

**Государственный образовательный стандарт:
норматив или ориентир профессиональной подготовки
социальных педагогов в высшей школе**

Практика преподавательской деятельности постоянно ставит вопросы качества выполнения имеющихся государственных образовательных стандартов с позиции полноты их осуществления, пропорциональности распределения учебного времени объему обозначенных единиц содержания и др. Многолетний опыт преподавания социально-педагогических дисциплин позволяет выделить противоречия положений Государственного образовательного стандарта. Продемонстрируем их на примере анализа дидактических единиц содержания социально-педагогических дисциплин Государственного образовательного стандарта специальности 031300 – Социальная педагогика высшего профессионального образования (ГОС–2000).

Любой научный анализ требует его методологического обоснования, установления исходных позиций, обоснования подходов и методов.

Регулятивная функция Государственного образовательного стандарта выражается в определении объема и содержания учебных дисциплин, требовании обязательного его выполнения. В Федеральном законе «Об образовании» указывается, что государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от всех форм получения образования. Изменение государственных образовательных стандартов проходит не реже одного раза в десять лет [2]. Данные положения теоретически вполне оправданы, практика выполнения требований государственного образовательного стандарта проявляет определенные проблемы.

Требование обязательности выполнения государственных образовательных стандартов предъявляет высокие требования к самим государственным стандартам, дидактическим единицам содержания и структуре учебных дисциплин: логичности, последовательности, непротиворечивости, методической и научной обеспеченности.

При анализе социально-педагогических дисциплин Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специальности нами используется модульный подход и метод контекстуального анализа.

Под модулем дисциплин социально-педагогического знания мы понимаем дисциплины общепрофессиональной и предметной подготовки, которые непосредственно базируются на научном знании социальной педагогики и ее производных отраслях. К дисциплинам модуля социально-педагогического знания мы относим «Введение в профессию», «Социальную педагогику», «Историю социальной педагогики», «Методику и

технологии работы социального педагога» и «Управление системой социальной защиты детства».

Контекстуальный анализ рассматривается нами как оценка смысла отдельных дидактических единиц содержания учебных дисциплин во взаимосвязи с дефинициями теории науки. Общий контекст значения дидактических единиц содержания учебных дисциплин социально-педагогического знания задает наука «Социальная педагогика».

Проведенный нами анализ дисциплин социально-педагогического знания Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специальности позволил нам выделить некоторые проблемы.

1. Проблема контекстуального согласования названия и перечня дисциплин цикла.

В Государственном образовательном стандарте учебные дисциплины объединяются в пять циклов: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; общие математические и естественнонаучные дисциплины; общепрофессиональные дисциплины; дисциплины предметной подготовки и факультативы. Наименование цикла учебных дисциплин определяет контекст их отбора. Обратим внимание на цикл дисциплин предметной подготовки, который, на наш взгляд, является достаточно противоречивым.

Смысл понятия «цикл дисциплин предметной подготовки» расшифровывается в стандарте через характеристику профессиональной деятельности социального педагога. В стандарте указывается, что социальный педагог должен быть готов к осуществлению воспитательной деятельности по формированию общей культуры личности, способствовать социализации, соблюдать права несовершеннолетних, выполнять определенные виды профессиональной деятельности (научно-методическую, социально-педагогическую, воспитательную, культурно-просветительскую, коррекционно-развивающую, управленческую). Перечисленные характеристики направлений деятельности социального педагога и указывают на предмет его деятельности. Следовательно, в цикле дисциплин предметной подготовки должны присутствовать дисциплины, обеспечивающие указанные направления деятельности.

Имеющийся перечень дисциплин цикла предметной подготовки социальных педагогов можно оценить как перегруженный и недостаточно наполненный. Перегруженность перечня дисциплин цикла предметной подготовки оценивается нами на основании выделения предметов, не имеющих прямого отношения к профессиональной деятельности социального педагога. К таким дисциплинам можно отнести «Социальную политику», «Историю образования и педагогической мысли», «Педагогическую антропологию», «Возрастную психологию», «Историю психологии», «Основы психоконсультирования и психокоррекции», «Основы социальной работы» и др. Указанные дисциплины являются либо дисцип-

линами общепрофессиональной подготовки, либо дисциплинами предметной подготовки других специалистов. Встает риторический вопрос: как данные дисциплины обеспечивают предметную подготовку социальных педагогов? Имеет ли право социальный педагог осуществлять деятельность по психоконсультированию и психокоррекции?

Недостаточность перечня дисциплин предметной подготовки можно определить путем соотнесения направлений деятельности социального педагога, разделов социальной педагогики и имеющихся учебных дисциплин. Не будем проводить глубинного анализа. Этому вопросу может быть посвящена другая статья, приведем несколько примеров. В стандарте указаны виды профессиональной деятельности – научно-методическая, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая, которые отдельными дисциплинами предметной подготовки не обозначены. В теории социальной педагогики имеются разделы социально-педагогической реабилитации, деятельности социальных служб и др., которые отдельными дисциплинами не представлены.

Собственный опыт решения данной проблемы в Российском государственном профессионально-педагогическом университете представлен введением дисциплины «Социальные службы помощи детям и молодежи» в цикл дисциплин предметной подготовки (вузовский компонент). Данная дисциплина показывает специфику работы различных социальных служб и специфику работы специалиста в должности социального педагога.

Контекстуальная связь между названием цикла «Общепрофессиональные дисциплины» и названием учебной дисциплины «Введение в профессию» наглядно представлена. Логически требуется обозначить в блоке предметной подготовки дисциплину «Введение в специальность “Социальная педагогика”».

Если рассматривать содержание учебных дисциплин с позиции циклического распределения, то дисциплина «Введение в профессию» на общепрофессиональном уровне должна формировать представление о педагогической профессии, с указанием ее возможных специальностей и специализаций. Данное знание играет большую роль в формировании целостных представлений о профессиональной педагогической деятельности, где социально-педагогическая деятельность является одной специальностью.

Дисциплина «Введение в специальность» должна раскрывать особенности профессиональной деятельности социального педагога и относиться к циклу дисциплин предметной подготовки. Такое распределение содержания учебного материала присутствовало в профессиональной подготовке социального педагога по государственному образовательному стандарту 1995 г. Государственный образовательный стандарт 2000 г. объединяет знания о педагогической профессии и специальности социальная педагогика в одну учебную дисциплину. Терминологическое описание учебной дисциплины «Введение в профессию» не указывает на сис-

тему понятий, характеризующую профессиональную педагогическую деятельность, ограничиваясь описанием понятий специальности.

Итак, на основании приведенных примеров, можно заключить, что наблюдается контекстуальная несогласованность между наименованием и перечнем учебных дисциплин цикла.

2. Проблема контекстуального согласования названия дисциплин и дидактических единиц содержания.

Контекстуальная несогласованность между названием учебных дисциплин и их дидактическими единицами содержания наблюдается в ситуации, когда собственное значение дидактической единицы содержания выходит за пределы значения названия дисциплины. Данный факт может быть продемонстрирован на множестве предметов: виды социальных институтов («Введение в профессию»); социальная природа досуга («Методика и технология работы социального педагога»). Представленные понятия логически требуют перемещения в другие дисциплины.

Контекстуальная несогласованность между названием и дидактическими единицами содержания дисциплины наблюдается в том случае, когда непропорционально представлены отдельные понятия. Так, например, в дисциплине «Введение в профессию» преобладают понятия, характеризующие специальность, но недостаточно характеризующие профессиональную педагогическую деятельность. Кроме этого, наблюдается явная терминологическая недостаточность, отражающая узловые проблемы дисциплины.

Содержание понятий дисциплины «История социальной педагогики» не отражает своего названия. В понятийном перечне указанной дисциплины отражена практика социального воспитания, что является оправданным набором терминов для рассмотрения дотеоретического уровня развития науки. Развитие социальной педагогики как науки на персонафицированном уровне представлено только П.Наторпом. Не указывается развитие социально-педагогической мысли ни на общенаучном уровне (философия социального воспитания), ни на конкретном научном уровне (история развития научного социально-педагогического знания) в персоналиях отечественных и зарубежных исследователей.

Таким образом, можно констатировать, что в государственных стандартах существует контекстуальное рассогласование между названием учебной дисциплины и набором дидактических единиц его содержания.

3. Проблема контекстуального согласования между формулировками дидактических единиц содержания дисциплин и дефинициями науки.

Дисциплина «Введение в профессию» включает 7 дидактических единиц содержания. Контекст анализа задается значением дефиниций: «педагогическая профессия, специальность», «специальность “Социальная педагогика”».

В стандарте дисциплины имеется проблемная дидактическая единица: «социальный педагог как педагогическая профессия». Содержание дефиниций науки «педагогическая профессия» и «педагогическая специальность» существенно отличаются. При педагогической адаптации дефиниции «специальность “Социальная педагогика”» произошла ее подмена термином «профессия “социальный педагог”», который теоретического и научного обоснования не имеет.

Деятельность социального педагога может рассматриваться на уровне дефиниций специальности, специализации, должности, что имеет соответствующее теоретическое обоснование. Дидактические единицы содержания данной учебной дисциплины не включают такие научные дефиниции как этические нормы профессиональной деятельности, квалификационная характеристика специальности, профессиографическое описание специальности и др.

Дисциплина «Социальная педагогика» включает 11 дидактических единиц содержания. Контекст анализа задается содержанием основных понятий и категорий социальной педагогики.

Большинство дидактических единиц содержания дисциплины характеризует процесс социального воспитания. Используемые формулировки дидактических единиц многозначны, что затрудняет их анализ и интерпретацию. Например, в стандарте имеются понятия «жизнедеятельность институтов социального воспитания» и «факторы социального воспитания», которые не расшифровываются в детальной характеристике их признаков. Данные понятия в учебной литературе широко не представлены. В науке широко используются близкие по значению, теоретически обоснованные дефиниции «институты социального воспитания» и «факторы социализации».

Дидактическими единицами содержания данной дисциплине не представлены следующие научные дефиниции: социальная педагогика как наука, субъекты социального воспитания, факторы социализации, социальное образование, социально-педагогическая деятельность, педагогика среды, социально-педагогическая реабилитация социум, социальная роль и др.

Дидактические единицы содержания представлены в обобщенной форме перечислений крупных хронологических этапов становления теории и практики социального воспитания. Данный подход не позволяет выделить специфику дисциплины в конкретно историческом аспекте. Недостаточно представлены исторические персоналии ученых, исследующих проблемы социального воспитания. Если сравнить дидактические единицы содержания дисциплин «История социальной педагогики» и «История образования и педагогической мысли», то они с небольшими различиями повторяют друг друга.

При определении дидактических единиц содержания дисциплины «История социальной педагогики» следует использовать персоналистиче-

ский подход, с указанием конкретных имен и работ, посвященных проблемам социального воспитания в истории общества.

Дисциплина «Методика и технология работы социального педагога» включает 12 дидактических единиц содержания. Контекст анализа задается системой квалификационных требований к должности социальный педагог. Следует отметить, что содержательное наполнение данных дидактических единиц и дефиниций научного знания во многом совпадают. Проблемными являются две дидактические единицы содержания: «Социальная природа досуга» и «Технология реабилитации воспитательной предметно-пространственной среды».

Понятие «социальная природа досуга» соответствует смысловому содержанию научной дефиниции «досуг». Проблема заключается в месторасположении дидактической единицы содержания в учебных дисциплинах. По смысловому содержанию данная дидактическая единица должна быть включена в учебный предмет «Социальная педагогика», так как раскрывает теоретические основы досуговой деятельности.

Дидактическая единица содержания «Технология реабилитации воспитательной предметно-пространственной среды» не обозначена дефиницией науки и не имеет достаточного теоретического обоснования. В социально-педагогической науке существуют самостоятельные дефиниции «реабилитация», «воспитательная предметно-пространственная среда». Реабилитация означает восстановление или компенсаторное развитие утраченных человеком функций. Реабилитация рассматривается в контексте проблем человека. Воспитательная предметно-пространственная среда характеризует физическое окружение человека, которое выполняет воспитательную функцию. Соединить эти две дефиниции в одну представляется нам весьма проблематичным. На наш взгляд, по отношению к процессам среды больше подходят термины: «создание», «реконструкция», «модернизация» и др. Реабилитация должна рассматриваться в контексте человеческого бытия.

В дидактических единицах учебной дисциплины недостаточно представлены дефиниции методик осуществления разнообразных направлений социального воспитания (экологического, экономического, гражданского, правового и т.д.), методик повышения педагогической культуры субъектов социального воспитания.

Дисциплина «Управление системой социальной защиты детства» включает 8 дидактических единиц содержания. Контекст анализа задается дефинициями «социальная защита», «социальное управление» и «права ребенка». Критическому анализу должна быть подвергнута основная дидактическая единица «управление системой социальной защита детства». Данная дидактическая единица используется как в названии учебной дисциплины, так и в терминах ее содержания.

Научная дефиниция «система социальной защиты детства» существует в отдельных диссертационных исследованиях как абстрактная кате-

гория, уточняющая аспект рассмотрения базовой научной дефиниции «социальная защита населения». Организационного и материального воплощения система социальной защиты детства не имеет. Имеются некие учреждения, организационно не связанные, подчиненные разным министерствам и ведомствам, работающие с детьми. Тогда встает вопрос: в чем заключается процесс и механизм управления абстрактной теоретической системой.

Попытка создать некую организационную систему, работающую с несовершеннолетними, сделана в Федеральном законе «О профилактике бродяжничества и правонарушений несовершеннолетними». Данная попытка свелась к обозначению функций учреждений разных ведомств в решении конкретной проблемы и созданию соответствующего координационного совета. Других оснований для рассмотрения системы социальной защиты детства не разработано. Следовательно, с научной точки зрения данную дидактическую единицу содержания можно признать недостаточно корректной.

Другие научные дефиниции «права ребенка», «социальные службы», «незащищенные категории детей» представлены адекватными дидактическими единицами содержания дисциплины без полноценной детализации. Недостаточно представлено дидактическими единицами содержания дисциплины научная дефиниция «социальное управление».

Итак, проведенный нами модульно-контекстуальный анализ государственного образовательного стандарта специальности позволил выделить проблемы контекстуального рассогласования в отношениях: цикл учебных дисциплин – учебная дисциплина; учебная дисциплина – дидактическая единица содержания учебной дисциплины; дефиниции науки – дидактические единицы содержания учебной дисциплины.

К сожалению, можно констатировать, что выявленные противоречия содержания Государственного образовательного стандарта не характеризуют его как идеальный нормативный документ. В существующем варианте стандарт не может выступать основанием разработки рабочих учебных программ и оценки качества подготовки специалиста.

Устранить эти проблемы возможно. Технология логического определения набора дидактических единиц содержания учебной дисциплины давно разработана для общеобразовательных учреждений В.П.Беспалько [1], которую можно применять и для разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Предложенный нами метод модульно-контекстуального анализа позволит экспертно оценить обоснованность используемых дидактических единиц содержания учебных дисциплин. Контекст определения содержания дидактических единиц учебных дисциплин выстраиваться в логике от общего к частному: от научного значения, к дисциплинарному значению и к собственному значению.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации “Об образовании”». М., 1996.

Т.И.Зубкова

Проблемы институционализации профессиональной социально-педагогической деятельности и интеграции в мировую образовательную среду

Проблемы содержательной интеграции в мировую образовательную среду профессионального образования в области социально-педагогической деятельности кроются в ее региональных и национальных особенностях институционализации. Процесс институционализации рассматривается нами на основе анализа теорий Т.Парсонса, М.Вебера, П.Бергера, Т.Лукмана, Э.Гидденса, Э.Дюркгейма, С.С.Фролова, П.Штомпки и др. Процесс институционализации проходит следующие стадии: habituализации, объективации, легитимации, санкционирования. Глобальные разночтения Европы и Азии наблюдаются на уровне второй и последующих стадий.

Процесс habituализации социально-педагогической деятельности является типичным на уровне Европы и Азии. Первобытными народами признается значимость общинного воспитания в процессе освоения социального опыта, как необходимого условия выживания.

Объективация социально-педагогической деятельности как отделения опыта социального воспитания от конкретного субъекта характерна для всех национальных и региональных культур, выражается в создании специальных институтов передачи социального опыта, в том числе и образования: общего, профессионального, дополнительного. Институты образования достаточно объективировались и не зависят от национальных особенностей. Однако специализированный институт воспитания недостаточно обособился, имеет национальные и региональные особенности. В странах Европы современное социальное воспитание и социально-педагогическая деятельность относится к практике деятельности социальных служб и общественных организаций. В странах Востока социальное воспитание соотносится с деятельностью семьи и общины.

Легитимация социально-педагогической деятельности как установление теоретических норм социального воспитания характеризуется общими и специфическими чертами. Легитимация осуществляется на дотеоретическом и теоретическом уровнях. Дотеоретическая стадия легити-