экспериментальной проверке того, что получилось, на живых людях. Методология экспериментов носила скорее интуитивный характер, а их результаты были непредсказуемы. Тем не менее многие великие люди в давние времена занимались алхимией, а некоторые из них даже достигали впечатляющих результатов. Аналогичная ситуация складывается сегодня и в отечественном образовании: в разных пропорциях смешиваются традиции и инновации, теория и практика, обучение и воспитательные методики. У немногих уникальных педагогов получается достичь неплохих результатов, но таких, к сожалению, единицы. Причина тому — отсутствие продуманных образовательных технологий.

С социологической точки зрения, технологии образования следует понимать, прежде всего, как социальные технологии — совокупность научно обоснованных сведений о методах и приемах, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми. Для конкретизации данного понятия употребляется термин «социально-педагогические технологии». Педагогические технологии имеют свои корни в двух разных областях: с одной стороны, в области разработки и применения различных технических средств, способствующих повышению эффективности учебного процесса (например, использование медиа-аппаратуры и т. п.); с другой стороны, в гуманитарной области знаний, в рамках которой подчеркивается возможность управления образовательным процессом, его направление на определенный результат образовательной (учебной, воспитательной) деятельности, и, как следствие, возможность заданности и воспроизводимости этого результата. Подставляя к термину «педагогические» приставку «социально-», мы имеем в виду, что наше внимание будет локализовано именно во второй области знаний.

Если «спустить» все эти теоретические рассуждения на практический уровень, можно вывести несколько *основных принципов*, которым должен следовать образовательный процесс, в соответствии с которыми должны разрабатываться социально-педагогические технологии, чтобы цели образования были достигнуты: 1) направленность на формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и ответственности за собственные действия;

2) формирование логической цепочки междисциплинарных связей, системы обобщенных понятий, что предполагает такую организацию знаниево-информационного пространства в образовании, которая позволила бы избежать узкой специализации; 3) развитие полихроматичности мышления (или «бинокулярности» интеллектуальной деятельности). Целевое назначение этого принципа подобно назначению бинокулярного зрения, обеспечивающего объемность изображения в сознании индивида<sup>1</sup>. В нашем случае полихроматичность мышления предполагает: а) системность видения проблемы, объекта и предмета, на которые направлено внимание; б) «бинокулярность» видения теоретического и практического аспектов изучаемой темы, то есть вместе с усвоением основных теоретических положений и понятий темы параллельное формирование четких представлений относительно того, как это теоретическое знание может быть применено на практике.

В качестве технологий, основанных на реализации в отечественном образовании указанных выше принципов, мы предлагаем рассматривать: инжиниринг образовательного пространства учебного заведения; проектирование и структурирование учебных программ; проектирование и структурирование педагогического дискурса. Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения включает в себя проектирование/структурирование и учебных программ, и педагогического дискурса.

В инжиниринге образовательного пространства следует стремиться к тому, чтобы образовательное пространство было не только «информационным», «культурным» или любым другим, а прежде всего социальным, то есть пространством социальных сил и отношений [9, с. 15–27]. Для этого необходимо расширение и усложнение его структуры, что обязательно предполагает корректировку, реорганизацию учебных программ.

Учебную программу можно рассматривать как «центр притяжения», ядро образовательного пространства. Учебные программы направлены на решение конкретных образовательных задач. Но любая учебная программа является чем-то внешним по отношению к обучающемуся. Она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него самого и вызывая сопротивление [10, с. 23]. Этот разрыв будет наиболее характерным для выходцев из низших слоев общества, что «как бы естественным образом» воспроизводит социальное неравенство, о чем говорится в трудах современного социолога Б. Бернстайна, которые очень популярны в научных кругах нынешней зарубежной социологии образования [11, с. 30]. Именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто обучается, и составляет фундаментальную проблему, разрешение которой требует вмешательства социологии.

Как бы сильно ни расходились взгляды ученых по поводу того, какой должна быть программа обучения, все они абсолютно солидарны в одном:

<sup>1</sup> *Бинокулярность зрения* — способность одновременно четко видеть изображение предмета обоими глазами, с подсознательным соединением в зрительном анализаторе (коре головного мозга) изображений, полученных каждым глазом, в единый образ

«истинное» образование осуществляется в социальном взаимодействии и требует истинного общения, коммуникации. На наш взгляд, обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее саморазвития, успешного социально-профессионального становления во многом зависит от педагогического дискурса. Изучение педагогического дискурса, имеющего место в современном образовании, представляется необходимым для совершенствования педагогических практик и приемов в целях обеспечения высокого качества образования. Именно педагогический дискурс является тем «невидимым объектом изучения социолога, который может стать центральным в разрешении многих проблем образования» [11, с. 35]. В связи с недостаточной изученностью особенностей современного педагогического дискурса, имеющего место в системе отечественного образования, трудно конкретизировать, какой именно должна быть его структура, чтобы максимально способствовать когнитивному развитию личности. Хотя некоторые предпосылки, которые могут стать основой для дальнейших размышлений в данном направлении, все-таки есть. На наш взгляд, педагогический дискурс выполняет очень важную функцию, обозначенную нами как «литофаническая»<sup>1</sup> [12]. Эта функция заключается в том, что с помощью дискурса знание «оживает», а изучаемый объект становится «объемным». Весь механизм литофании работает только при появлении источника света, поскольку комбинация светлых и темных оттенков играет ключевую роль в создании объемного образа. Без освещения «знаниевая картинка» теряет вид, а изучаемые объекты становятся плоскими и однобокими. Источником света в данном случае является педагог (учитель, преподаватель). Литофаническая функция педагогического дискурса заключается в подсвечивании важных, центральных моментов, с помощью чего осуществляется направленность мышления, обеспечивается его полихроматичность.

Резюмируя сказанное, отметим, что каждая из обозначенных технологий заслуживает отдельного внимания со стороны тех научных дисциплин, с областью экспертизы которых эти технологии соприкасаются непосредственно. В частности, речь идет о педагогике (в отношении разработки образовательных программ, методик и методов) и филологии (в отношении структурирования педагогического дискурса). Социология не претендует и не может претендовать на то, чтобы дать детальный и максимально полный перечень конкретных действий, которые следует выполнять органам управления образованием, администрации учебных заведений, педагогам и другим участникам образовательного процесса. Миссия социологии и, в частности, социологии образования заключается в создании концептуальной основы для осуществления этих действий, в создании такой теоретико-методологической платформы, которая могла бы объединить усилия представителей всех научных дисциплин, связанных с образованием для реализации единой цели: выведения системы образования из затяжного кризиса.

<sup>1</sup> Литофания (с др. — греч. «lithos» — камень, «phainein» — освещать) — это искусство подсвечивания рельефных узоров, выполненных на полупрозрачном просвечивающемся материале, таком как фарфор, стекло или пластик.

## Список использованной литературы

1. Лаврухина А. Трансформация системы образования: факторы социального риска [Электронный ресурс] / А. Лаврухина // Credo new: теоретический журнал. — Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/395/56/>
2. Герасимов Г. И. Трансформация образования — социокультурный потенциал российского общества: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Г. И. Герасимов. — Ростов н/Д. — 2005. — 48 с.
3. Аверьянов В. В. Три аспекта традиции (опыт антологии традиции) [Электронный ресурс] / В. В. Аверьянов. — Режим доступа: <http://www.vernost.ru/aut>
4. Злобина Е. Традиционализм и инновация в украинском измерении / Е. Злобина, В. Тихонович // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2006. — № 4. — С. 69–93.
5. Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: материалы VII науч.-практ. конф. 27 мая 2011 / ред. кол.: М. П. Горчакова-Сибирская (отв. ред.) [и др.] — СПб.: СПбГИЭУ, 2011. — 431 с.
6. Андюхов Б. Кейс-технология — инструмент формирования компетентностей / Б. Андюхов // Директор школы. — 2010. — № 4. — С. 61–65.
7. Брендина Н. В. Интерактивные средства, развивающие мышление / Н. В. Брендина // Газета изд. дома «Первое сентября». — 2010. — № 19. — С. 11–13.
8. Ягодко, Л. И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе / Л. И. Ягодко // Начальная школа плюс до и после. — 2010. — № 1. — С. 36–38.
9. Бурдые П. Социология социального пространства / П. Бурдые; [Пер. с фр. Н. А. Шматко]. — М.: Ин-т экспериментальной социологии; С-Пб: Алатейя, 2007. — 146 с.
10. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые; [Пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos'96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии РАН. — М.: Socio-Logos, 1996. — С. 8–31.
11. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. — М.: Просвещение, 2008. — 272 с.
12. Большой энциклопедический словарь. — Режим доступа: <http://www.vedu.ru/BigEncDic/default.asp>

*Статья поступила в редакцию 15.05.2013*

### І. С. Нечітайло

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»  
к. 3-22, Лермонтовська, 27, м. Харків, 61000, Україна

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РУШІЙНА СИЛА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

### Резюме

Статтю присвячено розгляду протиріч, існуючих в сучасній системі освіти, пов'язаних з трансформаційними процесами. Автор розвиває дискусію відносно адекватності тих інновацій, які впроваджуються сьогодні в освіту, соціальній специфіці Української держави, вітчизняним освітнім традиціям. Ключовим питанням цієї дискусії є питання розробки ефективних соціально-педагогічних технологій.

**Ключові слова:** навчальна програма, освітній простір, педагогічний дискурс, соціально-педагогічні технології, трансформація.

**I. S. Nechitaylo**

Peoples Ukrainian Academy

room 3–22, Lermontovskaya, 27, Kharkov, 61000, Ukraine

**SOCIALLY-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS MOTIVE FORCE  
OF TRANSFORMATION OF EDUCATION**

**Summary**

The article is sanctified to consideration of contradictions, existing in the modern system of education, related to the transformation processes. The author develops a discussion in relation to adequacy of those innovations that is inculcated today in education, to the social specific of Ukraine, educational traditions. The key question of this discussion is a question of development of effective socially-pedagogical technologies.

**Key words:** curriculum, educational space, pedagogical discourse, socially-pedagogical technologies, transformation.